

ISSN 2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ



Випуск LXXXIII
Том 2

Херсон-2018

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

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

Заступник головного редактора:

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

Відповідальний секретар:

Сараєва О.В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова 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

Белан Г.В. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету

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

Корольова І.І. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова 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

Пентилюк 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 Сташиус – 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 імені проф. Є. Петухова 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 наукометричної бази даних Index Copernicus
(Республіка Польща)**

**Затверджено відповідно до рішення вченої ради
Херсонського державного університету
(протокол від 27.06.2018 р. № 13)**

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

Волошина А.Л., Сичевська Л.Є., Олійник Л.Г. ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ НАШОГО СПІВВІТЧИЗНИКА ДО ПІЗНАННЯ КОЗАЦЬКОЇ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ СПАДЩИНИ.....	9
Залуцька Г.І. ДІЯЛЬНІСТЬ ЗГРОМАДЖЕННЯ СЕСТЕР СЛУЖЕБНИЦЬ НЕПОРОЧНОЇ ДІВИ МАРІЇ У БРАЗИЛІЇ У ХХ СТ.: ОСВІТНІЙ АСПЕКТ.....	16
Лисенко О.А. РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ІРЛАНДІЇ (1962–1979 РОКИ).....	22
Пліско Є.Ю. З ІСТОРІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ КОМУНИ ІМЕНІ Ф.Е. ДЗЕРЖИНСЬКОГО (1927–1935 РР.).....	27

СЕКЦІЯ 2

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

Величко С.П., Сірик Е.П., Шульга С.В. ВІРТУАЛЬНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПРАКТИКУМ ІЗ ФІЗИКИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ НЕФІЗИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	32
Іщенко А.А. КОМПЕТЕНТНІСТЬ ІЗ ХІМІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА У СВІТЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ	38
Луценко О.В. ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	43
Ноздрова О.П. ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ІГОР У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ПЕДАГОГІКА» У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	47
Педорич А.В. МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ПЕДАГОГАМ ЩОДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	52
Світлична А.В., Воронько-Невіднича Т.В., Хурдей В.Д. ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	57
Строїлова Д.В. КРИТЕРІЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОСНОВ ЗДОРОВ'Я ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	62
Сюй Фейфей. СТРУКТУРНА ОРГАНІЗАЦІЯ ВИКОНАВСЬКОЇ УВАГИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ.....	67

СЕКЦІЯ 3

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

Бованенко О.О. ВИХОВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	72
Єфремова М.М. СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ЗОШ ДО ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ.....	77
Загородній В.В., Ярославська Л.П. КОРЕКЦІЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАХОДІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ З УРАХУВАННЯМ ПОКАЗНИКІВ ЇХНЬОГО ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ.....	84



Левицька А.А. ДОСВІД ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ У ЗБРОЙНИХ СИЛАХ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН.....	89
Пришляк М.В. ХАРАКТЕРИСТИКА СУТНОСТІ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	93
Федь І.С., Дем'яненко Д.І. ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАТЬКІВ У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ.....	98

СЕКЦІЯ 4 ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Андрійчук О.І. СИСТЕМА ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ В ЗАКЛАДІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.....	103
Бабенко В.Г., Бойко О.Г., Хапсаліс Г.Л., Янченко І.М. АДМІНІСТРАТИВНО-ПРАВОВЕ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ РЕГУЛЮВАННЯ СИЛАМИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ УКРАЇНИ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ І ПРОВЕДЕННЯ ВИДОВИЩНИХ СПОРТИВНО-МАСОВИХ ЗАХОДІВ.....	108
Беньковська Н.Б., Новодворська М.Є. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У США.....	113
Білянська М.М. МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ДО ЕКОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	117
Гаврилюк Н.М. ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ США.....	121
Изворска Д.И. КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ – НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ.....	125
Карабін О.Й. ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ.....	131
Кашина Г.С. МЕТОДИКА РОЗРОБЛЕННЯ ПРАКТИКУМУ В СИСТЕМІ MOODLE ДЛЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	135
Клименко Л.О. ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ КОМПАРАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-ПРИРОДНИЧНИКА В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	141
Копенкіна Л.О. ДОПРОФЕСІЙНЕ НАВЧАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАЦІ ЯК ОДИН ЗІ ШЛЯХІВ УСПІШНОГО СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ У ФРАНЦІЇ	146
Лілік О.О., Шумейко З.Є. ОСОБЛИВОСТІ РЕЦЕПЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ МАТВІЯ НОМИСА В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	151
Мартинець Л.А. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ІЗ САМООЦІНЮВАННЯ ПАРАМЕТРІВ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ.....	155
Новаковець В.П. СТРАТЕГІЧНЕ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ: ПРАКТИЧНІ СКЛАДНИКИ	160
Омельяненко В.В. КОМПОНЕНТНО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ПРАВОЗНАВСТВА	165



Самоненко Н.В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ДІЛОВОГО ЛИСТУВАННЯ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ.....	171
Синекон О.С. СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО ПИСЬМА.....	175
Таймасов Ю.С. МОЖЛИВОСТІ Й ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ДСНС УКРАЇНИ.....	180
Толочко С.В. ПРОФЕСІЙНИЙ ТА ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ.....	184
Чиж С.Г. ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ.....	191
Шерудило А.В., Кардашова Н.В. ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	196

СЕКЦІЯ 5 СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Карташова І.І., Клименко В.М., Дармошук В.В. ІНТЕГРАТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ДОСЛІДНИЦЬКИХ ПРОЕКТІВ УЧНІВ ІЗ БІОЛОГІЇ.....	201
Кондратенко Т.В. ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА.....	207
Міськевич Л.В. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ДІЯЛЬНОСТІ ДИРЕКТОРА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	212
Романюк А.А. ОБРАЗНЕ МИСЛЕННЯ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	217
Цюпак І.М. ТЬЮТОРСЬКИЙ СУПРОВІД У КОНТЕКСТІ ФЕНОМЕНОЛОГІЧНОЇ МОДЕЛІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	222



CONTENTS

SECTION 1

METHODOLOGY AND HISTORY OF PEDAGOGIC

- Voloshyna A.L., Sychevska L.Ye., Oliinyk L.G.** THE PSYCHOLOGICAL READINESS OF OUR COMPATRIOT FOR THE KNOWLEDGE OF THE COSSACK ETHNO-CULTURAL HERITAGE.....9
- Zalutska H.I.** ACTIVITY OF THE SISTERS SERVANTS OF MARY IMMACULATE CONGREGATION IN BRAZIL IN THE XXth CENTURY THE EDUCATIONAL ASPECT....16
- Lysenko O.A.** DEVELOPMENT OF IRISH TEACHER EDUCATION (1962–1979)..... 22
- Plisko Ye.Yu.** FROM THE HISTORY OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK OF F.E. DZERZHINSKY COMMUNE (1927–1935).....27

SECTION 2

THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

- Velychko S.P., Siryk E.P., Shulha S.V.** VIRTUALLY ORIENTED PRACTICUM IN PHYSICS FOR STUDENTS OF NON-PHYSICAL SPECIALTIES.....33
- Ishchenko A.A.** COMPETENCE ON CHEMICAL SAFETY AS PEDAGOGICAL PROBLEM IN THE LIGHT OF PREPARATION OF FUTURE DOCTORS.....39
- Lutsenko O.V.** WAYS TO IMPROVE MOTIVATION DURING LEARNING ENGLISH.....43
- Nozdrova O.P.** THE USE OF EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL GAMES IN THE PROCESS OF STUDYING THE COURSE ‘ PEDAGOGY ’ IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....47
- Pedorych A.V.** METHODOICAL RECOMMENDATIONS FOR TEACHERS TO IMPLEMENT INCLUSIVE EDUCATION..... 52
- Svitlychna A.V., Voronko-Nevidnycha T.V., Khurdei V.D.** PROBLEMS OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY IN UKRAINIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS..... 57
- Stroilova D.V.** CRITERIA FOR THE READINESS OF THE FUTURE TEACHER OF THE BASIS OF HEALTH TO THE USE OF HEALTHCARE-SAVING TECHNOLOGIES.....62
- Siui Feifei.** STRUCTURAL ORGANIZATION OF IMPLEMENTATION ATTENTION OF THE FUTURE TEACHER OF MUSIC.....67

SECTION 3

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

- Bovanenko O.O.** EDUCATION OF ARTISTIC AND AESTHETIC PERSONALITY CULTURE BY MEANS OF DECORATIVE AND APPLIED ACTIVITIES.....72
- Yefremova M.M.** STRUCTURE OF VOCATIONAL TRAINING OF SECONDARY SCHOOL TEACHER TO THE FORMATION OF HEALTH-SAVING COMPETENCE OF STUDENTS.....77
- Zahorodnii V.V., Yaroslavskaya L.P.** CORRECTION OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL MEASURES OF PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS WITH TAKING INTO ACCOUNT OF THEIR INDICATORS OF PHYSICAL DEVELOPMENT.....84



Levytska A.A. THE EXPERIENCE OF PATRIOTIC EDUCATION OF SERVICEMEN IN THE ARMED FORCES OF FOREIGN COUNTRIES.....	89
Pryshliak M.V. CHARACTERISTICS OF GENDER EDUCATION IN THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION.....	93
Fed I.E., Demianenko D.I. FORMATION OF PEDAGOGICAL COMPETENCE OF PARENTS IN THE FORMATION OF THE CHILD'S PERSONALITY.....	98
 SECTION 4 THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION	
Andriichuk O.I. SYSTEM OF IMPROVING PROFESSIONAL COMPETENCY OF HISTORY TEACHERS IN THE POSTAL EDUCATION INSTITUTE.....	103
Babenko V.G., Boyko O.G., Hapsalis G.L., Yanchenko I.M. ADMINISTRATIVE, LEGAL AND PSYCHO-PEDAGOGICAL CONTROL BY THE NATIONAL POLICE FORCES OF UKRAINE DURING THE PREPARATION AND EXECUTION OF SPORTS EVENTS.....	108
Benkovska N.B., Novodvorska M.Ye. FEATURES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE ECONOMISTS IN THE USA.....	113
Bilianska M.M. METHODOLOGICAL SYSTEM OF FUTURE BIOLOGY TEACHERS' TRAINING TO ECOLOGO-PEDAGOGICAL ACTIVITY.....	117
Havryliuk N.M. REMOTE EDUCATION AS A MEANS OF PROFESSIONAL SELF-EMPLOYMENT OF STUDENTS IN US HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....	121
Izvorska D.I. COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF ECONOMICS – A NECESSARY CONDITION FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE.....	125
Karabin O.Y. PROJECT ACTIVITY OF FUTURE FACILITIES IN THE CONTEXT OF MODERNIZATION OF EDUCATION.....	131
Kashyna G.S. METHODOLOGY OF PRACTICE DEVELOPMENT IN THE MOODLE SYSTEM FOR REMOTE STUDY.....	135
Klymenko L.O. INCREASING THE LEVEL OF COMPARATIVE COMPETENCE OF A TEACHER-NATURALIST IN THE SYSTEM OF POST-GRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION.....	141
Kopenkina L.O. PRE-PROFESSIONAL PEDAGOGICAL TRAINING AS ONE OF THE WAYS OF BECOMING A SUCCESSFUL TEACHER IN FRANCE	146
LILIK O.O., SHUMEIKO Z.YE. FEATURES OF RECEPTION OF MATVIY NOMYS' PEDAGOGICAL IDEAS INTO THE PROFESSIONAL EDUCATION OF THE FUTURE TEACHERS.....	151
Martynets L.A. ANALYSIS OF THE RESULTS OF AN EXPERIMENTAL STUDY ON THE SELF-ASSESSMENT OF PARAMETERS OF TEACHER'S READINESS FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT.....	155
Novakovets V.P. STRATEGIC MANAGEMENT OF EDUCATION INSTITUTION: PRACTICAL COMPONENTS.....	160
Omelianenko V.V. STRUCTURAL ANALYSIS OF PROFESSIONAL AND ETHICAL COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS IN JURISPRUDENCE.....	165
Samonenko N.V. PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF TEACHING FUTURE NAVIGATORS HOW TO WRITE BUSINESS CORRESPONDENCE IN ENGLISH.....	171



Synekop O.S. THE EXERCISES SYSTEM FOR DIFFERENTIATED INSTRUCTION OF ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES WRITING TO THE FUTURE IT-SPECIALISTS.....	175
Taimasov Yu.S. POSSIBILITIES AND PECULIARITIES OF IMPLEMENTING HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN THE PROFILE EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE STATE EMERGENCY SERVICE OF UKRAINE.....	180
Tolochko S.V. TEACHER PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION	184
Chyzh S.G. THE PROBLEMS OF FORMING FUTURE NAVIGATORS' FOREIGN COMPETENCE.....	191
Sherudylo A.V., Kardashova N.V. ASPECTS OF SCIENTIFIC AND RESEARCH ACTIVITIES MANAGING OF FUTURE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS.....	196

SECTION 5 MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Kartashova I.I., Klymenko V.M., Darmostuk V.V. INTEGRATIVE POTENTIAL OF SCHOOL RESEARCH BIOLOGICAL PROJECTS	201
Kondratenko T.V. APPLICATION OF THE INFORMATION-COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN FORMATION OF THE ECONOMIC COMPETENCE OF THE FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS AS PEDAGOGICAL CONDITION.....	207
Miskevych L.V. USING OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE ACTIVITY OF THE DIRECTOR OF GENERAL SECONDARY EDUCATION.....	212
Romaniuk A.A. IMPROVED INTELLIGENCE IN EDUCATIONAL ACTIVITIES OF YOUNG SCHOOLS.....	217
Tsiupak I.M. TUTOR SUPPORT IN THE CONTEXT OF THE PHENOMENOLOGICAL MODEL OF PRESCHOOL EDUCATION.....	222



СЕКЦІЯ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.01

**ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ НАШОГО СПІВВІТЧИЗНИКА
ДО ПІЗНАННЯ КОЗАЦЬКОЇ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ СПАДЩИНИ**

Волошина А.Л., д. філософії, магістр психології,
співзасновник та керівник

ГО «Київської Академії Козацтва»

Сичевська Л.Є., магістр психології,
учений секретар

ГО «Київської Академії Козацтва»

Олійник Л.Г., магістр психології,
співзасновник

ГО «Київської Академії Козацтва»,
керівник проекту

«Козацька Світлиця»

У статті розглянуто важливість просвітницької діяльності за козацькою тематикою в проектах Київської Академії Козацтва – «Козацька Світлиця» та «Клуб козацького дозвілля». Обґрунтовано основні складові елементи поняття козацької спадщини, досліджено стан психологічної готовності нашого співвітчизника до її пізнання.

Ключові слова: просвітницька діяльність, козацька етнокультурна спадщина, Київська Академія Козацтва, «Козацька Світлиця», «Клуб козацького дозвілля».

В статье рассматривается важность просветительской деятельности по казацкой тематике в проектах Киевской Академии Казачества – «Козацька Світлиця» и «Клуб козацького дозвілля». Обоснованы основные составляющие понятия казацкого наследия, исследовано состояние психологической готовности нашего соотечественника к ее познанию.

Ключевые слова: просветительская деятельность, казацкое этнокультурное наследие, Киевская Академия Казачества, «Козацька Світлиця», «Клуб казацкого досуга».

Voloshyna A.L., Sychevska L.Ye., Oliinyk L.G. THE PSYCHOLOGICAL READINESS OF OUR COMPATRIOT FOR THE KNOWLEDGE OF THE COSSACK ETHNO-CULTURAL HERITAGE

The article considers the importance of educational activities in the Cossack subject in the projects of the Kiev Academy of Cossacks – “Kozatska Svitlytsya” and “Cossack leisure club”. The main components of the concept of the Cossack heritage are substantiated and the state of psychological readiness of our compatriot to its knowledge is researched.

Key words: outreach activity, Cossack ethno-cultural heritage, Kiev Academy of Cossacks, “Kozatska Svitlytsya”, “Cossack leisure club”.

Однією з найлегендарніших сторінок української історії є козаччина [1]. «Через історію козацтва, по суті, переломлювалася ціла епоха в минулому України та її народу» [7]. Не маючи власної держави, український народ вимушений був мобілізувати усі свої матеріальні і духовні можливості для формування козацтва – потужних збройних сил, важливої ознаки держави. Саме козацтво створило Запорозьку Січ, яка згодом розвинулася у політичний і військовий центр всієї України [2], а в подальшому у віках стало національною легендою. Жодна з історичних подій на теренах Украї-

ни не може зрівнятися за кількістю створених про неї праць із феноменом козацтва. Важко навіть перелічити кількість творів художньої літератури й мистецтва, в яких описується, досліджується, замальовується і згадується українське козацтво. Народ у своїй творчості, історичних піснях, думках, легендах, переказах, у прикладному мистецтві завжди приділяв увагу феномену козацтва. Цей загальнолюдський доробок свідчить про глобальний інтерес до козацтва загалом [2].

Козацтво – це соціально-культурне явище, яке глибоко сягає корінням в історію



українського народу, має надзвичайно цікавий історичний спадок у різноманітних сферах людського життя, здоров'я, культури та побуту [1]. Воно не має бути втрачене нащадками. В родовому дереві майже кожного слов'янина є предки-козаки, інтерес багатьох жителів сучасної України до козацтва доволі великий.

На хвилі всезростаючого інтересу до козацької тематики було організовано ГО «**Київська Академія Козацтва**», власна назва, всі проекти та контент якої захищені Законом України як інтелектуальна власність [3–5]. ГО «Київська Академія Козацтва» (далі – КиАК) розглядає все населення України як нащадків козацтва [6] та вважає основним напрямом своєї діяльності просвітництво щодо козацької спадщини серед широких мас українського суспільства [6]. КиАК є просвітницьким етнокультурним простором для шанувальників козацької історії. *Просвітницька діяльність* є одним із пріоритетних напрямів роботи Київської Академії Козацтва. Ми впевнені, що сучасному активному громадянину нашого суспільства необхідно не просто здобути нові знання, але й опанувати творчий підхід і потребу в постійній самоосвіті [11].

У рамках роботи над проектами «Козацька Світлиця» та «Клуб Козацького дозвілля» [4; 5] спеціалістами Київської Академії Козацтва були сформульовані основні складові елементи поняття козацької спадщини, її матеріальної та нематеріальної компоненти [6; 14].

Матеріальна спадщина – це артефакти, що зберігаються в музеях історії України та історії козацтва. В прямому сенсі цього слова козацька спадщина зберігається в музеях: в Києві є відомий музей гетьманства, в Запоріжжі – музей історії запорозького козацтва, в Чигирині – музей Богдана Хмельницького, а в Одесі – музей історії розвитку українського козацтва [6].

До **нематеріальної спадщини козацтва** входять:

- славна *історія* українського козацтва;
- *традиції* козацького життя та побуту;
- овіяні легендами *бойові мистецтва козаків*, що гармонійно переросли та трансформувалися в сучасні види спорту, роботи з молоддю в етнокультурному ключі (наприклад, гопак, «Джура», хортинг тощо);
- езотеричні практики *характерників*, що і досі хвилюють уяву наших сучасників;
- *козацька медицина*, що закономірно вплелася в сучасну українську нетрадиційну медицину;
- унікальні надбання *козацької кухні*, що гармонійно влилися в сучасне українське життя [22];

– самобутні козацькі українські *свята «річного кола»* [6; 14; 20].

Ставлячи за мету виявлення найбільш затребуваних та бажаних *форм роботи* КиАК із населенням, протягом 2016 та 2017 рр. ми провели численні опитування [4; 5; 12–15] і виявили, що інтерес до історичної спадщини козацтва [6; 14; 16] та кращих його досягнень у суспільстві є надзвичайним, може і має бути впроваджений у життя та побут сучасного суспільства [19; 20].

Попит на історичну спадщину козацтва має бути задоволений через *науково-просвітницьку та культурно-просвітницьку масову роботу з населенням у клубах за інтересами*, які навіть в епоху тотальної економічної кризи повинні мати свій розвиток через вивчення своєї історії, традицій та етнокультури, підводити людину до чіткої самоідентифікації, впевненості в своїх можливостях та силі серед козацьких нащадків, використовуючи козацький спосіб життя та традиції, будувати своє теперішнє та майбутнє в своїх сім'ях як основних осередках суспільства процвітаючої держави [3]. Саме тому багато опитаних виявили бажання проводити своє дозвілля та вільний час у *козацькому етнокультурному просторі*. За визначенням, етнокультурний простір – це інформаційно-емоційне (етнічне) поле і реальний простір поширення ідей, поглядів, вірувань, традицій та норм існування певної етнокультурної спільноти (козацтва) [21].

Козацька етнокультура була багатогранною і самобутньою і залишила для нас, своїх нащадків, величезний етнокультурний та духовний спадок, який із плином часу увійшов як складова частина в культурно-духовне життя сучасної української нації [18]. У козацтві ми можемо вбачати витоки етнокультурних коренів та одну з найбільш значущих етнокультурних спільнот минувшини, здобутки якої можуть бути втілені в життя та побут сучасного українського суспільства, адже цей багатий спадок не має бути втрачений нащадками.

Для оптимізації підготовки та проведення різноманітних науково-просвітницьких, культурно-просвітницьких та етнокультурних заходів на козацьку тематику, ми вирішили вивчити стан *психологічної готовності* нашого співвітчизника до пізнання козацької етнокультурної спадщини. Ми провели неупереджене опитування серед друзів Київської Академії Козацтва, знайомих, родичів та інших працівників закладів освіти та більш широкого загалу наших співвітчизників, які не мають спеціальної підготовки щодо вищезгаданої тематики. Опитування проводилося протягом півро-



ку – від січня до червня 2018 р. Ми намагалися з'ясувати, яка нині психологічна готовність у респондентів до пізнання козацької етнокультурної спадщини, які емоції та почуття у них викликає все, що пов'язане з козацтвом та козацькою спадщиною, наскільки вони хочуть брати участь у різноманітних заходах на козацьку тематику.

**Авторський опитувальник
«Дослідження стану психологічної
готовності нашого співвітчизника
до пізнання козацької
етнокультурної спадщини»**

Вік. Стать. Рід занять.

1. Як Ви вважаєте, що таке козацтво в нашому сьогоденні?

– Скарбниця народної мудрості, що прийшла до нас через віки; (68,5%)

– Основа для створення героїчних легенд минувшини; (10,5%)

– Витоки етнокультурного коріння; (5,5%)

– Одна з етнокультурних спільнот на теренах нашої країни; (4,5%)

– Основа етнокультурного коріння нашої української нації; (5%)

– Це тільки історичне явище та атавізм минулого, що не може мати свого продовження; (0,5%)

– Бойові формування; (1%)

– Артистичне середовище (співачи, танцюристи, артисти); (2%)

– Спірно-конфліктна сучасна тематика; (1,5%)

– Український торговий бренд і тільки; (1%)

Ваша версія (вказіть).

2. Охарактеризуйте свої відчуття при слові «козак».

– Бажання глибинного пізнання історії та бувальщини тих далеких часів, коли козаки «панували у своїй сторонці»; (15,5%)

– Прагнення до

– самовдосконалення; (2%)

– Цікавість до нашої історичної спадщини; (72%)

– Гордість за нашу минувшину; (7%)

– Це слово надихає на героїчні вчинки; (1,5%)

– Натхнення до творчої діяльності; (2%)

– Асоціація з горілкою «Козацька рада»; (0%)

Немає відчуттів. (0%)

3. Які емоції викликає у Вас згадка про козаків та козацтво? (Можете зазначити кілька варіантів).

– Захоплення; (12%)

– Радість; (7%)

– Творчість; (2%)

– Вдячність; (2%)

– Натхнення; (0,5%)

– Подив; (5%)

– Зацікавленість; (31,5%)

– Допитливість; (11%)

– Пустощі (рус. *озорство*); (1,5%)

– Цікавість; (22%)

– Надія; (0,5%)

– Азарт; (0%)

– Співчуття; (1,5%)

– Розчарування; (0%)

– Презирство; (0%)

– Відраза; (0%)

– Ненависть; (0%)

– Сором; (0%)

– Збентеженість; (0%)

– Байдужість; (0,5%)

– Відчай; (0%)

– Смуток; (1,5%)

– Роздратування; (1%)

– Зневага. (0,5%).

4. З чим асоціюється у Вас згадка про козаків?

– З ланами та просторами нашої славної Батьківщини; (70,5%)

– З вільними воїнами степу; (10,5%)

– Із кремезним чоловіком з оселедцем; (9,5%)

– З воїном козацького духу Війська Запорозького; (9%)

– З горілкою «Гетьман»; (0%)

– Із 5-гривневою купюрою з портретом Богдана Хмельницького; (0,5%)

– Із комп'ютерною грою «Козаки». (0%).

5. Чи хотіли б Ви нині мати відношення до козацтва та сучасного козацького етнокультурного простору (проводити вільний час у середовищі шанувальників козацької історії та багатой етнокультурної спадщини козацтва, брати участь у тематичних вечірках, етнокультурних святах у клубах козацького дозвілля тощо)? Так. (76%) Ні. (24%)

6. Оцініть найбільш прийнятні для Вас форми пізнання козацької етнокультурної спадщини за 10-бальною шкалою (оцініть кожен нижченаведений варіант).

– Лекції; (середній бал – 3,5 б.)

– Семінари; (4,5 б.)

– Майстер-класи; (7,5 б.)

– Круглі столи; (5,5 б.)

– Фестивалі; (8 б.)

– Етнокультурні свята; (9,5 б.)

– Тематичні вечірки; (8,5 б.)

– Тематичні зустрічі зі знайомими козаками; (1 б.)

– Online-конференції; (1 б.)

– Квести; (4,5 б.)

– Поїздки до місць козацької слави; (6,5 б.)

– Екскурсії до музеїв козацтва; (5,5 б.)

– Спортивні змагання та конкурси (наприклад, такі як «Джура»); (6 б.)



– Спільний перегляд тематичних фільмів; (2 б.)

– Одноосібне читання літератури за козацькою тематикою; (1,5 б.)

– Виставки. (3,5 б.)

7. Якими діями, на Вашу думку, мають бути наповнені заходи в етнокультурному козацькому просторі, аби вони були насичені та цікаві нашому сучаснику? (Можете зазначити кілька варіантів).

– Пісні; (2%)

– Вірші; (1%)

– Танці; (1,5%)

– Ігри; (3%)

– Фільми; (1%)

– Розповіді про цікавинки козацької бувальщини; (11,5%).

– Зустрічі з сучасними нащадками козаків-характерників; (0,5%)

– Частування стравами козацької кухні; (37,5%)

– Організація аматорських міні-спектаклів із перевдяганням у козацький одяг; (1,5%)

– Спільне виготовлення козацьких оберегів; (11%)

– Спільне святкування козацьких свят; (29,5%)

– Інше (вказіть).

8. Які умови Ви вважаєте необхідними або достатніми для проведення козацьких заходів? (Позначте кілька варіантів).

– Свіже повітря (річка, ліс, поле...); (42,5%)

– Наявність спеціально для цього відведеного приміщення (наприклад етнокультурного клубу); (57,5%)

– Малі групи до 20 осіб; (75%)

– Заходи в великих групах (актових залах, стадіонах); (22%)

– Будь-де; (3%)

– У колі знайомих та друзів; (45%)

– У колі незнайомих; (55%)

– За розумні гроші; (72,5%)

– Тільки безплатно; (5%)

– Дорого, але якісно; (9,5%)

– Висока якість заходу (преміум-клас); (7%)

– Якість байдуже, аби безплатно. (6%)

9. Скільки, на Вашу думку, має тривати захід за козацькою тематикою?

– 1 година; (4,5%)

– 2 години; (41,5%)

– 3 години; (40,5%)

– Скільки завгодно; (7%)

– Ваш варіант: ... (цілий день – 6,5%).

10. Чи має значення для Вас вік учасників заходу?

– Хотілося б ровесників; (21%)

– Тільки молодь; (42,5%)

– Різновікові; (31,5%)

– Байдуже. (5%)

11. Чи готові Ви залучити своїх друзів та знайомих до участі у козацьких заходах? Так. (71,5%) Ні. (28,5%)

12. Які шляхи повідомлення (реклами) Ви вважаєте найбільш прийнятними та ефективними для одержання інформації про козацькі етнокультурні заходи? (Можете зазначити кілька варіантів).

– Дошка оголошень; (4,5%)

– Рекламні листівки в метро та на вулиці; (7%)

– Особисті запрошення; (25,5%)

– Реклама в соцмережах; (24,5%)

– Запрошення електронною поштою; (4,5%)

– Афіші в містах; (1,5%)

– Реклама на радіо та телебаченні; (3,5%)

– Реклама в безплатних газетах та журналах; (2,5%)

– Реклама на сайті козацького клубу; (12%)

– Від друзів та знайомих. (14,5%)

13. Чи хотіли б Ви бути членом однієї з козацьких етнокультурних спільнот певного козацького клубу:

– з порівняно постійним відвідуванням його заходів? Так (52,5%). Ні (47,5%);

– одноразово відвідувати певні козацькі заходи (свята, фестивалі, лекції, вечірки) за рекламною інформацією?

– Так (47,5%). Ні (52,5%).

14. Чи готові Ви розглядати козацькі етнокультурні заходи як форму сімейного дозвілля? Так (71,5%). Ні (28,5%).

Результати дослідження.

За даними опитувальника, можна дійти таких висновків (див. діаграми):

– Основна вікова група опитаних – 25–35 років (56%), 36–45 років (21%), 46–65 років (18%) та 19–24 роки (5%) (діаграма 1);

– Стать респондентів: чоловіки – 46%, жінки – 54% (діаграма 2).

Відповіді на питання № 1 показують, що для 68,5% респондентів козацтво у нашому сьогоденні – це «скарбниця народної мудрості, що прийшла до нас через віки». Цікаво зазначити, що 0,5% опитаних вважає, що «це тільки історичне явище та атавізм минулого, що не може мати свого продовження». Це вкотре підтверджує той факт, що більшість опитаних вважає здобутки козацтва цінною етнокультурною спадщиною, найкращі елементи якої необхідно впроваджувати в життя та побут сучасного суспільства.

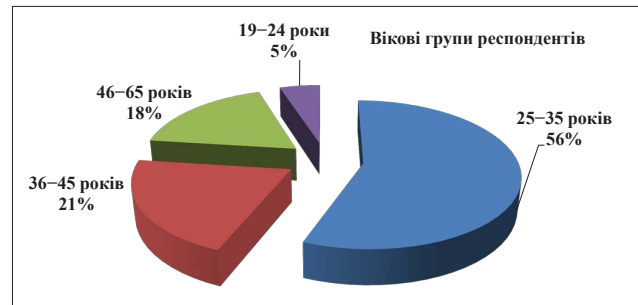
Відповіді на запитання № 2–4 вказують на позитивні почуття та емоції щодо козацтва та козацької спадщини: цікавість до нашої



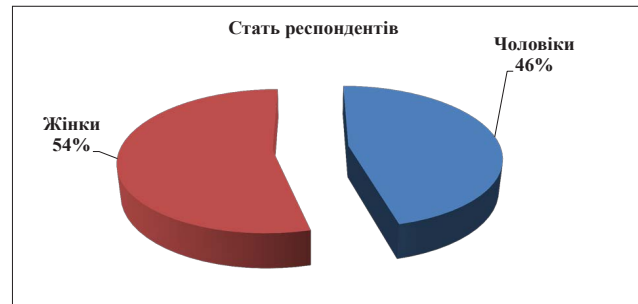
історичної спадщини відчувають 72% опитаних, що вкотре підтверджує необхідність просвітницької діяльності за козацькою тематикою (діаграма 3). Серед емоцій у 31,5% респондентів згадка про козаків та козацтво викликає зацікавленість, у 22% – цікавість, у 11% – допитливість, водночас серед великої кількості варіантів відповіді жоден (0%) не вказав на такі емоції, як «розчарування», «презирство», «відраза», «ненависть», «сором», «збентеженість», «відчай», тобто серед варіантів відповіді переважали позитивні емоції (зацікавленість, допитливість, цікавість, захоплення), що дає нам змогу говорити про позитивне ставлення до козацтва та козацької тематики (відповіді на питання № 3). Серед асоціацій із козаками переважає варіант «із ланами та просторами нашої славної Батьківщини» – 70,5% (відповіді на питання № 4); далі майже порівну між респондентами розділилися варіанти «з вільним воїном степу», «із кременезним чоловіком з оселедцем» та «з воїном козацького духу Війська Запорозького» – 10,5%, 9,5% та 9% відповідно. Коли ми запитували про асоціації, ми мали на увазі саме те, що першим спадає на думку, коли згадуєш слово «козаки». Незважаючи на недостатню активну освітню діяльність за козацькою тематикою в середніх, вищих та позашкільних навчальних закладах, респонденти назвали досить позитивні асоціації, які збігаються з історичною дійсністю.

Відповіді на питання № 5 вказують на бажання трохи більше ніж с респондентів мати відношення до козацтва та сучасного козацького етнокультурного простору – проводити вільний час у середовищі шанувальників козацької історії та багатой етнокультурної спадщини козацтва, брати участь у тематичних вечірках, етнокультурних святах у клубах козацького дозвілля тощо (так – 76%, ні – 24%). Це дає нам змогу говорити про етногенетичну пам'ять про козацтво та прагнення опитаних до своїх етнокультурних коренів.

Серед найбільш прийнятних форм пізнання козацької етнокультурної спадщини (відповіді на питання № 6) найбільший середній бал набрали такі варіанти відповіді: «етнокультурні свята» – 9,5 балів з 10 можливих, «тематичні вечірки» – 8,5 балів, «фестивали» – 8 балів, «майстер-класи» – 7,5 балів. Далі «поїздки до місць козацької слави» – 6,5 балів, «спортивні змагання та конкурси» – 6 балів, «екскурсії до музеїв козацтва» та «круглі столи» – по 5,5 балів, «квести» та «семінари» – по 4,5 бали, «лекції» – 3,5 бали, «виставки» – 3 бали, «спільний перегляд тематичних фільмів» – 2 бали,



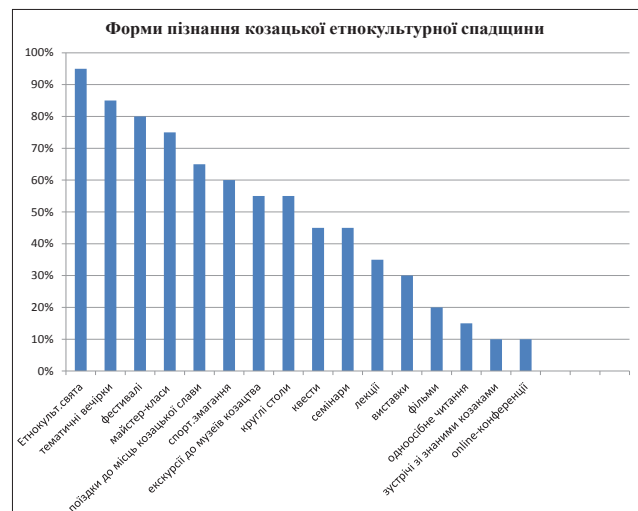
Діаграма 1.



Діаграма 2.



Діаграма 3.



Діаграма 4.



«одноосібне читання літератури за козацькою тематикою» – 1,5 бали, «тематичні зустрічі зі знайомими козаками» та «online-конференції» – по 1 балу (діаграма 4).

Легко бачити, що опитані, незалежно від віку та роду занять, прагнуть активної діяльності та залученості в різноманітних заходах на козацьку тематику. До того ж форми, що набрали найбільший середній бал, передбачають занурення учасників у дружню атмосферу козацького етнокультурного простору, що допоможе їм дізнатися якомога більше про козацтво, не докладаючи зайвих психологічних та розумових зусиль, – під час фестивалів та етнокультурних свят люди занурюються в атмосферу козацького свята, беруть активну участь в іграх, ігрових діях, виконують багато практичних завдань, задіюючи всі структури сприйняття інформації, і тому автоматично ефективніше та глибше сприймають нову інформацію на козацьку тематику. Наприклад, безпосередньо лекції викликали такий невисокий інтерес через велику кількість термінів, точних наукових подробиць та сухої наукової інформації взагалі.

Щодо дійств, якими мають бути наповнені заходи в козацькому етнокультурному просторі (відповіді на питання № 7), більшість респондентів віддала перевагу варіантам «частування стравами козацької кухні», «спільне святкування козацьких свят» та «розповіді про цікавинки козацької будівщини» – 37,5%, 29,5% та 11,5% відповідно. Це свідчить про високу психологічну готовність опитаних до пізнання козацької етнокультурної спадщини.

Серед необхідних умов проведення заходів на козацьку тематику респонденти зазначили наступні варіанти (відповіді на питання № 8): відповіді «свіже повітря» та «спеціально відведене приміщення»

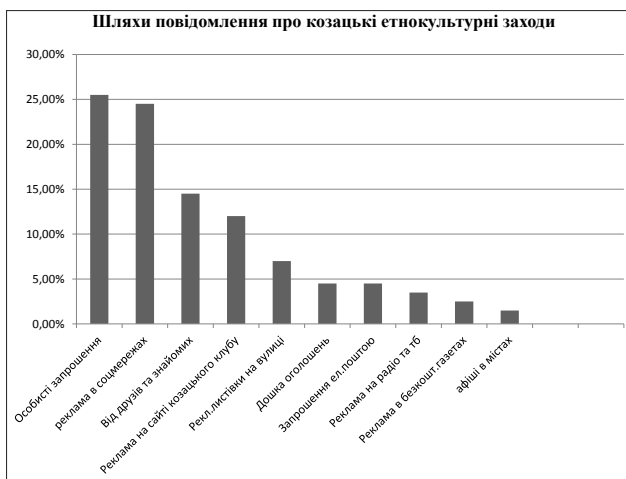
майже рівнозначні – 42,5% та 57,5%, але більше переваг все-таки у другого варіанта; 75% респондентів хотіли би малі групи до 20 осіб; 72,5% опитаних готові взяти участь у заходах «за розумні гроші» – 72,5% «тільки безплатно» – 5%, «якість байдуже, аби безплатно» – 6%, «дорого, але якісно» – 9,5%, «висока якість заходу» (преміум-клас) – 7%.

Більшість учасників надає перевагу тривалості заходу за козацькою тематикою (відповіді на питання № 9) 2 години (41,5%) та 3 години (40,5%). Далі – варіанти «скільки завгодно» (7%), «1 година» (4,5%) та «цілий день» (6,5%). Такі варіанти відповідей про досить великий проміжок часу для заходів – від 2–3 годин до цілого дня – свідчать про високу психологічну готовність респондентів до пізнання козацької етнокультурної спадщини, адже опитані не надали перевагу маленькій кількості часу для заходу, наприклад, 1 година, менше 1 години або ж «ніскільки», як це можна було б вказати в своєму варіанті.

На запитання про вік інших учасників міроприємства більшість респондентів надала перевагу молоді – 42,5% (відповіді на питання № 10). Різновікових учасників вподобали 31,5%, а ровесників – 21%. Байдужі до віку інших учасників тільки 5%. Як було вже згадано вище, основні вікові групи всіх опитаних такі: 25–35 років (56%), 36–45 років (21%), 46–65 років (18%) та 19–24 роки (5%), тобто тих, хто вважається офіційною молоддю, – серед повнолітніх, за законодавством України, це люди віком від 19 до 35 років – серед опитаних 61% (25–35 років (56%) та 19–24 роки (5%)). Тому не дивно, що більшість респондентів хоче брати участь у заходах разом із молодими людьми.

Більшість опитаних готова залучати своїх друзів та знайомих до участі у козацьких заходах – 71,5% (відповіді на питання № 11). Це вкотре свідчить про високу психологічну готовність респондентів до пізнання козацької етнокультурної спадщини, адже зазвичай люди кличуть із собою друзів на цікаві заходи, які їм подобаються.

Серед шляхів повідомлення про козацькі етнокультурні заходи більшість опитаних обрала такі варіанти: особисті запрошення – 25,5%, реклама в соцмережах – 24,5%, від друзів та знайомих – 14,5% (відповіді на питання № 12). Далі – реклама на сайті козацького клубу (12%), рекламні листівки в метро та на вулиці (7%), дошка оголошень (по 4,5%), реклама на радіо та телебаченні (3,5%), реклама в безплатних газетах та журналах (2,5%), афіші в містах (1,5%) (діаграма 5). До речі, ніхто з опитаних не



Діаграма 5.



вказав свій варіант щодо небажання отримувати повідомлення про козацькі етнокультурні заходи, наприклад, «ніяк не хочу дізнаватись» тощо. Легко бачити, що найбільше відсотків набрали варіанти відповідей, які особисто близькі кожному респонденту та залежать від індивідуальних вподобань – багато опитаних зізналися, що люблять одержувати особисті запрошення на захід, адже для них це приємний знак уваги та навіть чергове підтвердження значимості, тому що «не кожен взагалі одержує особисте запрошення». Реклама в соціальних мережах також виявилася серед більшості вибраних варіантів, тому що, як вже було згадано вище, більшість опитаних – молоді люди, а сучасна молодь активно користується соцмережами. Зазвичай алгоритми соцмереж ще й самі пропонують потенційно цікаві заходи, які можуть зацікавити саме вас. Варіант «від друзів та знайомих» набрав також високий відсоток, тому що більшість довіряє друзям та знайомим щодо цікавості та корисності відвіданих заходів, на які вони запрошують та про які розповідають із радістю та захопленням. Це також свідчить про високу психологічну готовність до пізнання козацької етнокультурної спадщини.

Більшість опитаних хотіли б бути членом однієї з козацьких етнокультурних спільнот певного козацького клубу – 52,5%, а 71,5% готові розглядати козацькі етнокультурні заходи як форму сімейного дозвілля (відповіді на питання № 13 та 14). Це вкотре свідчить про високу психологічну готовність респондентів до пізнання козацької спадщини, а також про етногенетичну пам'ять наших співвітчизників та про те, що більшість населення України справді є козацькими нащадками, адже не дарма навіть у гімні України є слова «ми, браття, козацького роду».

Ми вважаємо, що необхідно враховувати особливості українського сьогодення і прямувати до кожної пересічної людини через безпосередню науково-просвітницьку діяльність [3], а також влаштовуючи культурно-просвітницькі заходи у науково-просвітницьких центрах козацького побуту. Це допоможе кожній конкретній людині, а потім і цілим родинам утвердити себе в певній етнокультурі, утворить козацьку етнокультурну спільноту та створить передумови для гармонійного розвитку процвітаючого суспільства. Одночасно важливо зазначити, що в різних країнах Європи та світу інтерес людей до своєї історії є великим та знаходить своє вираження в різноманітних етнофестивалях, історичних реконструкціях, етновечорах в етноклубах.

Все це вкрай необхідно й українському суспільству [4; 5].

Автори висловлюють щире вдячність усім членам та друзям Київської Академії Козацтва, які люб'язно погодилися узяти участь в анкетуванні та залученні широкого кола респондентів для проведення нашого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Мицик Ю.А. Як козаки воювали: Історичні розповіді про запорізьких козаків. / Ю.А. Мицик, С.М. Плохій, І.С. Стороженко. 2-ге вид. Дніпропетровськ: Січ; К.: МП «Пам'ятки України», 1991. 302 с.: іл.
2. Апанович О.М. Гетьмани України і кошові отамани Запорозької Січі. К.: Либідь, 1993. 288 с.: іл.
3. Волошина А.Л., Сичевська Л.Є. Творча діяльність Козацького Просвітницького центру. Освіта та розвиток обдарованої особистості: щомісячний науково-методичний журнал. 2016. № 8 (51), серпень. С. 28–30.
4. Волошина А.Л., Сичевська Л.Є., Олійник Л.Г. Козацька Світлиця як осередок науково-популярного знання про козацтво. Освіта та розвиток обдарованої особистості: щомісячний науково-методичний журнал. 2016. № 10 (53), жовтень. С. 18–22.
5. Волошина А.Л., Сичевська Л.Є., Олійник Л.Г. «Клуб Козацького дозвілля» – просвітницький етнокультурний проект Київської Академії Козацтва. Освіта та розвиток обдарованої особистості: щомісячний науково-методичний журнал. 2016. № 11 (54), листопад. С. 26–29.
6. Волошина А.Л., Олійник Л.Г. «Школа Березині козацького роду» – етнокультурний проект популяризації козацької спадщини. Освіта та розвиток обдарованої особистості: щомісячний науково-методичний журнал. 2016. № 12 (55), грудень. С. 25–29.
7. Історія українського козацтва. Том 1, під редакцією Смолій В.А. та ін. Колектив авторів: Войтович Л.В., Брехуненко В.А., Головка О.Б., Горобець В.М., Гурбик А.О., Лепа'вко С.А., Маслійчук В.Л., Матях В.М., Мільчев В.І., Моця О.П., Смолій В.А., Сокирко О.Г., Станіславський В.В., Степанков В.С., Струкевич О.К., Черкас Б.В., Чухліб Т.В., Щербак В.О. Київ: Видавничий дім «Кієво-Могилянська академія», 2011. С. 45, 67, 78, 99.
8. Кулоткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М., 1985. 145 с.
9. Таїрова-Яковлева Т.Г. Повсякдення, дозвілля і традиції козацької еліти Гетьманщини / пер. з рос. Т. Кришталовської. К.: ТОВ «Видавництво «КЛІО»», 2017. 184 с.: іл.
10. Пірен М.І. Основи етнопсихології. Київ, 1996.
11. Волошина А.Л., Романчук Н.Л. Козацький просвітницький центр як сучасна модель соціальної допомоги. Освіта та розвиток обдарованої особистості: щомісячний науково-методичний журнал. 2016. № 9 (52), вересень. С. 15–17.
12. Волошина А.Л., Сичевська Л.Є., Олійник Л.Г. Козацька Світлиця як осередок міжособистісного спілкування в українському етнокультурному просторі. Освіта та розвиток обдарованої особистості: щомісяч-



ний науково-методичний журнал. 2017. № 1 (56), січень. С. 25.

13. Сичевська Л.Є, Олійник Л.Г. Козак очима нашого сучасника. Освіта та розвиток обдарованої особистості: щомісячний науково-методичний журнал. 2017 № 2 (57), лютий. С. 26–28.

14. Сичевська Л.Є, Олійник Л.Г. Козацька спадщина як етнокультурний фундамент для сучасного виховання обдарованої особистості. Освіта та розвиток обдарованої особистості: щомісячний науково-методичний журнал. 2017. № 3 (58), березень. С. 30–35.

15. Олійник Л.Г. Формування у молоді позитивного ставлення до козацтва, козацьких звичаїв та традицій. Освіта та розвиток обдарованої особистості: щомісячний науково-методичний журнал. 2017. № 4 (59), квітень. С. 32–37.

16. Сичевська Л.Є, Олійник Л.Г. Козацька спадщина як чинник гармонійного розвитку особистості. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: збірник наукових праць. 2017. Квітень. С. 56–58.

17. Сичевська Л.Є. Міжособистісне спілкування в «Козацькій Світлиці» як чинник зародження прогресивних ідей. Освіта та розвиток обдарованої особистості: щомісячний науково-методичний журнал. 2017. № 5 (60), травень. С. 32–37.

18. Волошина А.Л., Сичевська Л.Є, Олійник Л.Г. Сучасний просвітницький центр «Козацька Світлиця»

«Київської Академії Козацтва». Наукове періодичне видання «Український психолого-педагогічний науковий збірник». 2017. № 10 (10), березень. С. 46–51.

19. Волошина А.Л., Сичевська Л.Є, Олійник Л.Г. Основні передумови популяризації елементів козацької спадщини в козацькому етнокультурному просторі. Освіта та розвиток обдарованої особистості: щомісячний науково-методичний журнал. 2018. № 11 (72), вересень. С. 32–37.

20. Волошина А.Л., Сичевська Л.Є, Олійник Л.Г. Козак очима нашого сучасника – «від малого до старого». Наукове періодичне видання «Український психолого-педагогічний науковий збірник». 2018. № 14 (14), липень. С. 20–26.

21. Волошина А.Л., Сичевська Л.Є, Олійник Л.Г. Київська Академія Козацтва – просвітницький етнокультурний простір шанувальників козацької історії. Педагогічні науки: збірник наукових праць Херсонського державного університету В.Л. Федяєва. 2017. № LXXXV (75), листопад. С. 46–51.

22. Волошина А.Л., Сичевська Л.Є, Олійник Л.Г. Козацька кухня як елемент козацької етнокультурної спадщини. Наукове періодичне видання «Український психолого-педагогічний науковий збірник». 2017. № 11 (11), липень. С. 24–31.

УДК 37.013(091):271.4(477)–788(81)«1911/1990»

ДІЯЛЬНІСТЬ ЗГРОМАДЖЕННЯ СЕСТЕР СЛУЖЕБНИЦЬ НЕПОРОЧНОЇ ДІВИ МАРІЇ У БРАЗИЛІЇ У ХХ СТ.: ОСВІТНІЙ АСПЕКТ

Залуцька Г.І., викладач кафедри іноземних мов
Національний університет «Львівська політехніка»

У статті висвітлюється педагогічна діяльність Згромадження сестер служебниць Непорочної Діви Марії в українській діаспорі Бразилії у 1911–1990 рр. Розглянуто роль ССНДМ у зародженні та розвитку українського шкільництва в Бразилії на прикладі різнотипних навчальних установ, де працювали черниці. Представлені статистичні дані, які характеризують розвиток навчального процесу: подано типи навчальних установ та кількість учнів, які в них навчалися. Стаття містить нову та важливу інформацію про початки становлення освіти українців у Бразилії та роль церкви в цьому процесі.

Ключові слова: шкільництво, освіта, Українська греко-католицька церква (УГКЦ), Бразилія, сестри служебниць Непорочної Діви Марії (ССНДМ), українська діаспора.

В статье освещается деятельность Конгрегации сестер служительниц непорочной девы Марии в украинской диаспоре в Бразилии в 1911–1990 г.г. Рассмотрена роль ССНДМ в зарождении и развитии украинского школьного обучения в Бразилии на примере разнотипных учебных учреждений, где работали монахини. Представлены статистические данные, которые характеризуют развитие учебного процесса: рассмотрены типы учебных учреждений и количество учеников, которые в них обучались. Статья содержит новую и важную информацию о начале и становлении образования украинцев в Бразилии и роли церкви в этом процессе.

Ключевые слова: школьное обучение, образование, Украинская греко-католическая церковь (УГКЦ), Бразилия, сестры служительницы Непорочной Девы Марии, (ССНДМ), украинская диаспора.

Zalutska H.I. ACTIVITY OF THE SISTERS SERVANTS OF MARY IMMACULATE CONGREGATION IN BRAZIL IN THE XX th CENTURY THE EDUCATIONAL ASPECT

The article covers the pedagogical activity of the congregation of the Sisters Servants of Mary Immaculate in the Ukrainian diaspora of Brazil in 1911–1990. The role of S.S.M.I. in the birth and development



of Ukrainian schooling in Brazil, is illustrated by the example of different types of educational institutions where nuns worked. The statistical data describing the development of the educational process are provided: types of educational institutions and the number of pupils studying in them are given. The article contains new and important information about the beginnings and formation of Ukrainian education in Brazil and the role of the church in this process.

Key words: *schooling, education, Ukrainian Greek Catholic Church (UGCC), Brazil, Sisters Servants of Mary Immaculate (S.S.M.I.), Ukrainian diaspora.*

Постановка проблеми. Наприкінці XIX ст., в умовах відсутності власної державності становище українців на Галичині було доволі непростим. Економічна криза, неграмотність та бідність посилювали моральну та інтелектуальну деградацію українського населення краю. Свідоме духовенство УГКЦ вважало своїм обов'язком відповісти на виклики, з якими зіткнулося українське суспільство. Однією з ідей, яка мала допомогти вирішити згадані проблеми, стала пропозиція створення чернечої громади, члени якої б, живучи між народом, служили його культурним, суспільним, освітнім та релігійним потребам. Саме тому в 1892 р. на заході сучасної України постала нова чернеча спільнота – Згромадження сестер служебниць Пресвятої Непорочної Діви Марії (СПНДМ).

Одним із чинників, що сприяв заснуванню нової спільноти, була успішна діяльність Згромадження сестер служебниць Пренепорочної Діви Марії, непорочно зачатої (Римо-католицька церква), що тоді вже мало багато своїх осередків на Галичині, працюючи серед польського та українського населення.

Важливу роль у заснуванні і становленні гілки східного обряду згромадження відіграли священники Єремія Ломницький (1860–1916) Чину св. Василя Великого (ЧСВВ) та Кирило Селецький (1835–1918) [2; 8–9]. Якщо о. Єремія Ломницький вважається основоположником нового монашого згромадження, то о. Селецький був фундатором (ктитором) першого дому згромадження в Жужелі (нині Жужеляни) біля Сокаля.

Першою монахиною нової спільноти стала Михайлина Гордашевська (1869–1919), яка у 1892 р. у церкві св. Онуфрія Василіанського монастиря у Львові склала чернечі обітниці й отримала нове монаше ім'я – Йосафата [10, с. 9]. У 1902 р. Йосафата Гордашевська стала головною настоятелькою згромадження, що за період першого десятиліття свого існування налічувало 20 осередків і понад 100 монахинь на Галичині. Плідні результати діяльності на Галичині дали змогу черниціям згодом розширити свою працю в країнах, де були численні поселення українців-греко-католиків: Канада (1902), Югославія (1906), Бразилія (1911) та США (1938).

Аналіз останніх джерел і публікацій.

Проблемою становлення української освіти в діаспорі і роллю Церкви, церковних діячів та чернечих згромаджень у цьому процесі займалися: М. Марунчак, О. Ковальчук, І. Машкова, І. Патарак, І. Франків, О. Сухобокова, І. Руснак, І. Шкварок, П. Божик та ін. Серед сучасних дослідників української діаспори у Бразилії, зокрема, проблеми самоідентифікації українців, варто назвати І. Сушинську, О. Борушенко, І. Вігоринського, А. Стрілко та ін.

Вагомий внесок у дослідження та вивчення просвітницької діяльності чернечих згромаджень у Бразилії, зокрема ССНДМ, зробили вчені: А. Великий, О. Балла, В. Зінько, В. Бурко, В. Верига, О. Ананевич, Я. Закревська, А. Стрілко, М. Шкірпан та інші. Значний доробок у царині цієї тематики належить і самим сестрам ССНДМ, а також ченцям-василіанам. Зокрема, чимало спогадів, листування та праць залишили: Тереза (Текля) Катеринюк, Маргарита (Анна) Сохожак, Мелетія (Ольга) Драгомирецька, Христофора (Софія) Мельник, Северина (Павліна) Стружак, о. Сильвестр Кізіма, о. Маркіян Шкірпан, о. Рафаїл Криницький, Євстахій Турковид та ін.

Згадані дослідження, що акцентують на історії згромадження, дають змогу скласти певне уявлення про працю ССНДМ у галузі освіти українців в Бразилії, однак не вичерпують усієї проблематики ролі згромадження у зародженні та розвитку українського шкільництва Канади.

Постановка завдання. Завданнями дослідження є висвітлення історії освітньої діяльності Згромадження сестер служебниць Непорочної Діви Марії в Бразилії, аналіз їхньої педагогічної праці та освітніх інституцій, заснованих з їхньої ініціативи або за активної участі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перші сестри ССНДМ прибули до Бразилії з ініціативи ченців-василіан у квітні 1911 р. Це були сім сестер: Володиміра Пеньонжек, Анатолія Боднар, Євмелія Клапоушак, Софія Рамач, Ольга Лукач, Олена Кучер і Соломія Ковалишин. Сестри вирушили до регіонів на півдні Бразилії, де мешкало найбільше українців: чотири з них прибули до міста Прудентополіс (давня українська назва



Таблиця 1

Діяльність сестер ССНДМ у Бразилії 1911–1966 рр.

Населений пункт	Рік	Діяльність	Кількість дітей
Антоніо Олінто	1951	• народна державна школа	70 учнів
Апукарана	1954	• народна приватна школа • гімназія для дівчат • вчительська семінарія • інтернат для дівчат • дитячий садок (захоронка) • недільна школа • музична школа	150 учнів 130 дівчат 25 учнів 40 дівчат 60 дітей 470 дітей
Венсислав Браз	1949	• державна школа • недільна школа • інтернат	80 учнів 120 учнів 35 інтерністок
Ґварапвава	1964	• державна школа • навчання української мови та катехизму	50 дітей
Ґовернадор Рібас	1950	• державна школа • інтернат	100 учнів 35 дітей
Ґонсальвес Жуніор кол	1938	• державна народна школа • навчання української мови та катехизму в школі та церкві	50 учнів 25 дітей
Дорізон	1922	• державна народна школа • інтернат • сиротинець • навчання української мови та катехизму в школі та церкві	115 учнів 50 інтерністок 20 сиріт 130 дітей
Есперанса	1922	• державна школа • недільна школа • навчання української мови та катехизму під час канікул	130 учнів 110 дітей
Жанґада	1938 1939	• державна народна школа • державна народна школа • інтернат • недільна школа	45 учнів 95 учнів 50 дітей 50 дітей (25 дорослих)
Іваї	1921	• державна народна школа • інтернат	100 учнів 10 дівчат
Ірапута	1911	• державна народна школа	140 учнів
Іраті	1962	• державна народна школа	130 учнів
Ітапара кол.	1937	• державна народна школа • навчання української мови та катехизму в школі • недільна школа	120 учнів 100 дітей
Кампо Моврон	1958	• державна народна школа • навчання української мови та катехизму	200 учнів 40 дітей (65 дорослих)
Каноас	1953	• державна народна школа • приватна гімназія • недільна школа • дитячий садок (захоронка) • інтернат	500 учнів 520 учнів 230 учнів 40 дітей 20 дівчат (3 сироти)
Кравейро кол.	1963	• державна народна школа • навчання української мови та катехизму • інтернат	140 учнів 85 дітей
Круз Машадо	1934	• державна народна школа • навчання української мови та катехизму • недільна школа • інтернат	80 учнів 85 дітей 20 інтерністок (10 сиріт)
Куритиба	1932	• державна народна школа • дитячий садок (захоронка) • інтернат	120 учнів 50 дітей 70 дівчат (5 сиріт)
Маллет	1925	• народна школа • господарська школа • інтернат • навчання української мови та катехизму	115 учнів 30 учениць 10 дівчат



Продовження таблиці 1

Мамбори	1965	• народна школа	
Маркондес	1936	• державна народна школа • навчання української мови та катехизму	100 учнів
Марцеліна	1931	• державна народна школа • інтернат	140 учнів 55 дівчат
Пауло Фронтінь	1940	• державна народна школа • навчання української мови та катехизму • недільна школа • інтернат	160 учнів 1 540 дітей 20 дівчат (6 сиріт)
Палмітал	1943	• навчання української мови та катехизму • недільна школа • інтернат	120 дітей 45 дітей 5 дівчат
Папандува	1941	• державна народна школа • дитячий садок • навчання української мови та катехизму • недільна школа • інтернат	70 дітей 350 дітей (230 дорослих) 12 дівчат
Пітанга	1941	• державна народна школа • навчання української мови та катехизму • недільна школа	150 учнів 260 дітей
Понта Гросса	1942	• у різних навчальних закладах щорічно навчають	12 450 дітей
Прудентополіс	1911	• вища нормальна школа • нижча нормальна школа • господарська школа • народна школа • чоловіча гімназія (ювенат) • інтернат • гімназія • дитячий садок (захоронка) • навчання української мови та катехизму	45 учнів 160 учнів 60 учнів 300 учнів 60 аспіранток 65 дівчат 155 учнів 30 дітей
Ронкадор	1952	• державна народна школа • недільна школа • інтернат • навчання української мови та катехизму	310 учнів 130 дітей 25 дівчат (3 сироти)
Салтіньо кол.	1946	• державна народна школа • інтернат	70 учнів 2 дівчини (1 сирота)
Сан Паулу	1956	• приватна народна школа • дитячий садок (захоронка) • недільна школа	320 учнів 50 дітей 430 дітей (25 дорослих)
Сан Роке	1939	• народна школа • недільна школа • інтернат	100 учнів 90 дітей, 95 дорослих 4 дівчини (2 сироти)
Тіжука Прето кол.	1955	• народна школа • недільна школа	115 учнів 710 дітей
Тайо	1932	• державна народна школа • навчання української мови та катехизму в школі та церкві	60 учнів
Уніао-да-Віторія	1949	• державна народна школа • інтернат • навчання української мови та катехизму	260 учнів 12 дівчат (32 сироти)

Джерело: Великий А.о. Нарис історії Згромадження Сестер служебниць П.Н.Д.М., С. 526–536.

Прудентопіль) у штаті Парана, а три осіли в Ірасемі, що в штаті Санта-Катарина. У 1913 р. на допомогу попереднім прибули ще три монахині.

Устав згромадження зобов'язував сестер працювати на ниві не тільки духовності, а й освіти [7, с. 47–48]. Тому основним завданням новоприбулих сестер стала не лише праця при церквах (прибирання, спів

тощо), а й створення дитячих дошкільних закладів (захоронок), сиротинців, догляд за хворими.

Затребуваність праці сестер у Бразилії може ілюструвати заснування першого дитячого садочка (захоронок) у столиці штату Парана – місті Куритиба. Вже невдовзі після його заснування він налічував 110 дітей [4, с. 142].



Однак через обставини сестри відразу взяли й до дещо іншої праці – навчання дітей не лише у дошкільних установах, а й в середніх школах та інтернатах. Для цього були об'єктивні причини, адже ситуація з освітою у Бразилії була доволі складною. Наприклад, навіть станом на 1925 р. 75% населення країни було неписьменним, а на початку століття цей процент, звичайно, був ще вищим. Не кращою була ситуація і серед української громади, де навіть наприкінці 30-х рр. XX ст. лише 6% мали освіту [5]. Свою вчительську місію ССНДМ розпочали з м. Прудентополіс, а згодом розширили її і на інші міста Бразилії, де проживала велика кількість українців [4, с. 75]. Вже у 1911 р. у школі в м. Прудентополіс, де працювали сестри, навчалось 100 дітей. Згодом черниці відкрили невеликий інтернат, що у 1929 р. вже міг вмістити 300 учнів [1, с. 274]. У 1950 р. школи сестер налічували 400 учнів: гімназія – 100 дітей, нормальна школа – 70 дітей, народна школа – 230 учнів. У 1952 р. сестри навчали загалом 2 150 учнів [1, с. 372]. Усі навчальні заклади, якими опікувалися ССНДМ, були визнані та інспектувалися державними органами.

Впродовж п'ятдесяти років (дані станом на 1961 р.) у Бразилії ССНДМ заснували: 31 школу, 5 нормальних шкіл і гімназій, 6 сиротинців і садочків, 15 інтернатів. За цей період сестри-вчителі провели заняття для 148 313 учнів. Сестри не забували і про духовну освіту учнів: проведено 1 843 занять із катехизму у колоніях і церквах, які відвідали 172 827 учнів [1, с. 523].

Ще через тридцять років – у 90-х рр. XX ст. – бразильська провінція святого Архангела Михаїла ССНДМ, яка була заснована у 1934 р., налічувала 50 чернечих осередків та 355 монахинь. На той час вони вели дві середні школи: у м. Прудентополіс

та Каноас, 30 початкових шкіл та садочків. Сестри вчителювали у школах більших поселень та колоній, а також навчали грамоти та катехизму (основ віри) неписьменних хворих у лікарнях [9, с. 447]. Важливим видом освітньої діяльності ССНДМ також було викладання української мови на так званих українознавчих курсах, які сестри проводили у своїх школах. Заняття не мали спільної програми й у різних школах відбувалися по-різному. Переважно проходили 1–4 рази на тиждень та тривали дві години [1, с. 372]. Вивчення україністики було також частиною вакаційних катехитичних шкіл (під час канікул). Це допомагало українцям зберегти ідентичність і свідомість української громади у Бразилії [8].

Оскільки більшість українців жили на фермах та у колоніях, розташованих далеко від шкіл, це значно ускладнювало для дітей можливість отримати відповідну освіту. Щоб залучити більше дітей до навчання, вже з 1911 р. при кожній школі, яку відкривали сестри, створювали й гуртожиток, де жили дівчата без обмеження віку, а також хлопці до 12 років. Однак у цих гуртожитках переважали діти інших національностей, бо українські родини неохоче відпускали дітей, вважаючи, що вони будуть більш потрібними вдома [4, с. 142].

Сестри також вели так звані дівочі фахові школи, де навчали вишивання, шиття та куховарства [4, с. 148].

Загалом розвиток шкіл, які створили і якими опікувалися сестри, можна умовно поділити на три етапи: 1920–1925, 1931–1943, 1949–1954 рр. [4, с. 131]. Частково вони покриваються із хвилями еміграції до цієї країни [6]. У цей період сестри активно працювали у всіх типах шкіл, які на той час існували в Бразилії (табл. 1).

Первісно сестри службниці були запрошені керівництвом ЧСВВ для праці лише

Таблиця 2

Школа ССНДМ у м. Дорізон: чисельний та етнічний склад

Рік	Загальна кількість дітей	Хлопці	Дівчата	Українці	Інші національності
1927	171	97	74	167	4
1928	158	59	99	156	2
1929	158	95	63	154	4
1930	124	59	65	119	5
1931	106	39	67	105	5
1932	107	32	55	104	3
1933	118	65	53	116	2
1934	117	43	74	112	5
1935	125	67	58	118	7
1955	93	36	60	94	2

Джерело: Зінко В.о. Рідні школи у Бразилії. Прудентопіль – Апостолес, 1960. С. 235.



серед українців Бразилії, але місцева римо-католицька ієрархія була незадоволена таким обмеженням діяльності ССНДМ. Тому вже у 1915 р. внесено відповідні зміни до уставу, де йшлося про те, що згуртування може поширювати свою вчительську діяльність і на дітей інших національностей (табл. 2) [1, с. 287].

Початкові школи, що діяли при церквах (парафіяльні), якими опікувалися сестри, були дуже схожими на їхні освітні заклади в інших країнах, зокрема, Канаді та Сполучених Штатах Америки [3, с. 13–17]. Єдиною відмінністю було те, що школи в Бразилії фінансувала держава, а в США та Канаді вони утримувалися коштом парафіян та духовенства. Рівень шкіл ССНДМ у Бразилії був доволі високим, що, зокрема, підтверджували офіційні представники влади й інтелігенція, а також кількість їхніх випускників, яка пізніше обрала фах вчителя [4, с. 131].

Оскільки школи фінансувала держава, вона також ставила певні вимоги до цих освітніх закладів. Зокрема, у середині 20-х рр. бразильський уряд вирішив підняти професійний рівень учительства – як приватного так і державного – та провів іспит серед вчителів для підтвердження рівня їхньої кваліфікації. Під час першого тестування, яке включало завдання з португальської мови, математики, історії Бразилії та географії, іспит успішно склали 11 з 14 сестер-вчителів. Усі вони отримали відповідні дипломи, а деякі – державну подяку та премії. Друге таке тестування відбулося у 1930 р.. Під час нього лише 8 сестер з 18 одержали дипломи, оскільки вимоги до цього тестування були значно вищими за попереднє. У 1931–1932 рр. усі сестри, що займалися освітою, отримали державне визнання [1, с. 274–275].

Ще одним важливим аспектом освітньої діяльності ССНДМ у Бразилії була підготовка педагогів. Зокрема, вони зорганізували у місті Апукарана (штат Парана) вчительську семінарію, де у 1954 р. навчалось 25 осіб.

Висновки з проведеного дослідження. Підсумовуючи, варто зазначити, що сестри ССНДМ прибули до Бразилії у 1911 р. із метою праці з українською діаспорою, зокрема створення дитячих дошкільних за-

кладів. Однак через обставини сестри не обмежилися цією діяльністю, але й активно взялися за організацію шкільництва, у тому числі й серед неукраїнського населення. Сестри працювали у різних типах навчальних закладів: дитячих садочках, народних школах (державних і приватних), нормальних школах (вищих і нижчих), гімназіях, інтернатах, недільних школах, господарських школах, вчительських семінаріях.

Упродовж перших п'ятдесяти років своєї праці у Бразилії сестри заснували 31 школу, 5 нормальних шкіл і гімназій, 6 сиротинців і садочків, 15 інтернатів. За цей період через їх школи пройшло 148 313 учнів.

Важливим видом освітньої діяльності ССНДМ також було викладання української мови на українознавчих курсах, що допомогло зберегти ідентичність і свідомість української громади у Бразилії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Великий А.О. Нарис історії Згуртування Сестер Службниць П.Н.Д.М. Рим, 1968. 767 с.
2. Головин С. Христові обручниці. Тернопіль, 2006. 156 с.
3. Залуцька Г.І. Освітня діяльність Згуртування Сестер Службниць Непорочної Діви Марії в Канаді у 1903–1965 рр. Педагогічні науки. 2018. № 8. С. 13–17.
4. Зінько В.О. Рідні школи у Бразилії. Прудентопіль – Апостолес, 1960. 244 с.
5. На порозі десятилітнього ювілею нашого часопису. Український хлібороб. 1934. № 23.
6. Українська громада Бразилії. URL: <https://www.ar25.org/article/ukrayinska-gromada-brazyliyi.html> (дата звернення 19.08.2018).
7. Устави згуртування сестер службниць Пресвятої Непорочної Діви Марії Греко-Руського обряду. Львів, 1933. 104 с.
8. Multilingual Brazil: language resources, identities and ideologies in a globalized world / edited by Marilda C. Cavalcanti and Terezinha M. Maher. Imprint New York: Routledge, 2018. URL: <https://books.google.com.ua/books?id=JuI2DwAAQBAJ&pg=PT201&dq=multilingual%20brazil%20language%20resources%20sisters%20servants&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwiM6vPboNrcAhUzyKYKHwotBjIQ6AEIKzAA#v=onepage&q=multilingual%20brazil%20language%20resources%20sisters%20servants&f=false> (дата звернення 19.08.2018).
9. Pawliczko A. Ukraine and Ukrainians throughout the world. Toronto – Buffalo – London, 1994. 508 p.
10. Popowich C. To serve is to love. The Canadian story of the Sisters Servants of Marry Immaculate. Toronto, 1971. 355 p.



УДК [378.1+37.014.5](417)

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ІРЛАНДІЇ (1962–1979 РОКИ)

Лисенко О.А., аспірант кафедри психології і педагогіки
Київський національний лінгвістичний університет

У статті виявлено основні тенденції розвитку педагогічної освіти Ірландії впродовж 1962–1979 рр. Визначено суспільно-політичні та соціально-економічні чинники, що впливали на реформування педагогічної освіти Ірландії протягом виокремленого періоду. Доведено, що зазначений час є періодом інтенсивної розбудови ірландської педагогічної освіти завдяки зростанню автономії педагогічних коледжів, їх реорганізації, удосконаленню концепції педагогічної освіти, збільшенню значущості дисциплін педагогічного циклу, розширенню наукових досліджень, активізації співпраці між університетським сектором і педагогічними коледжами.

Ключові слова: педагогічна освіта, Ірландія, програма паралельної педагогічної освіти, коледжі педагогічної освіти, послідовна педагогічна освіта.

В статье выявлены основные тенденции развития педагогического образования Ирландии на протяжении 1962–1979 гг. Выделены общественно-политические и социально-экономические факторы, которые влияли на его реформирование. Доказано, что указанное время является периодом интенсивного развития педагогического образования Ирландии благодаря расширению автономии педагогических колледжей, их реорганизации, усовершенствованию концепции педагогического образования, усилению значимости дисциплин педагогического цикла, росту числа научных исследований, активизации сотрудничества между университетами и педагогическими колледжами.

Ключевые слова: педагогическое образование, Ирландия, программа параллельного педагогического образования, колледжи педагогического образования, программа последовательного педагогического образования.

Lysenko O.A. DEVELOPMENT OF IRISH TEACHER EDUCATION (1962–1979)

In the article the main trends in the development of Irish teacher education in 1962–1979 have been defined. The socio-political and socio-economic factors, that influenced its reforming during the designated period, have been covered. It has been proved, that 1962–1979 should be regarded as the period of Irish teacher education intensive development due to the extension of teacher education colleges' autonomy, their reorganization, improvement of the concept of teacher education, increased focus on pedagogical disciplines within initial teacher education programmes, widening of scientific research, growth of cooperation between the university sector and teacher education colleges.

Key words: teacher education, Ireland, concurrent and consecutive teacher education programmes, teacher education colleges.

Постановка проблеми. Одним із важливих напрямів розвитку вітчизняної педагогічної науки на сучасному етапі є розроблення концептуальних підходів до реформування вищої педагогічної освіти країни. Вивчення і критичне осмислення прогресивних ідей ірландського досвіду з розбудови педагогічної освіти й з'ясування можливостей їх творчого використання стануть у нагоді українським науковцям в осучасненні національної системи педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Низка українських учених дослідила питання, пов'язані зі становленням, розвитком і реформуванням систем педагогічної освіти різних держав світу: В. Бойко (Велика Британія), В. Вакуленко (Україна, Росія та Білорусь), С. Вітвицька (західноєвропейські країни, США й Україна), М. Дреерман (Ізраїль), Л. Карпинська (Канада), Т. Кошманова (США), Т. Кристопчук (країни Євросоюзу), Н. Махиня (Німеччина),

М. М'яковський (Австрія), С. Сапожников (Україна та країни Чорноморського регіону), С. Стойко (Індія), С. Усманова (Туреччина), Т. Харченко (Франція), М. Чеховська (Болгарія) та ін.

Різні аспекти системи освіти Ірландії вивчали такі вітчизняні науковці: Ю. Кучер (система вищої та середньої освіти), О. Ситник (освіта дорослих), Ю. Запорожченко (система забезпечення якості вищої освіти) та ін.

Постановка завдання. Мета статті – виявити основні тенденції розвитку педагогічної освіти Ірландії впродовж 1962–1979 рр., охарактеризувати суспільно-політичні й соціально-економічні чинники, що впливали на розбудову системи педагогічної освіти Ірландії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зміну освітнього курсу Ірландії науковці пов'язують з ім'ям Т.К. Вітакера, який був секретарем Міністерства фінансів. Він провів ґрунтовне вивчення еконо-



міки країни та виклав свої висновки щодо необхідності зміну курсу розвитку держави в праці «Економічний розвиток», яка опублікована в 1958 р. Уважаючи, що політика протекціонізму застаріла, він рекомендував зосередити державні фінанси на залученні іноземного капіталу й підвищенні конкурентоспроможності ірландської промисловості шляхом зменшення оподаткування та нарощування експортного ринку. Участь Ірландії в 1961 р. в конференції, що пройшла у Вашингтоні, сприяла зміні курсу політики держави в галузі освіти. Початком періоду інтенсивної розбудови системи педагогічної освіти вважаємо 1962 р., коли уряд ініціював дослідження з метою вивчення відповідності системи освіти країни потребам суспільства на наступні 10–15 років. Цього року також відбулася реорганізація коледжів підготовки вчителів: вони набули більшої автономії в здійсненні освітньої діяльності. Поштовхом до змін став відхід від схвалення власної системи освіти до вироблення нової концепції освіти. У цей час була винайдена нова формула успішного розвитку країни – інвестиції в людський ресурс [4, с. 2; 9, с. 33–34; 11, с. 135].

Протягом періоду інтенсивної розбудови уряд Ірландії ініціював ще кілька доповідей, що сприяли реформуванню системи педагогічної освіти: доповідь Комісії з вищої освіти (1967 р.), доповідь із підготовки педагогічних кадрів Управління вищої освіти (1970 р.). В обох документах були подібні висновки: на фоні соціальних, культурних та економічних змін, що відбувалися в суспільстві, необхідно проводити ґрунтовні реформи у сфері освіти загалом і сфері педагогічної освіти зокрема [10, с. 26–28].

Період інтенсивної розбудови характеризується відновленням зацікавленості в учительській професії, збільшенням кількості педагогічних працівників і запровадженням безоплатної середньої освіти для населення (1967 р.). Недоліки системи підготовки педагогічних кадрів зазначеного періоду детально висвітлені в доповіді Комісії з вищої освіти (1967 р.). Комісія ґрунтовно вивчила систему вищої освіти Ірландії та акцентувала увагу на провідній ролі уряду у фінансуванні закладів вищої освіти. У висновках Комісії наголошувалося на відсутності послідовного державного планування в галузі вищої освіти, визнавалося необхідність винайдення оптимального балансу між автономією університетського сектору освіти і його підзвітністю. Комісія також зупинилась на чинниках, що негативно впливали на розвиток педагогічної освіти, серед них – нестача кваліфікованих педагогічних кадрів у системі вищої педа-

гогічної освіти й недостатня зосередженість на вивченні дисциплін педагогічного циклу. Так, у доповіді зазначалось, що протягом 65–66 рр. ХХ ст. в університетському секторі отримували педагогічну освіту 722 студенти, при цьому викладацький штат налічував лише 14 педагогів, що працювали на постійній основі, і лише четверо з них займали посаду, вищу за асистента. До 1969 р. ситуація, пов'язана з вивченням дисциплін педагогічного циклу, змінилась на краще: кількість студентів, що здобувала диплом підвищеного рівня з педагогічної освіти, зросла майже вчетверо – з 345 до 1330. Збільшення кількості студентів потребувало реорганізації роботи педагогічних факультетів, діяльність яких знаходилась у стані занепаду протягом перших десятиліть незалежності. Комісія з питань вищої освіти також зазначила про необхідність розширення кількості професорсько-викладацького складу факультетів університетів і проведення академічних досліджень, які б сприяли підвищенню ефективності роботи закладів педагогічної освіти [1, с. 86; 2, с. 5–6; 7, с. 42–43].

Серед основних змін, що характеризують період інтенсивної розбудови, вважаємо реформування коледжів підготовки вчителів. Вони дістались у спадок новій незалежній державі від старого режиму, тому були реорганізовані та переоснащені. Деякі коледжі отримали нові будівлі, обладнання, що сприяло підвищенню ефективності їхньої діяльності. У назві зазначених закладів освіти теж відбулись певні зміни: замість старої назви «коледжі підготовки вчителів», вони отримали нову – «коледжі педагогічної освіти» (далі – КПО). Отже, в зазначений час в Ірландії здійснений перехід до нової концепції підготовки педагогічних кадрів. Відбулося усвідомлення центральної ролі педагогів у забезпеченні держави ефективними фахівцями. Нову концепцію назвали педагогічною освітою. Утілюючи в життя освітні реформи, держава усвідомлювала необхідність збільшення кількості студентів у КПО, оскільки це безпосередньо впливало на якість освіти всіх ланок. Досліджуваний період також характеризується зростанням кількості майбутніх педагогів, що позитивно вплинуло на співвідношення вчителів та учнів у шкільних закладах освіти. Відбулися зміни й в організації роботи педагогічних коледжів: відійшла в минуле традиція педагогічних пансіонів, відмовились і від підготовки майбутніх педагогів в освітніх закладах для представників однієї статі. Натомість студенти навчалися в змішаних групах, хоча більшість із них становили молоді жінки. Змінився і якісний



склад студентів, оскільки слухачами однорічної програми на здобуття диплома підвищеного рівня з педагогічної освіти стали випускники університетів, більш зрілі, свідомі у своєму виборі майбутньої професії [2, с. 6; 5, с. 2–3; 7, с. 40–41].

Іншою особливістю педагогічної освіти в коледжах періоду інтенсивної розбудови є надання їм у 1962 р. суттєвої автономії. Вони стали менш залежними у своїй освітній діяльності від Міністерства освіти в питаннях розроблення навчальних програм, їх змісту, форм проведення іспитів. Позитивні зрушення відбулись і в організації навчально-виховної роботи в педагогічних коледжах: більше відповідальності почали покладати на студентів щодо ефективного використання навчального та позааудиторного часу. У 1963 р. в результаті плідного співробітництва між викладацьким штатом КПО й Міністерством освіти були розроблені нові навчальні плани, які, з одного боку, передбачали скорочення кількості дисциплін, що мали вивчати студенти, з іншого боку, запроваджували оновлений курс педагогіки. Змінився в цей період і статус педагогіки як дисципліни, її разом із оновленим курсом методики й основами педагогіки стали вважати однією з найвагоміших спецдисциплін. Основи педагогіки включали психологію та дисципліни за вибором: історію педагогіки, соціальну педагогіку й порівняльну педагогіку. Уведення нових дисциплін до навчальних програм було продиктовано необхідністю забезпечення педагогів теоретичним підґрунтям для їхньої майбутньої педагогічної діяльності. Важливою була також інша зміна, яка характеризувала основні підходи до процесу навчання в зазначений період розвитку: з метою підвищення ефективності навчання педагоги почали більше зосереджувались на особистості дитини, гуманному ставленні до неї та розвитку її внутрішнього потенціалу, пріоритет надавався особистісно-орієнтованим технологіям навчання. Більше уваги почали приділяти педагогічній практиці, адже вона демонструвала здатність майбутнього педагога використовувати теоретичні знання. Педагогічна практика передбачала проведення в червні або вересні на першому та другому курсах занять у школах неподалік від місця проживання студентів [6; 7].

Вагомим кроком на шляху реформування системи педагогічної освіти Ірландії стала реорганізація бібліотек, у результаті якої розширено штат робітників, більше уваги стали приділяти забезпеченню бібліотек необхідною літературою. Як наслідок цих змін, студенти почали більше користува-

тись бібліотеками для виконання індивідуальних завдань. Протягом перших чотирьох десятиліть незалежності основним видом навчальної діяльності була лекція, в 60-і рр. XX ст. в навчальні плани введені семінари, практичні заняття, консультації й індивідуальні заняття. Особливістю цього періоду було використання викладацьким складом новітніх освітніх технологій, що сприяли підвищенню ефективності процесу навчання різних дисциплін [5, с. 2–3].

Інтенсивний розвиток вищої педагогічної освіти в 70-х рр. XX ст. пов'язують передусім із політикою уряду країни, який доклав максимум зусиль, щоб стати повноправним членом Європейської спільноти (the European Community). У 1973 р., коли Ірландія стала членом Євросоюзу, вона отримала € 17 мільярдів фінансової допомоги. Більша частина отриманих фінансів інвестована в людський ресурс – у систему освіти з метою підготовки кваліфікованих кадрів [4, с. 3].

Історичною віхою в розвитку системи педагогічної освіти Ірландії було запровадження в 1974 р. університетської програми на здобуття ступеня бакалавра педагогічної освіти (B.Ed) для вчителів початкової школи. Вона фактично замінила дворічну програму підготовки вчителів початкової школи. На початку 70-х рр. XX ст. поширилась співпраця КПО з університетами. Три найбільші КПО стали «визнаними» Національним університетом Ірландії, тоді як КПО Церкви Ірландії, Інститут педагогічної освіти Маріно, КПО Фробель стали співпрацювати з Трініті Коледжем Дубліна (ТКД) щодо присудження наукового ступеня бакалавра педагогічної освіти. У підготовці студентів за програмою на здобуття ступеня бакалавра педагогічної освіти більшої ваги надали вивченню педагогіки. В університетах виділявся додатковий час на предмети педагогічного циклу. У цей період стали використовувати різні види організації навчального процесу, серед яких виділяємо традиційні – лекції, семінари, заняття з керівником у невеликих групах, індивідуальні заняття, і новітні форми навчальної діяльності – робочі лабораторії, практика, дослідницькі проекти. Педагогіку почали розглядати як теоретичну, так і практичну дисципліну. У педагогічній освіті акценти змістилися в бік підготовки педагогів-практиків, що здатні творчо мислити. Варто зазначити, що змінився якісний склад студентів КПО, більшість із них мали високі показники успішності, сумлінно ставились до навчання [6; 10, с. 27; 12, с. 44].

У 60-х рр. XX ст. почалися зміни також в університетському секторі педагогічної



освіти. Запровадження в 1967 р. безоплатної середньої освіти, зростання кількості бажаючих здобувати середню освіту були тими чинниками, що сприяли реорганізації діяльності педагогічних факультетів університетів. З ініціативи Комісії з вищої освіти (1967 р.) вони були розширені, а на вакантні посади призначені професори. Так, керівництво університетів повністю укомплектувало штат кафедр педагогіки. Більше уваги почали приділяти науково-дослідній роботі. Змінилися орієнтири й у кадровій політиці університетів: під час прийняття на роботу перевагу надавали педагогічним працівникам, які бажали працювати на постійній основі повний робочий день, підвищилась зацікавленість університетів у досвідчених фахівцях, які спеціалізувались на різних дисциплінах. У цей період були відремонтовані або оновлені навчальні приміщення, аудиторії отримали необхідне обладнання, аудіовізуальну апаратуру, посібники, підручники тощо. Значна увага приділялась збагаченню бібліотечного фонду.

У рамках університетської освіти реорганізували навчальну програму на здобуття диплома підвищеного рівня з педагогічної освіти. Її опановували на денному відділенні протягом року, було краще збалансовано співвідношення академічних дисциплін, що вивчались в університеті, зі шкільною практикою. Завдяки розширенню викладацького штату університетів удалось зменшити кількість студентів у групах, досягти кращого співвідношення викладач/студент, що сприяло підвищенню якості освітнього процесу. В організації навчально-методичної роботи професорсько-викладацький склад усе менш став покладатись на лекції, більший акцент робився на таких формах навчальної діяльності, як семінари, практичні заняття з керівником, робочі навчальні лабораторії. У навчальних програмах педагогічних факультетів університетів більше зусиль зосереджували на вивченні дисциплін педагогічного циклу, психології. Особливим попитом серед майбутніх педагогів користувались такі курси за вибором: освітні технології, викладання в мікрогрупах тощо. Керівництво університетів докладало значних зусиль до зміщення акцентів у бік практичної підготовки. Більшість студентів, які виявляли бажання опанувати програму на здобуття диплома підвищеного рівня з педагогічної освіти, робили свій вибір свідомо й мали високі показники успішності [2, с. 7; 5, с. 41–42].

Важливою новацією зазначеного періоду стали запровадження нової навчальної програми на здобуття ступеня магістра педагогічної освіти, розширене вивчення

педагогічних дисциплін у рамках програм на здобуття ступеня магістра гуманітарних наук і доктора філософії. Досліджуваний період також характеризується зростанням кількості програм післядипломної освіти, що давали змогу педагогам отримати дипломи з керівництва та консультування, вправного навчання, комп'ютерних технологій в освіті, освітнього менеджменту тощо. Значна кількість педагогів шкіл обирала програми на здобуття диплома з корекційної освіти КПО Св. Патрика (Драмкондра), диплома з навчання дітей з вадами слуху Університетського коледжу Дубліна. Розширення в системі університетської освіти програм професійного вдосконалення для вчителів позитивно вплинуло на якість підготовки педагогічних кадрів. Зазначені програми сприяли встановленню міцних професійних зв'язків між викладацьким складом педагогічних факультетів і досвідченими вчителями-практиками системи шкільної освіти [2; 9, с. 34–35; 12, с. 44–45].

Упродовж зазначеного часу набув подальшого розвитку бінарний підхід у підготовці вчителів середніх шкіл, який відображає академічну/професійну дихотомію. З одного боку, в секторі університетської освіти продовжували готувати вчителів середніх шкіл за однорічною денною програмою післядипломної освіти, яка відкривала шлях до здобуття диплома підвищеного рівня з педагогічної освіти. З іншого боку, слідуючи рекомендаціям, що містились у доповіді з підготовки педагогічних кадрів Управління вищої освіти (1970 р.), в університетському секторі розширили кількість програм початкової педагогічної освіти, що реалізувались за паралельною моделлю. Першим таким нововведенням стало заснування в 1970 р. Національного коледжу фізичного виховання (the National College for Physical Education), який за декілька років був реорганізований у КПО Томонд (Thomond College of Education). Діяльність цього коледжу відрізнялась від інших КПО й педагогічних факультетів університетів. Його основним завданням була підготовка вчителів середньої школи в таких галузях знань, як фізичне виховання, трудове навчання (робота по дереву, металу), природничі науки: біологія, екологія, основи сільського господарства. Майбутні педагоги проходили підготовку протягом чотирьох років за моделлю паралельної освіти (concurrent course), педагогічна практика проводилась окремими блоками в середніх закладах освіти [5, с. 3–4; 9, с. 35].

У 1970 р. реорганізовано діяльність Національного коледжу мистецтв і дизайну (The National College of Art and Design).



Учителів з мистецтва й дизайну для середніх шкіл готували за двома різними моделями: перша модель – чотирирічна програма паралельної підготовки, друга модель – однорічна програма послідовної підготовки, яку студенти проходили після здобуття ступеня бакалавра. Учителів мистецтва готували також у Кроуфорд Інституті Корка (the Crawford Institute, Cork) [2, с. 7; 3, с. 39–40].

Іншою характерною рисою періоду інтенсивної розбудови (1962–1979 рр.) стало значне зростання інтересу до наукових досліджень у галузі педагогічних наук. Значущою в сенсі проведення наукових досліджень була діяльність Освітнього дослідницького центру (The Educational Research Centre). Він заснований у 1966 р. на базі КПО Св. Патрика як вагома установа із забезпечення вчених даними емпіричних досліджень із педагогічної освіти. Для забезпечення вчених необхідною літературою в їхніх наукових пошуках значно розширені академічні фонди бібліотек. У Республіці Ірландія були засновані ще декілька дослідницьких асоціацій, зокрема Асоціація читачів Ірландії (The Reading Association of Ireland, 1975 р.), Ірландська асоціація педагогічних досліджень (the Educational Studies Association of Ireland, 1976 р.). Остання відіграла ключову роль у залученні педагогічних кадрів до проведення наукових досліджень і публікації їх результатів [2, с. 9–10; 12, с. 45].

Підтвердженням нових тенденцій у галузі педагогічної освіти стало започаткування в 1972 р. регіональних учительських центрів (regional Teacher Centres). Їхнє основне завдання полягало в активному залученні педагогічних кадрів до програм професійного розвитку та курсів підвищення кваліфікації [3, с. 36; 8, с. 52–53].

Висновки з проведеного дослідження. Період інтенсивної розбудови педагогічної освіти Ірландії (1962–1979 рр.) характеризується розширенням автономії педагогічних коледжів, їх реорганізацією, удосконаленням концепції педагогічної освіти,

зростанням значущості дисциплін педагогічного циклу, розширенням наукових досліджень, активізацією співпраці між університетським сектором освіти й КПО, що сприяло розширенню програм початкової педагогічної, післядипломної освіти. Завдяки створенню учительських центрів закладені основи національної системи професійного розвитку педагогічних кадрів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. A Framework for Quality in Irish Universities: Concerted Action for Institutional Improvement. Irish Universities Association, Irish Universities Quality Board, Second Edition, 2007. 101 p.
2. Burke A. Teacher Education in the Republic of Ireland: Retrospect and Prospect. Standing Conference on Teacher Education, North and South (SCoTENS). Armagh: The Centre for Cross Border Studies, 2004. 70 p.
3. Byrne K. Advisory Group on Post-Primary Teacher Education. Dublin: Government Stationery Office, 2002. 125 p.
4. Cheney G. Irish Education Report. National Center on Education and the Economy, 2006. 15 p.
5. Coolahan J. A Review Paper on Thinking and Policies Relating to Teacher Education in Ireland. The Teaching Council, 2007. 40 p.
6. Coolahan J. Irish Education: its History and Structure. Dublin: Institute of Public Administration, 1981. 329 p.
7. Coolahan J. The Development of Education Studies and Teacher Education in Ireland. Education Research and Perspectives. 2004. № 2 (31). P. 30–47.
8. INTO. Learning Communities: A Discussion Paper Education Conference Cork 2010. Dublin: INTO, 2010. 99 p.
9. O'Doherty T. Defining moments in policy development, direction, and implementation in Irish initial teacher education policy. CEPS Journal. 2014. № 4 (4). P. 29–49.
10. O'Donovan B. Primary School Teachers' Understanding Themselves as Professionals. The Thesis for Doctor of Education Degree. Dublin City University, 2013. 157 p.
11. O'Sullivan D. Cultural Politics and Irish Education since the 1950s: Policy paradigms and power. Dublin: IPA, 2005. 622 p.
12. Walsh B. Asking the Right Questions: Teacher Education in the Republic of Ireland. Education Research and Perspectives. 2006. № 2 (33). P. 37–59.



УДК 343.814:37.035:434.91-053.6](477)«19»

З ІСТОРІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ КОМУНИ ІМЕНІ Ф.Е. ДЗЕРЖИНСЬКОГО (1927–1935 РР.)

Пліско Є.Ю., к. пед. н.,
старший викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Донбаський державний педагогічний університет

У статті на прикладі комуни ім. Ф.Е. Дзержинського розглянуто основні форми та методи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми правопорушниками, що характеризували вітчизняну школу соціального виховання у 20-і – 30-і роки минулого століття. Висвітлено шкільне й виробниче навчання. Проаналізовано методіку трудового виховання. Розглянуто принцип побудови дитячого колективу, запропонований А.С. Макаренком.

Ключові слова: соціальне виховання, неповнолітні правопорушники, сироти, дитячий будинок, виправна колонія.

В статье на примере коммуны им. Ф.Э. Дзержинского рассмотрены основные формы и методы социальной работы с несовершеннолетними правонарушителями, характеризующие отечественную школу социального воспитания 20-х – 30-х годов прошлого века. Кратко освещено школьное и производственное обучение. Проанализирована методика трудового воспитания. Рассмотрен принцип построения детского коллектива, предложенный А.С. Макаренко.

Ключевые слова: социальное воспитание, несовершеннолетние правонарушители, безнадзорные, беспризорные.

Plisko Ye.Yu. FROM THE HISTORY OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK OF F.E. DZERZHINSKY COMMUNE (1927–1935)

On the example of F.E. Dzerzhinsky Commune, the main forms and methods of social and pedagogical work with juvenile offenders were considered that characterized the native school of social education in the 20th and 30th years of the last century. School and industrial training is covered. The method of labor education is analyzed. The principle of constructing the children's collective proposed by A.S. Makarenko.

Key words: social upbringing, juvenile offenders, orphans, orphanage, correctional colony.

Постановка проблеми. Дитячі будинки та інші заклади інтернатного типу, що виникли на початку 20-х років минулого століття, відіграли вирішальну роль у боротьбі з дитячою безпритульністю й бездоглядністю в нашій країні. Дитячий будинок, будучи державним виховним закладом, організовував виховання дітей-сиріт; дітей одиноких матерів; дітей, для виховання яких були відсутні необхідні умови в сім'ї. У всій своїй масі це були знедолені діти, які не зазнали родинного затишку, батьківської ласки та, як наслідок, не отримали належного виховання.

Тому в дослідженні історії соціального виховання ми вирішили приділити окрему увагу аналізу соціально-педагогічної роботи дитячих установ 20-х – 30-х років минулого століття на прикладі комуни імені Ф.Е. Дзержинського.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням історії вітчизняного соціального виховання займалися З. Астеміров, О. Безпалько, М. Деткова, Л. Коваль, О. Кузьміна, М. Стурова, Н. Тюгаєва, С. Харченко, Л. Цибулько та інші педагоги сучасності й минулого.

Т. Швець у дисертаційній роботі «Розвиток системи пенітенціарних закладів для

неповнолітніх в Україні (20-ті – 30-ті роки ХХ ст.)» [10] систематизує теоретичні погляди науковців і відстежує розвиток інтернатних закладів України в означений хронологічний період свого дослідження.

Л. Рябіна в дисертаційній роботі «Соціально-виховна діяльність шкіл-інтернатів першої половини ХХ століття» [8] більш детально розкриває особливості становлення й розвитку вітчизняних пенітенціарних закладів, а також обґрунтовує систему соціального виховання неповнолітніх правопорушників.

У науково-педагогічній літературі зустрічається багато спроб висвітлення історії соціального виховання пенітенціарних закладів України, проте соціально-педагогічну та виховну діяльність окремих виправних закладів означеного хронологічного етапу досліджено не було.

Постановка завдання. Мета статті – дослідити практику соціального виховання неповнолітніх на прикладі комуни ім. Ф.Е. Дзержинського.

Виклад основного матеріалу дослідження. Газета «Харківський пролетар» від 30 грудня 1927 року засвідчує відкриття будинку дитячої трудової кому-



ни ім. Ф.Е. Дзержинського, побудовано-го й обладнаного Державним політичним управлінням (ДПУ) УРСР [7].

Найважливіше завдання в соціальному вихованні неповнолітніх у виховній діяльності виправної колонії імені Ф.Е. Дзержинського – формування колективу вихованців. А.С. Макаренко, який був керівником комуні з 1927 по 1935 роки, розробив свою методику організації дитячого колективу.

Вихованці об'єднувалися в загони по 10–15 чоловік. Загони були організовані за виробничим принципом, тобто до складу загону входили комунари, що працювали разом на виробництві. Кожен загін мав свою спальню й певне місце в їдальні. У загоні були вихованці різного віку, і це давало можливість організувати вплив старших комунарів на молодших. Комунари зазвичай брали шефство над новачками. Шеф знайомив нового вихованця із життям у комуні, її порядками, був його близьким товаришем і ніс відповідальність за його поведінку [5, с. 6].

На чолі загону стояв командир, обраний і рекомендований рішенням усього загону, а остаточно затверджували названу кандидатуру на загальних зборах колонії. Як правило, у командира був помічник. Командири загонів становили раду командирів, а вищим органом правління в комуні були загальні збори комунарів.

З 1928 року А.С. Макаренко пропонує дати дитячому колективу можливість «творити форми свого життя і побуту», але вже тоді це було неприпустимо у звичайній школі, а в установі з дисциплінарно-вартовим статутом – неприпустимо подвійно, оскільки суперечить основам тюремної педагогіки. Проте йому вдалося наполягти на своєму [1, с. 173].

Головним органом самоуправління в колонії були збори. Усі важливі питання, пов'язані безпосередньо із життям колонії, вирішувалися на зборах, які підтримувалися педагогічним колективом колонії.

Головою на загальних зборах призначали секретаря ради командирів, який і керував зборами. Відчувалось дотримання дисципліни. Під час проведення зборів від виступаючого вимагався певний регламент: доцільно доповідати й чітко висловлювати свої думки.

Зміст загальних зборів у комуні був різноманітним. Як правило, обговорювалися питання навчальної роботи, виробництва, роботи гуртків, розподілу занять, питання про одяг, їжу, про поведінку окремих комунарів. Будь-який комунар міг виступити на зборах і порушити питання, що цікавило його особисто [5, с. 20].

Дуже урочисто й організовано проходили в комуні збори, присвячені святам Першого травня та Великої жовтневої соціалістичної революції. Задовго до свят вибиралася комісія, яка готувала ці збори. У момент відкриття зборів оркестр комуні виконував марш. Знаменна бригада вносила прапор у зал, і, поки йшло урочисте зібрання, біля прапора стояли двоє вартових із гвинтівками [5, с. 20].

Широко використовуючи метод переконання з метою морального виховання колоністів, А.С. Макаренко на загальних зборах нерідко читав лекції. *«У своїй практиці я змушений був теорію моралі в певному виді, в програмному вигляді своїм учням пропонувати. Я сам не мав права ввести такий предмет – мораль, але я мав перед собою програму, мною особисто складену, яку я викладав моїм вихованцям на загальних зборах, користуючись різними приводами ... Я можу стверджувати, що колектив, перед яким така теорія моралі викладається, безсумнівно, сприйме все це, і в кожному окремому випадку кожен окремий учень і вихованець сам для себе знайде якісь обов'язкові форми й формули моралі»*, – засвідчує література минулого [5, с. 20].

На зборах часто обговорювали дотримання дисципліни вихованців. Приділяли увагу окремим випадкам порушення режиму колонії. Доволі часто прямо й відкрито обговорювалися проступки дітей. Вихованці колонії, не приховуючи антидисциплінарних вчинків своїх товаришів, боролися з фактами аморальної поведінки в колективі, у результаті чого неповнолітні свідомо ставились до необхідності дотримання зразкової поведінки.

Згуртований колектив комунарів цілком усвідомлював свої виховні функції щодо кожного члена колективу й з успіхом їх здійснював. Якщо в загоні що-небудь траплялося, то відповідальність за це ніс весь загін. Якщо вихованець запізнювався на завод, то в рапорті зазначалося, що такий-то загін спізнюється. І тоді загін висував вимоги до члена свого загону, який запізнювався, а тому порушив інтереси колективу. Іноді командир загону ніс особисту відповідальність за якусь провину в загоні, а винний вихованець залишався безкарним: командир був винен у тому, що не зміг забезпечити порядку в загоні [5, с. 29].

Цікавим фактом є те, що А.С. Макаренко вважав за можливе відмовитися від вихователів у колонії. Процес виховання полягав у тому, що старше покоління вихованців передає власний досвід своїм молодшим товаришам.



Було визначено, що, чим складніша структура дитячого колективу (а за умови різновікового комплектування груп і розподілу вихованців однієї групи в декількох суміжних класах структура колективу дійсно ускладнюється), тим більший рівень спілкування між його членами, більше переплетень і взаємних проникнень різних формальних і неформальних груп. Тим само збільшувалося спілкування між вихованцями, сприяючи інтенсивному розвитку особистості на індивідуальному рівні.

Більше того, надання допомоги й вияв турботи про молодших шанувались серед вихованців старшого віку й ставило, відповідно, їх у гідне становище серед усього колективу колонії. Якщо в групі однолітків діти не проявляють турботи один про одного, а тільки чекають на турботу про себе, то в різновіковій групі простежувалась піклування старших вихованців за молодшими, як і відповідна реакція молодших щодо старших.

Маємо зазначити, що вся вітчизняна система соціального виховання була спрямована на колективну роботу й тому педагоги приділяли особливу увагу формуванню дитячого колективу в будинках-притулках, дитячих колоніях та інших виправно-виховних закладах для неповнолітніх.

Л.М. Рябкина в дисертаційному дослідженні зазначає [8]: «*Форми самоврядування визначали самі діти, пристосовуючи їх до завдань та умов роботи інтернатного закладу. Вищим органом були загальні делегатські збори, які обирали органи самоврядування, затверджували їхні постанови, давали свої директиви. Після затвердження постанов педрадою або адміністрацією установи вони ставали обов'язковими для всього колективу*» [8, с. 75].

До органів самоврядування також належали:

- Рада дитячого містечка;
- планова комісія;
- завідувач і центральний виконком дітей [8, с. 75].

До складу Ради дитячого містечка входили:

- завідувач містечка (голова ради);
- завідувач педагогічної частини (керівник методичної комісії дитячого містечка);
- завідувач господарської частини;
- завідувач медичної частини;
- завідувач окремих комун;
- представник ЛКСМ (Ленінської комуністичної спілки молоді);
- по одному представникові від шефів дитячого містечка;
- президія центрального виконкому дітей;

– один представник технічного персоналу [8, с. 75–76].

А.С. Макаренко не раз підкреслював важливість правильної побудови колективу для виховання дітей. Він писав: «... Я всі свої 16 років радянської педагогічної роботи головні свої сили витратив на вирішення питання про побудову колективу, його органів, про систему повноважень і про систему відповідальності». Далі додає: «Мені здається, що майбутня теорія педагогіки особливу увагу приділить теорії первинного колективу» [4, с. 164]. Виходячи зі свого величезного педагогічного досвіду, А.С. Макаренко дійшов висновку, що первинний колектив – загін, повинен будуватися за принципом об'єднання дітей різного віку: «... Якщо в мене складено колектив з різних вікових груп, то там типи захоплень різні, життя первинного колективу організовується більш складно, вимагає більше зусиль від окремих його членів, і старших, і молодих, пред'являє до тих і інших великі вимоги, отже, і дає більший виховний ефект» [4, с. 166–167].

Важливим складником роботи колонії було систематичне шкільне навчання. Школа була відкрита в перші дні організації комуні. А.С. Макаренко весь час поширював вимоги до школи й уже в 1928 році поставив питання про середню школу в повному обсязі. Варто відзначити, що Антону Семеновичу доводилось боротися з намаганням деяких господарників збільшити робочий день комунарів, а школу побудувати на принципі добровільності [3, с. 23].

В 1938 році в одному зі своїх виступів А.С. Макаренко говорив: «Я особисто прийшов до висновку, що школа є могутнім виховним засобом, і в останні роки я вже зазнавав гоніння за цей принцип утвердження школи як виховного засобу», – зазначає М.Є. Луппол у праці «А.С. Макаренко – організатор і керівник комуні ім. Ф.Е. Дзержинського» [3, с. 23].

Школа в комуні ім. Ф.Е. Дзержинського пройшла певну низку етапів свого розвитку, кожен із яких відображає зусилля педагогів і вчителів щодо віднайдення найбільш оптимальних методів навчання неповнолітніх.

Основною формою навчальної роботи з усіх предметів був урок. Навчання проходило за програмою трудової школи, але в 1929–1930 навчальному році діти стали займатися за програмою «кустпромшколи» (з професійним ухилом). Після закінчення навчального року викладачі та вчителі школи дійшли висновку, що колонії необхідно такий навчальний заклад, у якому вихованці отримували б повну загальну середню



освіту. Тому було вирішено звести до мінімуму спеціальні предмети й усю увагу звернути на систематичні заняття в обсязі середньої школи.

Лише з часом у комуні розгорнула свою діяльність фабрично-заводська школа або школа фабрично-заводського учнівства (далі – ФЗУ).

Науково-педагогічна література минулого століття [9] зазначає висловлювання Н.К. Крупської, яка конкретизувала завдання виховання трудової й суспільно-політичної активності учнів шкіл ФЗУ:

- виховувати ініціативного робочого, який прагне зробити свій внесок у розвиток виробництва;

- підготувати робітника, який розуміє тенденції розвитку технічного прогресу, уміє працювати продуктивно, економно, організовано;

- озброїти майбутнього робочого знанням соціалістичних основ економіки, вміннями й навичками громадської роботи;

- використовувати робочий колектив для виховання колективізму та класової свідомості (доповідь Першого з'їзду робочого утворення, 1924 рік) [6, с. 96–97].

З 1930 року в школі-колонії імені Ф.Е. Дзержинського заняття велися за програмою робітфаку машинобудівного інституту, з деякими змінами, наближеними до програми загальноосвітньої школи. Це давало свободу у виборі програм, відкривало можливість запрошувати найбільш кваліфікованих викладачів. Основний навчальний час було зайнято такими найважливішими загальноосвітніми предметами, як російська мова, література, математика, фізика, хімія [2, с. 35].

Спеціальні предмети вивчалися тільки на останньому курсі робітфаку. Їм було відведено лише 2% навчального часу. Серед спеціальних предметів були обрані такі, які сприяли політехнічному розвитку вихованців: технологія матеріалів, електротехніка, верстати, організація виробництва, ливарна справа. Була розширена програма з креслення. Цьому предметові А.С. Макаренко надавав великого значення [2, с. 35].

Були вжиті всі заходи, щоб викладання таких предметів, як математика, фізика, хімія, не було лише словесним. У комуні імені Ф.Е. Дзержинського широко практикувалися лабораторні роботи. Заняття з математики, фізики, природознавства, хімії, креслення проходили в кабінетах, які для того часу були добре обладнані. Під час відкриття робітфаку на один тільки фізичний кабінет правління колонії асигнувало 4 000 руб., Центральний комітет допомоги дітям – 2 000 руб. [2, с. 36].

У процесі розвитку й удосконалення педагогічної системи А.С. Макаренка змінювалися й удосконалювалися форми праці неповнолітніх. В історії соціального виховання, етап дослідження – 20-і – 30-і роки ХХ століття, цей процес пройшов чотири стадії:

1. Організація виробничої праці вихованців у сільськогосподарській і ремісничій діяльності в колонії імені А.М. Горького (1920–1927 роки).

2. Організація виробничої праці вихованців у майстернях комуні імені Ф.Е. Дзержинського (1927–1929 роки).

3. Організація продуктивної праці вихованців у цехах напівкустарного виробництва комуні (1930–1931 роки).

4. Організація продуктивної праці вихованців у сучасних (на той час) обладнаних за останнім словом техніки заводах (1932–1936 роки).

У період з 1927 по 1929 роки в комуні імені Ф.Е. Дзержинського існували такі навчально-виробничі майстерні: слюсарно-механічна, деревообробна, швейна і шевська, крім того, була організована кузня. Завдання майстерень полягало в тому, щоб долучити дітей до трудового життя. Узнявши участь у суспільно-виробничій праці, вихованці колонії освоювали певну роботу спеціальність, що давало їм відчуття впевненості в їхньому майбутньому житті після виходу з колонії.

У 1930 році відбувся перший випуск робітфаку колонії. Його закінчили 30 вихованців. Певна частина залишилася працювати на заводах комуні, а деякі вступили до вищих навчальних закладів.

Було докладено багато зусиль для становлення виробничої бази колонії. У збірнику «Друге народження», присвяченому п'ятиріччю колонії ім. Ф.Е. Дзержинського, відбито такі основні вимоги до виробництва: воно має забезпечити можливість відтворення поточності й роботи за певними калібрами високого класу точності; виготовлена продукція повинна являти собою цілісний закінчений механізм, добре, якщо це буде машина-інструмент у вигляді комбінації двигуна і знаряддя [2, с. 36].

Виробнича діяльність колонії імені Ф.Е. Дзержинського нагадувала невеличкий завод з усіма його складниками: виробничий план, різноманітні відділи виробництва, було навіть своє конструкторське бюро.

Вихованці комуні працювали в таких відділеннях: у заготівельному відділенні проводилися обпилювання, свердління, шихтування, збірка вентилів і вимикачів; в обмотувальному відділенні – збірка колекторів, намотування катушок якорів, уклад-



ка, перевірка, пайка й сушка; в складальному відділенні працювали на укладанні котушок, збірці верхнього та нижнього щитів, оснащенні якоря і збірці машинки тощо. Комунари так отримували знання з основ виробництва й набували необхідних трудових навичок [2, с. 38], наголошує М.Д. Виноградова в праці «А.С. Макаренко про трудове виховання у комуні ім. Ф.Е. Дзержинського» й наводить як приклад відгук А.Г. Тер-Гевондяна про процес організації ремісничої освіти вихованців: *«Виробниче навчання на заводі починалося з короткого вступного курсу навчально-тренувальних робіт. Потім вихованець кваліфікувався через безпосередню участь у виконанні виробничої програми. Після набуття міцних навичок роботи із цього розряду комунара переводили в наступний розряд на більш кваліфіковану роботу. На виробниче навчання, тобто на підготовку кваліфікованого робітника, витрачалося від двох з половиною до чотирьох років, залежно від спеціальності»* [2, с. 39].

Захищаючи необхідність виробництва при виховному закладі, в тому числі й при школі, А.С. Макаренко підкреслював велику перевагу, яку воно давало: *«... вихованці наочно бачать практичну цінність своєї праці, вони відчують, що установа, завдяки їх колективної праці, багатіє, набуває все більшої можливості для задоволення зростаючих культурно-побутових потреб дитячого колективу ...»* [2, с. 42].

У 1935 році заводи комуни досягли повної виробничої потужності. Комунари успішно працювали, перевиконували річний виробничий план. Показники продуктивності праці комунарів свідчили, що більшість комунарів перевищувала намічену виробничу програму. Окремі з них виконували завдання на 300 й більше процентів [3, с. 28].

Висновки з проведеного дослідження. З перших років свого існування комуна ім. Ф.Е. Дзержинського вважалась найкращою серед дитячих виховних установ Державного політичного управління УРСР. Аналіз її навчально-виховної роботи з безпритульними, бездоглядними, неповнолітніми злочинцями показав, що вихователями та педагогами етапу дослідження 1920–1930-х років успішно використано найрізноманітніші форми соціально-педа-

гогічної діяльності, зміст якої зумовлював перевиховання «важких» дітей у свідомих правослукняних громадян. Усі неповнолітні, котрі перебували в трудовій колонії, незалежно від часу їх надходження і тривалості перебування, навчалися в загальноосвітній школі, мали змогу отримати високу кваліфікацію з певної спеціальності. А головне, була налагоджена виробнича діяльність колонії, яка готувала неповнолітніх до дослого життя, давала практичні навички праці як соціально-особистий і моральний інструмент почесним трудом заробляти «на життя» після виходу з колонії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособ. для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК. Ростов-на-Дону: Творческий центр «Учитель», 1999. 560 с.
2. Виноградова М.Д. А.С. Макаренко о трудовом воспитании в коммуне имени Ф.Э. Дзержинского. Советская педагогика. 1953. № 6 (Июнь). С. 33–45.
3. Луппол М.С. А.С. Макаренко – організатор і керівник комуни ім. Ф.Е. Дзержинського. Радянська школа. 1949. № 2. Березень – Квітень. С. 21–28.
4. Макаренко А.С. Сочинения: в 7 т. / ред. И.А. Каиров и др. 2-е изд. Москва: Акад. пед. наук., 1958. Т. 5. 558 с.
5. Марейн К.Н. Воспитательная работа в коммуне имени Ф.Э. Дзержинского. Москва: Акад. пед. наук РСФСР, 1958. 75 с.
6. Осовский Е.Г. Воспитание общественно-трудовой активности учащихся школ фабрично-заводского ученичества (1920–1940 годы). Теория и практика воспитания общественной активности учащихся в 20-х – 30-х годах: сборник научных трудов. Москва: МГПИ им. В.Л. Ленина, 1984. С. 96–111.
7. Открытие трудовой колонии им. Дзержинского в Харькове. Харьковский пролетарий. 1927. 30 декабря.
8. Рябкина Л.М. Соціально-виховна діяльність шкіл-інтернатів першої половини ХХ століття: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.05 / Донбаський державний педагогічний університет. Слов'янськ, 2016. 213 с.
9. Теория и практика воспитания общественной активности учащихся в 20-х – 30-х годах: сборник научных трудов. Москва: МГПИ им. В.Л. Ленина, 1984. 145 с.
10. Швець Т.М. Розвиток системи пенітенціарних закладів для неповнолітніх в Україні (20-ті – 30-ті роки ХХ ст.): дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.05 / Донбаський державний педагогічний університет. Слов'янськ, 2013. 184 с.



СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

УДК 372.853

**ВІРТУАЛЬНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПРАКТИКУМ ІЗ ФІЗИКИ
ДЛЯ СТУДЕНТІВ НЕФІЗИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Величко С.П., д. пед. н., професор,
професор кафедри фізики та методики її викладання
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

Сірик Е.П., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри фізики та методики її викладання
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

Шульга С.В., аспірант
кафедри фізики та методики її викладання
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

У статті висвітлюється організація навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі підготовки та виконання віртуально-орієнтованого практикуму з курсу загальної фізики для студентів нефізичних спеціальностей як сучасного і перспективного підходу до навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій і комп'ютерної техніки, що слугують комп'ютерно-орієнтованими засобами й підвищують рівень навчальних досягнень майбутніх фахівців нефізичного профілю. Показано, що комп'ютерно-орієнтовані засоби є доволі ефективними саме для навчально-виховного процесу, бо за таких умов організації пошукової діяльності студентів вони виконують роль не засобів навчання, а засобів навчальної діяльності і сприяють відшукуванню студентом такої вже відомої навчальної інформації, яка дає змогу вирішити сформульовану у цей момент навчальну проблему у вигляді навчального завдання, навчального проекту чи просто навчальної вправи. Студент як суб'єкт навчання не одержує нового елемента знань, а лише знайомиться з інформацією про відомий спосіб вирішення навчальної проблеми. Тому комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання у процесі виконання фізичного практикуму є досить ефективними засобами організації діяльності студентів у навчально-виховному процесі з курсу загальної фізики, а програмно-педагогічне забезпечення, що працює на таких засадничих положеннях, є педагогічно виваженим і виправданим із метою формування предметних компетентностей студентів. У формуванні професійних компетентностей комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання є менш ефективними, бо вимагають урахування різних чинників, які є вагомими у відповідній професійній галузі, що вимагає подальших наукових пошуків і досліджень.

Ключові слова: *віртуально-орієнтований експеримент, фізичний практикум, інформаційні технології, полікомпонентне навчальне середовище, ефективний засіб навчання, засіб навчальної діяльності, навчальне завдання, навчальні проекти, предметні компетентності.*

Статья охватывает организацию образовательной и познавательной деятельности учащихся в процессе подготовки и выполнения виртуально ориентированного практикума курса общей физики для студентов нефизических специальностей как современный и перспективный метод обучения с использованием информационных и коммуникационных технологий и компьютерной техники, для улучшения уровня образовательных достижений будущих специалистов нефизического профиля. Показано, что компьютерные инструменты являются весьма эффективными для учебно-воспитательного процесса, поскольку в таких условиях организации поисковой деятельности студентов они выполняют роль не средств обучения, а средств учебной деятельности и способствуют поиску студентом уже известной учебной информации, которая позволяет решить сформировавшуюся на данный момент учебную проблему в виде учебного задания. Студент как субъект обучения не получает новых знаний, а только знакомится с информацией об известных способах решения учебной проблемы. Поэтому компьютерно-ориентированные средства обучения в процессе выполнения физического практикума являются весьма эффективным средством организации деятельности учащихся в учебном процессе курса общей физики, а программно-педагогическое обеспечение, которое базируется на таких исходных положениях и является взвешенным и оправданным в целях формирования предметных компетентностей студентов.



В формировании профессиональных компетентностей компьютерно-ориентированные средства обучения являются менее эффективными, потому что они требуют принятия во внимание различные факторы, которые являются весомыми в соответствующей профессиональной области, что требует дальнейших научных поисков и исследований.

Ключевые слова: виртуально-ориентированный эксперимент, физический практикум, информационные технологии, поликомпонентная обучающая среда, эффективное средство обучения, средство учебной деятельности, учебное задание, учебные проекты, предметные компетентности.

Velychko S.P., Siryk E.P., Shulha S.V. VIRTUALLY ORIENTED PRACTICUM IN PHYSICS FOR STUDENTS OF NON-PHYSICAL SPECIALTIES

The article describes the organization of educational and cognitive activity of students in the process of preparation and implementation of a virtually oriented practicum on the course of general physics for students of non-physical specialties as a modern and perspective approach to study with use of information and communication technologies and computer technology, which belong to computer oriented means and raise the level of educational achievements of future specialists of the non-physical profile. It is shown that computer-based tools are quite effective for the educational process, because while such organization of students' exploratory activity they act not like learning means themselves, but the means of educational activities and help the student to find a well-known educational information that allows to solve the formulated educational problem in the form of a task, a training project or an educational exercise. A student, as a subject of learning, does not receive a new element of knowledge, but only acquaints with information about a known way of solving an educational problem. Therefore, computer-based learning tools in the process of performing a physical practicum are quite effective means of organizing student activities in the educational process in the general physics course, and the pedagogical software working on such basic principles is pedagogically balanced and justified for the purpose of formation of students' subject competences. In the development of professional competences, computer-based learning tools are less effective because they require the consideration of various factors that are important in the relevant professional field, which requires further investigation and research.

Key words: *virtually oriented experiment, physical practicum, information technology, multicomponent learning environment, effective learning tool, educational activity tool, learning task, training projects, subject competence.*

Постановка проблеми. Модернізаційні процеси, що здійснюються в останні роки у вищій освіті, ставлять нові завдання перед вищою школою й одночасно висувують нові вимоги до професійної підготовки фахівця, якого готує заклад вищої освіти на рівні бакалавра чи магістра освіти. Такі процеси, насамперед, вимагають суттєвої зміни в змісті освіти, але досить важливого запровадження інноваційних технологій, умілого поєднання в оновленні навчально-методичного забезпечення та реалізації в ньому сучасних інноваційних підходів з уже добре перевіреними та апробованими методичними прийомами і засобами у новому інформаційному середовищі. Зазначене зумовлено тим, що сучасний етап розвитку суспільства характеризується широким використанням комп'ютерної техніки, нових інформаційних технологій, нових комп'ютерно-орієнтованих комплексів і відповідних методик та технологій виконання досліджень. Відповідно, підвищуються вимоги до студента і до його підготовки як фахівця з обраного напрямку: виокремлюються вимоги до рівня компетентності в галузі інформатики й комп'ютерної техніки (інформатичної компетентності), у розумінні сутності сучасних інформаційних технологій тощо. Сучасні засоби навчання поєднуються із засобами ІКТ і змінюють підходи до використан-

ня інформаційних технологій у навчальній і професійній діяльності, створюючи ефективне навчальне середовище з орієнтацією на індивідуальні можливості та потреби студентів й одночасно розкриваючи нові можливості у навчально-виховному процесі та в організації пізнавальної діяльності кожного студента[1].

Разом із тим вагомою залишається проблема теоретичної підготовки майбутніх фахівців як основи їх професійної компетентності. Тут особливого значення для розв'язання проблеми та підвищення наукового рівня підготовки фахівців набуває фундаментальність освіти у вищих навчальних закладах, де курсу фізики належить досить важлива роль, оскільки він дає змогу цілісно уявляти будь-яку навчальну чи наукову проблему, а головне, є теоретичною основою для опанування дисциплін професійного блоку.

До того ж курс загальної фізики має бути значною мірою наповнений експериментальними фактами і методами дослідження, де експериментальні дані слугують і висхідним фактом у з'ясуванні сутності перебігу досліджуваних явищ та процесів, і понятійним чинником у формуванні змісту та ідеалізованих об'єктів, що сприяють становленню, і розвитку теоретичного знання, і важливим засобом ілюстрації теоретичних побудов і висновків, забезпечуючи їм зв'я-



зок з об'єктивною дійсністю та ілюструючи використання теорії на практиці [2, с. 25].

Отже, у новому насиченому ІКТ засобами навчальному середовищі суттєво реалізуються можливості різновекторного напрямку організації навчальної пізнавально-пошукової діяльності кожного студента, надаючи переваги тим, які найбільшою мірою відповідають конкретно можливостям студента, таким чином спрямовуючи навчальний процес із фізики на його індивідуалізацію, що найбільшою мірою відповідає запитам саме студента.

Проте застосування інформаційно-комунікаційних технологій дає змогу створити на екрані комп'ютера наочну й динамічну картину перебігу фізичного досліду або явища, яке нескладно пояснити, зате відкриває для вчителя широкі можливості з метою удосконалення різних аспектів навчально-виховного процесу на уроці. За цих умов комп'ютерне моделювання стає могутнім інструментом для формування знань про основи фізики і про природу взагалі.

Таким чином, уміле поєднання інформаційних технологій і традиційних методів викладання фізики дають бажаний результат: по-перше, зацікавлюють учнів до вивчення змісту навчального матеріалу, до опанування основ (базису) курсу фізики; по-друге, підвищують активність і результативність самостійної діяльності школярів; по-третє, формують високий рівень засвоєння фундаментальних знань із фізики та усвідомлення їх практичного застосування. Використання інформаційно-комунікаційних засобів не тільки підтримують бажання та активність пізнавальної діяльності учнів, а й осучаснюють предмет пізнання, роблять його наочнішим.

Фізика є одним із тих навчальних предметів, що дає багатий матеріал для відпрацювання найрізноманітніших методів і прийомів навчально-пізнавальної роботи з інформацією, причому різноманітної інформації, що робить застосування ІКТ особливо ефективним, оскільки дає змогу досить швидко опрацювати цю інформацію і представити її у вигляді динамічної картини, подати у вигляді таблиць, схем, діаграм, визначити залежність між різними об'єктами і явищами, встановити будову і принципи дії пристрою тощо.

При цьому варто зазначити, що ефективне використання комп'ютерної техніки і засобів ІКТ у навчально-виховному процесі з фізики значною мірою залежить від програмного забезпечення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, зокрема праці В.Ю. Бикова, М.І. Жал-

дака, Ю.О. Жука, В.Ф. Заболотного, О.І. Іваницького, М.В. Морзе, Н.Л. Сосницької, О.М. Спіріна, а також дослідження, що виконані під керівництвом С.П. Величка на базі кафедри фізики та методики її викладання нашого університету [7–11], доводять безперечну ефективність реалізації засобів комп'ютерної техніки та ІКТ у навчальному процесі з фізики як середніх, так і вищих закладів освіти та суттєво підвищують результативність пошуково-пізнавальної діяльності суб'єктів навчання, що виражена не лише у зростанні їхніх навчальних досягнень, а й у рівні та якості сформованих у них предметних і професійних компетентностей й у формуванні особливості майбутнього висококваліфікованого фахівця, хоча здебільшого така професійна діяльність не була пов'язана із фізикою, а споріднена була із професійним виконанням функцій оператора сучасних систем управління в авіаційній галузі [7] чи розкриває уміння майбутнього фахівця природничого напрямку самостійно виконувати різні операції і дії у процесі індивідуальної діяльності, що пов'язана із виконанням спостережень та індивідуальних досліджень і завдань дослідницького характеру (теоретичного, практичного, експериментального, методичного) [9].

Показовим є аналіз індивідуальної пізнавальної діяльності кожного студента з відповідними програмно-педагогічними засобами (ППЗ) багатofункціонального призначення та забезпечення студента необхідними методичними рекомендаціями, щоб процес цієї діяльності мав би творчий характер і залишав би змогу постійного контролю (чи самоконтролю), бо цей аспект мотивує і заохочує студента якісно виконувати завдання [6].

Вагомою, на нашу думку, в запровадженні комп'ютерно-орієнтованих засобів і комплектів у процесі навчання фізики загалом і квантової фізики зокрема [4], є та обставина, що студентові надається змога у реалізації бажання підвищити рівень навчальних досягнень. Такий підхід спрямовує навчальну діяльність на формування інтегрованих знань, а також формує інтегровані уміння і навички у майбутній професійній діяльності, а загалом сприяє формуванню професійних якостей особистості майбутнього фахівця та професійної його компетентності, що не завжди виправдовується, бо студент знаходить частіше за все вже відомий спосіб вирішення проблеми.

На нашу думку, перспективно і вагомішою має бути розробка інформаційно-комунікаційного навчального комплексу з природничих дисциплін (фізики, хімії, бі-



ології, астрономії та ін.) із метою вивчення об'єкта дослідження на основі віртуального експерименту, як це запропоновано у вивченні фізики рідких кристалів, де з урахуванням додатку до посібника [5] у вигляді електронного диску із запропонованим ППЗ учень може отримати абсолютно всю інформацію про рідкі кристали (РК).

Отже, розроблене ППЗ може бути використане для різних дидактичних цілей, даючи змогу реалізувати різноманітні варіанти дослідницької діяльності учня в процесі вивчення фізики рідких кристалів.

Отже, незважаючи на те, що проблемам впровадження ІКТ у навчально-виховний процес із фізики присвячена достатня кількість досліджень, які дають певні позитивні результати і методичні рекомендації, не всі методичні розробки, пов'язані з комп'ютеризацією навчання (і не лише фізики), готові до впровадження ІКТ у педагогічну практику.

Розвиток комп'ютерної техніки і розширення функціональних можливостей ІКТ дає змогу широко використовувати комп'ютери на всіх етапах навчального процесу з природничих дисциплін. При цьому упровадження ІКТ суттєво впливає на методику вивчення фізики і на нефізичних спеціальностях на всіх її рівнях: з'являється мета підготовки студентів до ефективної життєдіяльності в інформатизованому суспільстві; виникає потреба введення в курс фізики нового змісту прикладного характеру; з'являється можливість широкого використання дослідницьких методів; має місце упровадження прогресивних форм навчання; запроваджуються нестандартні і нетрадиційні заняття з використанням ІКТ [13].

Під час підготовки фахівців нефізичного профілю успішне засвоєння у відповідності до навчальних планів низки технічних дисциплін, формування відповідних професійних компетенцій, які пов'язані з їхньою експериментальною підготовкою, а також формування в рамках сучасної природничо-наукової концепції уявлення про фізику як експериментальну науку, передбачає обов'язковість лабораторного фізичного практикуму як одного з основних елементів ефективної методичної системи навчання фізики. Повноцінне опанування основами фізичної науки неможливе без виконання студентами фізичного практикуму, у процесі якого інтегруються теоретична та експериментальна складові частини на основі самостійної пізнавально-пошукової діяльності виконуваної кожним студентом дослідницької діяльності і завдяки фундаментальності фізичної освіти формується практична значущість і роль фізики у будь-якій галузі діяльності людини.

Постановка завдання. На основі викладеного підтверджено необхідність обґрунтувати запровадження комп'ютерно-орієнтованих засобів підтримки індивідуальної пізнавальної діяльності студентів у виконанні лабораторного фізичного практикуму на основі інтегрованого запровадження реального та комп'ютерного (віртуального) експериментів із метою формування відповідних компетенцій у майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу дослідження. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі виконання фізичного практикуму дає змогу розв'язати низку науково-теоретичних і методичних проблем, які виникають у процесі навчання фізики й зумовлені низькою експериментальною підготовкою студентів нефізичних спеціальностей.

У системі фізичного практикуму з курсу загальної фізики виділяється реальна і віртуальна складові частини, що зумовлюють віртуальну та мікрокомп'ютерну фізичну лабораторію, якщо запроваджують комп'ютерну техніку і засоби ІКТ у процесі вивчення лабораторних досліджень.

Під віртуальною розуміють лабораторну роботу, коли студенту надається змога за допомогою моделей фізичних явищ чи процесів дослідити умови та перебіг таких явищ, встановити зв'язок між певними фізичними величинами, проаналізувати отримані результати та узагальнити їх і зробити відповідні висновки. Віртуальні лабораторні роботи зазвичай виконуються у тому разі, якщо з певних причин необхідні досліди не можуть бути проведені в аудиторії з реальним обладнанням.

Виконання лабораторної роботи з використанням мікрокомп'ютерної лабораторії передбачає проведення реального дослідження з використанням різних видів датчиків (напруги, тиску, температури, сили струму тощо), від яких інформація надходить до комп'ютера та обробляється відповідною програмою. Виконання роботи практикуму у такий спосіб дає змогу здійснити реальний експеримент одночасно з відображенням його результатів на екрані монітора, спостерігати зв'язок між конкретними змінами, вносити і фіксувати умови експерименту та їх графічно інтерпретувати. Мікрокомп'ютерна лабораторія дає змогу зробити фізичний експеримент не тільки цікавим і зрозумілим, але й більш інформативним. Такий реально-віртуальний (автоматизований комп'ютерний) експеримент виконується внаслідок використання пропонованого ППЗ і має досить високий потенціал у реалізації головних



цілей навчання студентів саме нефізичних спеціальностей: він розширює уявлення про експериментальний метод пізнання, дає змогу провести експериментальне дослідження в різних видозмінених умовах, розвиває самостійність, цілеспрямованість та активне ставлення студентів до вирішення практичних завдань, дає змогу реалізувати міжпредметні зв'язки фізики як з інформатичними дисциплінами, так і з дисциплінами професійного спрямування, стимулює й активізує пізнавальну діяльність студентів, сприяє прояву різнопланових здібностей студентів та формуванню їхньої особистості.

1. ТР (1) (рис. 5) помістити в пробірку з опшою (2). Останню опустити в колбу з холодною водою (3), виміряти з допомогою термометра (4) початкову температуру.

2. Сполучити ТР з мультиметром і визначити опір при початковій температурі. (Множник опору рекомендується поставити в положення 20).

3. Включити електроплитку в мережу. Через кожні 1°C вимірювати опір ТР. Максимально допустима температура ТР – 60°C. Рекомендується плитку відключити при 50°C. Результати вимірювань занести в таблицю.

№ з/п	t, °C	T, K	R, Ом	$\Delta E_{акт}$, Дж	$\Delta(\Delta E_{акт})$, Дж	E, %
1						
2						
3						

4. Побудувати графік залежності $R=f(T)$.

5. За формулою (4) розрахувати енергію активації $\Delta E_{акт}$ не менше трьох разів для різних температур і знайти її середнє значення.

6. Розрахувати похибки: абсолютну $\Delta(\Delta E_{акт})$ та відносну E, %.

Рис. 5

Рис. 1. Діалогове вікно до віртуальної лабораторної роботи «Дослідження терморезистора»

Використовуючи запропоноване ППЗ до роботи фізичного практикуму, студент самостійно набуває предметні та окремі професійні компетентності і вирішує це на основі взаємопов'язаного запровадження віртуального і реального навчального експериментів, які реалізуються створеним новим багатофункціональним ППЗ, що містить низку послідовних і виокремлених модулів [3]. Сукупність модулів дає змогу виконати роботу практикуму у повному обсязі теоретичного та експериментального її представлення і сформуванню елементів майбутніх професійних компетентностей.

Позитивним у такій методиці є те, що кожен модуль відбиває сутність лише однієї із проблем у лабораторному практикумі, опанувавши яку студент переходить до з'ясування іншої, що полегшує підготовку і самостійну пізнавальну діяльність на етапі підготовки до роботи практикуму.

На другому етапі студент у лабораторії виконує дослідження, а віртуальний варіант експерименту слугує йому орієнтиром.

На третьому етапі виконання фізичного практикуму студент запускає програму, а комп'ютерно-орієнтований засіб автоматично виконує усе дослідження і подає наблизені до ідеальних результати лабораторних досліджень. Студент, зіставляючи результати усіх етапів, може у підсумку зробити коригування своїх вимірів, розрахунків чи узагальнених висновків або встановити помилку, виправивши її, і внести поправки у висновки. Це відбиває елемент професійного становлення фахівця до виконаного обсягу роботи.

Наводимо результати виконання роботи практикуму «Дослідження терморезистора» за допомогою ППЗ «Quantum Physics». Метою цього дослідницького завдання є встановити

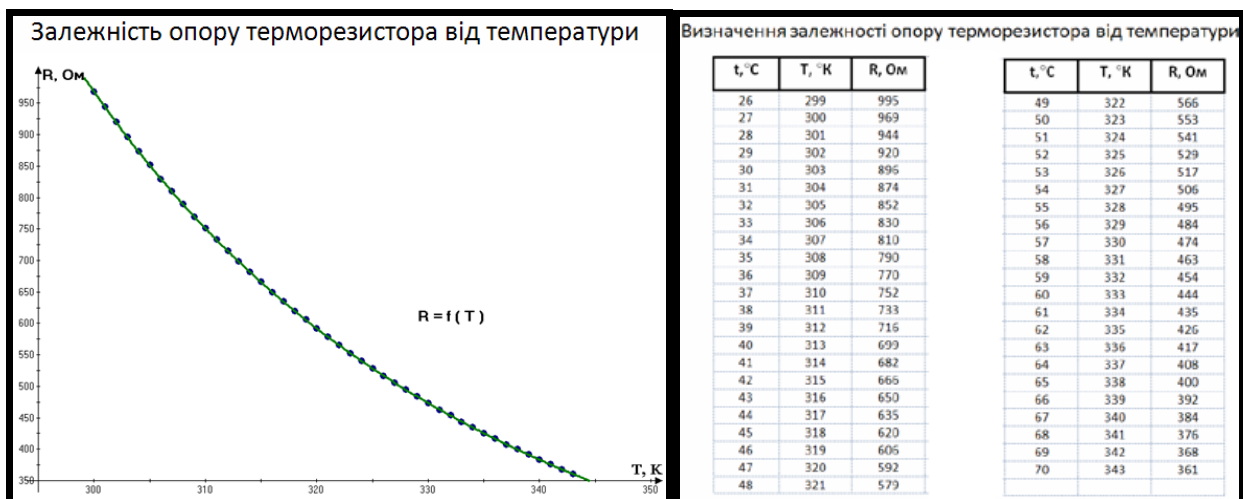


Рис. 2. Діалогові вікна «Таблиці» та «Графіки» для перевірки отриманих результатів виконання роботи «Дослідження терморезистора»



залежність опору терморезистора від температури і розрахувати його енергію активації.

На першому етапі студент, працюючи із ноутбуком чи домашнім комп'ютером, вмикає програмний продукт «Quantum Physics» та обирає лабораторну роботу.

При цьому на екрані монітора з'являється вікно, що містить блок, в якому даються короткі теоретичні відомості, хід роботи та контрольні запитання. (Під час вибору першої закладки попередні вікна не закриваються, їх можна переміщувати на екрані, щоб вони не закривали одне одного, за необхідності вікна згортаємо за допомогою «мінуса» у правому верхньому кутку, або розгортаємо на весь екран чи закриваємо «хрестиком»). Теоретичні відомості до роботи можна опрацювати у повному обсязі і фрагментарно, прокручуючи за допомогою повзунка їхній зміст.

У разі вибору другої закладки відкривається вікно «Хід роботи», де подано схему установки, розкрито послідовність роботи з посиланнями на методичні рекомендації [14]. Робота виконується за інструкцією, основні пункти якої містяться у посібнику.

Після введення початкової температури, яка відповідає кімнатній (t , °C), визначити початковий опір TP при цій температурі (R , Ом) і, увімкнувши електроплитку, вимірювати опір TP через кожен 1°C до температури 60°C. Результати досліджу з'являються у відповідних полях вікна у вигляді таблиці в нижній частині рисунку 1, що є діалоговим вікном першого завдання віртуальної роботи із таблицею результатів вимірювань у цьому дослідженні.

Результати усієї серії вимірювань перевести в будь-який зручний табличний процесор, побудувати графік $R=f(T)$, за формулою (3) визначити енергію активації ΔE_a не менше трьох разів для різних температур і знайти її середнє значення та визначити абсолютну та порівняну похибку.

ППЗ до віртуальної лабораторної роботи враховує ті рекомендації, що додаються до інструкції роботи практикуму.

Завершення підготовчого етапу до роботи відбувається після відповіді на контрольні запитання та з'ясування сутності окремих рекомендацій.

У процесі другого етапу виконання роботи практикуму студент практично виконує реальне дослідження згідно з усіма вимогами за традиційною методикою.

Третій етап виконання дає змогу студентові здійснити перевірку результатів у процесі виконання реального дослідження. За цих обставин усі параметри і відповідні результати програма дає у вигляді діалогового вікна (рис. 2).

Отже, у процесі лабораторного дослідження студенти одержали результати, що представлені таблицею і графіком на рис. 2 і такими параметрами для терморезистора KMT-14: $\Delta E_a = 0.46$ eV; $\varepsilon = 1,5\%$

Серед низки переваг віртуального експерименту (можливість виділити головне в явищі або відсікти другорядні чинники, виявити закономірності; багаторазовість виконання досліджу зі змінними параметрами та збереження результатів і повернення до висхідних моментів в слухний час; проведення великої кількості експериментів; можливість зміни в широких межах початкові параметри і умови дослідів; варіювання часових масштабів, моделювання ситуації, недоступної в реальних експериментах тощо) на особливу увагу у контексті викладання фізики студентам нефізичних спеціальностей заслуговує таке: комп'ютер надає унікальну можливість візуалізації не реального досліджуваного явища природи, а його спрощеної моделі, що дає змогу швидко й ефективно знаходити головні фізичні закономірності чи визначати необхідні фізичні параметри, виконуючи індивідуальні завдання чи навчальні проекти.

Методичним забезпеченням для такого виду навчального експерименту є розроблене ППЗ «Quantum Physics», яке дає змогу організувати самостійну роботу студентів на різних етапах виконання фізичного практикуму і компенсує відсутність у них простих вмінь і навичок експериментування.

Висновки з проведеного дослідження. Створений та апробований ППЗ «Quantum Physics», що враховує засадничі положення, відбиває сутність сучасних педагогічних ідей про можливість організації самостійної навчально-дослідницької діяльності студентів в умовах запровадження комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання у вивченні курсу фізики в полікомпонентному навчальному середовищі. За цих умов студент реалізовує мету навчання з використанням засобів ІКТ, коли такий засіб слугує засобом його діяльності, який сприяє відшукуванню вже відомої навчальної інформації для вирішення аналогічних навчальних завдань. Зазначене уособлює результативність дослідження та його значущість саме у процесі вивчення курсу фізики студентами нефізичних спеціальностей. Маємо переконано стверджувати, що запровадження комп'ютерно-орієнтованих засобів взагалі є досить ефективними і перспективними для навчально-виховного процесу і для формування у майбутнього фахівця предметних компетентностей. Формування ж професійних компетентностей із цього погляду завдяки використан-



ню засобів ІКТ потребує додаткових досліджень і конкретизації низки чинників, що проявляються у відповідній професії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти. Монографія. Київ: Атіка, 2008. 325 с.

2. Величко С.П. Розвиток системи навчального експерименту та обладнання з фізики у середній школі: Монографія. Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 1998. 302 с.

3. Величко С.П., Шульга С.В. Комп'ютерно-орієнтовані засоби підтримки самостійної діяльності студентів у навчанні квантової фізики. Інформаційні технології і засоби навчання. 2018. Т. 65. № 3. С. 103–114.

4. Величко С.П., Костенко Л.Д. Вивчення основ квантової фізики: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2002. 274 с.

5. Величко С.П., Неліпович В.В. Вивчення фізичних властивостей рідких кристалів у середній загальноосвітній школі: Посібник для вчителів, 2-е вид. доповнене. Кіровоград: ПП «Ексклюзив-Систем», 2015. 232 с.

6. Величко С.П., Соменко Д.В., Слободяник О.В. лабораторний практикум зі спецкурсу «ЕОМ у навчально-виховному процесі з фізики». Посібник для студентів фізико-математичного факультету / за ред. С.П. Величка. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. 197 с.

7. Задорожня О.В. Методичні засади створення та використання педагогічних програмних засобів у процесі навчання фізики студентів вищих авіаційних навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (фізика)». Кіровоград, 2014. 20 с.

8. Ковальов С.Г. Методичні засади розроблення та використання навчального обладнання для дослідження оптичного випромінювання у навчальному процесі з фізики в університетах: автореф. дис. ... канд. пед. наук спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (фізика)». Бердянськ, 2014. 20 с.

9. Слободяник О.В. Методика організації самостійної роботи студентів педагогічних університетів у процесі навчання фізики: автореф. дис. ... канд. пед. наук спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (фізика)». Кіровоград, 2012. 20 с.

10. Соменко Д.В. Розвиток пізнавальної активності студентів педагогічних університетів у процесі навчання фізики з використанням інформаційно-комунікативних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (фізика)». Кіровоград, 2015. 20 с.

11. Петриця А.Н. Співвідношення віртуального та реального у навчальному експерименті у процесі вивчення фізики в основній школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (фізика)». Кіровоград, 2010. 20 с.

12. Експеримент на екрані комп'ютера: Монографія / авт. кол.: Ю.О. Жук, С.П. Величко, О.М. Соколюк, І.В. Соколова, П.К. Соколов. За ред. Жука Ю.О. К.: Педагогічна думка, 2012. 180 с.

13. Фізичний практикум для студентів нефізичних спеціальностей: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / С.П. Величко, І.В. Сальник, Е.П. Сірик. Кіровоград: ПП «Ексклюзив-Систем», 2014. 188 с.

14. Царенко О.М., Сальник І.В., Сірик Е.П., Сірик П.В. Лабораторний практикум із курсу загальної фізики: частина 5. Квантова фізика: Навчально-методичний посібник. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. 86 с.

УДК 378.614.577

КОМПЕТЕНТНІСТЬ ІЗ ХІМІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА У СВІТЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Іщенко А.А., асистент
кафедри біоорганічної та біологічної хімії
Національний медичний університет імені О.О. Богомольця

У статті обґрунтовано компетентність із хімічної безпеки як невід'ємну складову частину професійної підготовки лікарів. Представлено сучасне трактування поняття «хімічна безпека» у контексті міжнародних нормативно-правових документів щодо роботи та поводження з хімічними речовинами. Наведено перелік знань, когнітивних і практичних умінь та навичок, необхідних для формування компетентності з хімічної безпеки. У роботі розглянуто методику поетапного формування компетентності з хімічної безпеки під час підготовки майбутніх лікарів у рамках курсів «Медична інформатика» і «Біоорганічна та біологічна хімія». Обґрунтовано необхідність її подальшого розвитку і застосування у базових нормативних навчальних дисциплінах: гігієна та екологія, охорона праці в галузі.

Ключові слова: хімічна безпека, компетентність із хімічної безпеки, підготовка майбутніх лікарів, біоорганічна та біологічна хімія.



В статті обоснована компетентність по хімічній безпеці як неотъемлемая составляющая профессиональной подготовки врачей. Представлено современную трактовку понятия «химическая безопасность» в контексте международных нормативно-правовых документов по работе и обращению с химическими веществами. Приведен перечень знаний, когнитивных и практических умений и навыков, необходимых для формирования компетентности по химической безопасности. В работе рассмотрена методика поэтапного формирования компетентности по химической безопасности при подготовке будущих врачей в рамках курсов «Медицинская информатика» и «Биоорганическая и биологическая химия». Обоснована необходимость ее дальнейшего развития и применения в базовых нормативных учебных дисциплинах: гигиена и экология, охрана труда в отрасли.

Ключевые слова: химическая безопасность, компетентность по химической безопасности, подготовка будущих врачей, биоорганическая и биологическая химия.

Ishchenko A.A. COMPETENCE ON CHEMICAL SAFETY AS PEDAGOGICAL PROBLEM IN THE LIGHT OF PREPARATION OF FUTURE DOCTORS

The article substantiates the competence on chemical safety as an integral component of professional preparation of doctors. Represented modern interpretation of “chemical safety” concept in the context of international regulatory documents on the operation and handling of chemical substances. The list of knowledge, cognitive and practical expertise and skills necessary for the development of competence on chemical safety are provided. The method of gradual formation of competence on chemical safety during the preparation of future doctors within courses “Medical Informatics” and “Bioorganic and Biological Chemistry” is considered in paper. The necessity of its further development and application in basic normative disciplines: hygiene and ecology, labor protection in the industry is substantiated.

Key words: chemical safety, competence on chemical safety, preparation of future doctors, Bioorganic and Biological Chemistry.

Постановка проблеми. Хімічна безпека – це комплекс заходів, спрямованих на запобігання коротко- чи довготривалих шкідливих впливів хімічних речовин, а також потенційної загрози для здоров'я людини та довкілля, пов'язаних з їх дією упродовж усього життєвого циклу [уніфікація норм, правил і процедур, що регулюють перевезення і утилізацію небезпечних відходів на міжнародному та національному рівнях (Базельська конвенція) [2];

– координація спільної відповідальності та узгодження зусиль сторін у рамках міжнародної торгівлі окремими небезпечними хімічними речовинами, сприяння обміну інформацією про їхні властивості (Роттердамська конвенція) [3];

– скорочення використання та повна ліквідація стійких органічних забрудників (Стокгольмська конвенція) [4];

– встановлення єдиних правил класифікації небезпек та маркування хімічних речовин (Узгоджена на глобальному рівні система класифікації небезпек та маркування хімічних речовин) [5].

Тобто міжнародна спільнота розробила модель, яка регламентує поведінку та мінімізує негативний вплив хімічних речовин під час їх виробництва, зберігання, транспортування, продажу, використання та утилізації. Успішна реалізація програми передбачає узгоджену роботу у сферах правовій, економічній, еколого-гігієнічній та просвітницькій діяльності [6, с. 47]. Професійна підготовка фахівця у контексті сучасних уявлень хімічної безпеки дасть змогу повністю реалізувати створені стандарти

та досягти кінцевої мети – зменшити або усунути шкідливий вплив хімічних речовин на довкілля та здоров'я людини. Однією зі сфер людської діяльності, яка дає змогу реалізувати еколого-гігієнічну та просвітницьку складові частини хімічної безпеки, є медицина.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні підходи до трактування поняття хімічна безпека обґрунтовано в роботах В.С. Толмачової [1, с. 182], М.С. Пак [7, с. 77], В.С. Петросяна [8]. У працях М.Р. Гжегоцького, Б.М. Штабського описано фізіолого-екогігієнічні основи нормативного забезпечення хімічної безпеки людини у звичайних та екстремальних умовах праці і стану довкілля [9, с. 3]. Проблема гігієнічного нормування та обґрунтування негативного впливу токсикантів займалися відомі гігієністи О.Г. Волощенко, Є.Г. Гончарук, І.І. Даценко, О.М. Марзаєв, Л.І. Медвідь, А.М. Сердюк. У наукових здобутках Ю.І. Кундієва та І.М. Трахтенберга наголошується на вирішенні проблеми хімічної безпеки – найактуальнішої проблеми охорони довкілля і здоров'я – від глобальних хімічних забруднювачів (сполук плумбуму, гідраргіуму, мангану), канцерогенного ризику ксенобіотиків, розроблення і впровадження методології оцінки професійних ризиків для здоров'я працюючих у шкідливих і небезпечних умовах [10, с. 4]. Наробки зазначених вчених-гігієністів стали основою сучасної дисципліни «Гігієна та екологія».

Впровадженням питань щодо біохімічних аспектів дії пестицидів та ксенобіотиків



у підготовку майбутніх лікарів займалися автори підручників із біоорганічної та біологічної хімії Ю.І. Губський, І.Я. Гонський, Т.Ш. Бондарчук, В.С. Зіменковський, Т.П. Максимчук, О.А. Мардашко, Л.М. Миронович, І.В. Ніженковська, О.Я. Склярів, Г.Ф. Стапанова, Н.В. Фартушок.

Однак проблема формування компетентності з хімічної безпеки у майбутніх лікарів не була предметом вивчення.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в аналізі підготовки майбутніх лікарів у контексті сучасних уявлень хімічної безпеки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовка майбутнього лікаря, відповідно до галузевого стандарту вищої освіти галузі знань 22 «Охорона здоров'я» за спеціальністю 222 «Медицина», передбачає володіння випускником наступних загальних та фахових компетентностей у сфері хімічної безпеки: прагнення до збереження навколишнього середовища; здатність до проведення санітарно-гігієнічних та профілактичних заходів; здатність до проведення епідеміологічних та медико-статистичних досліджень здоров'я населення; здатність до оцінювання впливу навколишнього середовища на стан здоров'я населення (індивідуальне, сімейне, популяційне); здатність до проведення заходів щодо підвищення ефективності використання ресурсів [11, с. 8–9].

Для того, щоб майбутній лікар був компетентним у галузі хімічної безпеки необхідно володіти відповідним понятійним апаратом для характеристики речовин: токсин, токсикант, токсичність, гранично допустима концентрація (ГДК), добова допустима доза (ДДД), порогова доза, токсично смертельна доза, токсично смертельна доза, напівлетальна доза (LD_{50}), напівлетальна концентрація (LC_{50}), кумуляція, коефіцієнт кумуляції, сенсibiliзація, персистентність, канцероген, мутаген, ксенобіотики.

Теоретичну складову частину компетентності з хімічної безпеки можна представити знаннями про хімічну безпеку, небезпечні хімічні речовини, їхні властивості та використання, маркування хімікатів, неорганічні та органічні токсиканти, канцерогени, мутагени, стійкі органічні забрудники, небезпечні пестициди, поліхлоровані біфеніли, діоксиноподібні сполуки, поліциклічні ароматичні вуглеводні, харчові добавки, косметичні та синтетичні мийні засоби, молекулярні механізми дії токсикантів, загальні процеси біотрансформації ксенобіотиків та ендогенних токсинів, основні нормативно-правові до-

кументи, що регулюють питання хімічної безпеки.

До практичної складової частини належать сформовані уміння класифікувати та розпізнавати за будовою небезпечні хімічні речовини (пестициди СОЗ, діоксиноподібні сполуки, поліхлоровані біфеніли, поліциклічні ароматичні вуглеводні, харчові добавки, аналоги і метаболіти дихлородифенілтрихлороетану (ДДТ)), наводити приклади структурних формул неорганічних та органічних токсикантів, складати картки безпеки для хімічних сполук, пояснювати правила роботи, зберігання та утилізації хімічних речовин та токсикантів, обґрунтовувати негативний вплив на здоров'я і довкілля небезпечних хімічних речовин – молекулярні механізми дії токсикантів, загальні процеси біотрансформації ксенобіотиків та ендогенних токсинів, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між будовою і токсикологічним впливом хімічних сполук, порівнювати хімічні властивості, стійкість, здатність до накопичення, токсичність СОЗ, узагальнювати знання про міжнародні підходи щодо вирішення проблеми виробництва, використання та утилізації небезпечних хімічних речовин [12, с. 2].

Компетентність із хімічної безпеки необхідно формувати як надпредметну складову частину фахової підготовки майбутніх лікарів у контексті вивчення базових навчальних дисциплін – медичної хімії, біоорганічної та біологічної хімії, медичної інформатики, гігієни та екології (рис. 1).

Для ефективного засвоєння теоретичних знань та розуміння основних складових частин хімічної безпеки необхідно орієнтуватися у великому обсязі інформації, оперувати сучасними даними, виокремлювати головні характеристики та критично їх оцінювати. Відповідні когнітивні та практичні навички формуються у курсі «Медична інформатика». Майбутні лікарі знайомляться з деякими елементами хемоінформатики, а саме способами ефективного пошуку медичної, хімічної та токсикологічної інформації в мережі Інтернет за допомогою реєстраційних номерів. Для ефективною роботи з інформацією на різних порталах студенти вивчають формати і можливості використання найбільш відомих реєстраційних номерів (CAS, EC, UN, RTECS, PubChem), а також працюють із відповідними науково-технічними базами даних (Chemical Abstracts Service – CAS, Registry of Toxic Effects of Chemical Substances – RTECS, PubChem, ChemIDplus Advanced) та довідниковими ресурсами (Scirus, Scopus, Сигла, Institut für Arbeitsschutz der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung – IFA).



Фундаментальна дисципліна «Біоорганічна та біологічна хімія» на молодших курсах є базовою для формування компетентності з хімічної безпеки у майбутніх лікарів, що зумовлено специфікою її вивчення – поєднанням теоретичної підготовки з біохімічним практикумом та експериментом. На практичній частині занять студенти за своєю правилами роботи з хімічними речовинами у лабораторії, сучасні підходи до позначення небезпек, маркування хімічних речовин і обґрунтовують коротку характеристику та заходи щодо попередження небезпеки під час роботи з хімікатами. На теоретичній частині занять майбутні лікарі отримують знання, вміння та навички щодо біохімічних особливостей впливу та біотрансформації токсикантів.

У темі «Ферменти» майбутні лікарі за своєю теоретичний матеріал щодо механізмів інгібування ферментативних реакцій токсикантами – пестицидами (фосфорорганічні препарати – хлорофос), бойовими отруйними речовинами (зарин, зоман), йонами важких металів (меркурію, плумбуму, кадмію, арсену) та їхніми органічними сполуками, ціанідами.

Під час вивчення основ біоенергетики акцентується на молекулярних механізмах дії інгібіторів та роз'єднувачів окисного фосфорилування: інсектицид ротенон (блокування електронного транспорту НАДН-коензим-Q-редуктази); класичні отрути – гідроген сульфід, карбон(II) оксид (інгібування цитохромоксидази); 2,4-динітрофенол, динітрокрезол, пентахлорофенол, гербіциди (роз'єднувачі окисного фосфорилування).

У темах «Метаболізм амінокислот та біохімія харчування людини» розглядають утворення ендогенних токсинів: путресцину та кадаверину (декарбоксілювання орнітину та лізину), фенолу, індолу, крезолу, скатолу, гідроген сульфід, метану, метилмеркаптану (процеси гниття білків в кишечнику), амоніку (продукту катаболізму амінокислот, біогенних амінів, пуринових та піримідинових нуклеотидів).

Під час опанування основ молекулярної генетики майбутні лікарі вивчають дію хімічних мутагенів: нітритна кислота та нітросполуки зумовлюють дезамінування азотистих основ у ДНК; хімічні барвники (бромистий етидій, похідні акридину) вбудовуються між азотистими основами в ДНК, внаслідок чого виникають мутації зумовлені зміщенням рамок зчитування; вільні радикали спричиняють утворення токсичних сполук, наприклад, продуктів пероксидного окиснення ліпідів малонового діальдегіду та 4-гідрокси-2-ноненалу, які здатні пошкоджувати ДНК.

У темі «Біохімія крові» студенти розглядають патологічні форми гемоглобінів: карбоксигемоглобін (токсичність карбон(II) оксиду) та метгемоглобін (токсичність нітратів).

Під час вивчення біохімії печінки майбутні лікарі досліджують процеси біотрансформації ксенобіотиків (бензен, піридин, диметилаланін, анілін, нітробензол, ізоніазид, бензоатна кислота) та ендогенних токсинів (фенол, скатол, індол, білірубін), розглядають основні стадії біотрансформації чужорідних хімічних сполук у печінці: перша



Рис. 1. Формування компетентності з хімічної безпеки у майбутніх лікарів



стадія – окислювально-відновлювальні та гідролітичні реакції; друга стадія – реакції синтезу, або кон'югації.

Хімічна безпека – це надпредметне поняття, тому компетентність із хімічної безпеки не можна формувати лише засобом одного предмета. Сформовані за допомогою курсу «Біоорганічна та біологічна хімія» знання, розуміння, когнітивні та практичні уміння і навички у галузі хімічної безпеки необхідно поглиблювати та розвивати у базових навчальних дисциплінах «Гігієна та екологія», «Медицина надзвичайних станів», «Охорона праці в галузі», «Соціальна медицина», «Організація охорони здоров'я». Під час вивчення зазначених дисциплін майбутні лікарі студіюють основи профілактики: вплив факторів довкілля на стан здоров'я різних груп населення; методи гігієнічної оцінки впливу факторів навколишнього середовища на здоров'я населення; закони гігієнічної науки та загальні закономірності зв'язку здоров'я з факторами й умовами середовища життєдіяльності людини; захворювань неінфекційного походження; засади здорового способу життя та основи особистої гігієни.

Готовність та здатність студентів успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність, оперуючи знаннями, вміннями і практичними навичками щодо основних складових частин хімічної безпеки свідчить про сформованість у майбутніх лікарів компетентності з хімічної безпеки.

Висновки з проведеного дослідження. Компетентність із хімічної безпеки є невід'ємною складовою частиною професійної підготовки лікарів. Висвітлено сучасну сутність поняття «хімічна безпека». Наведено перелік знань, когнітивних і практичних умінь та навичок, необхідних для формування компетентності з хімічної безпеки. Розглянуто методику поетапного формування компетентності з хімічної безпеки під час підготовки майбутніх лікарів у рамках курсів «Медична інформатика» і «Біоорганічна та біологічна хімія». Обґрунтовано необхідність її подальшого розвитку і застосування у базових нормативних навчальних дисциплінах: гігієна та екологія, охорона праці в галузі.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі вбачаємо в обґрунтуванні та розробці моделі формування компетентності з хімічної безпеки у майбутніх лікарів

під час вивчення біоорганічної та біологічної хімії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Толмачова В.С., Іщенко А.А., Федорчук О.В., Цигульова О.М. Дослідження деяких пестицидних препаратів в Україні. Теорія і практика сучасного природознавства: Збірник наукових праць Міжнародної науково-практичної конференції. Херсон, 2009. С. 181–187.
2. Базельская конвенция о контроле за трансграничной перевозкой опасных отходов и их удалением. ЮНЕП, 2011. 140 с.
3. Руководство для назначенных национальных органов по вопросам функционирования Роттердамской конвенции. Женева/Рим: Секретариат Роттердамской конвенции, 2006. 150 с.
4. Стокгольмська конвенція про стійкі органічні забрудники. URL: <http://chm.pops.int/TheConvention/Overview/TextoftheConvention/tabid/2232/Default.aspx> (дата звернення: 04.08.2018).
5. Согласованная на глобальном уровне система классификации опасностей и маркировки химической продукции. 5-е пересмотренное издание. Нью-Йорк и Женева: Организация объединенных наций, 2013. 638 с. URL: http://www.unece.org/ru/trans/danger/publi/ghs/histback_e.html (дата звернення: 04.08.2018)
6. Іщенко А.А. Формування знань про токсиканти як складові хімічної безпеки у майбутніх лікарів під час вивчення біоорганічної та біологічної хімії. ScienceRise: Pedagogical Education. 2018. № 5 (25). С. 47–52. DOI: 10.15587/2519-4984.2018.139414
7. Пак М.С. Проблемы безопасности в непрерывном химическом образовании. Хімічна освіта в контексті хімічної безпеки: стан проблеми і перспективи: збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 2011. С. 76–78.
8. Петросян В.С. Химия, человек и окружающая среда. URL: <http://www.chem.msu.ru/rus/lab/organic/fox/chem-man-envir.pdf> (дата звернення: 04.08.2018)
9. Штабський Б.М., Гжегоцький М.Р. Ксенобіотики, гомеостаз і хімічна безпека людини: Монографія. Львів: ВД «Наутілус», 1999. 308 с.
10. Федоренко В.І., Пластунов Б.А. Реалії та перспективи профілактичної медицини в Україні. Газета Львівського Національного медичного університету імені Данила Галицького. 2012. № 10 (283). С. 1, 4.
11. Галузевий стандарт вищої освіти підготовки «Магістра» у галузі знань 22 «Охорона здоров'я» за спеціальністю 222 «Медицина». Київ, 2016. 48 с.
12. Толмачова В.С., Іщенко А.А. Програма варіативної навчальної дисципліни (за вибором студента) «Основи хімічної безпеки» для напряму підготовки 6.040101 Хімія*. Київ: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. 22 с.



УДК 372.881.1

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Луценко О.В., к. пед. н.,
асистент кафедри англійської мови природничих факультетів
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

У статті подано визначення мотивації. Розглянуто основні шляхи підвищення мотивації в студентів під час вивчення англійської мови. Представлено різні точки зору про важливість мотивації в навчальному процесі. Розглянуто види мотивації, визначено їх взаємозв'язок із процесом навчання. Проведено аналіз письмового опитування про різні мотиви вивчення англійської мови в студентів молодших і старших курсів ННЦ «Інститут біології та медицини» КНУ імені Т. Шевченка.

Ключові слова: мотивація, студенти, навчання, аналіз, підвищення.

В статье дано определение мотивации. Рассмотрены основные пути повышения мотивации у студентов при изучении английского языка. Представлены различные точки зрения о важности мотивации в учебном процессе. Рассмотрены виды мотивации, определена их взаимосвязь с процессом обучения. Проведен анализ письменного опроса о различных мотивах изучения английского языка у студентов младших и старших курсов НВЦ «Института биологии и медицины» КНУ имени Т. Шевченко.

Ключевые слова: мотивация, студенты, обучение, анализ, повышение.

Lutsenko O.V. WAYS TO IMPROVE MOTIVATION DURING LEARNING ENGLISH

In the article the definition of motivation is given. The main ways to increase the motivation of students of technical universities in the study of English are considered. Different points of view on the importance of motivation in the teaching process are presented. The types of motivation are considered, their interrelation with the learning process is defined. The analysis of a written questionnaire on various motives for studying English at students of junior and senior courses of the Educational and Scientific Center "Institute of Biology and Medicine" of Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Key words: motivation, students, training, analysis, improvement.

Постановка проблеми. Мотивація відіграє величезну роль під час вивчення іноземних мов. Успіх багато в чому залежить від того, які мотиви переслідують студенти в процесі навчання будь-якої іноземної мови. Згідно з визначенням І. Зимової [5], «мотив – це те, що визначає, стимулює, спонукає людину до вчинення будь-якої дії, включеної у визначену цим мотивом діяльність». Отже, «поняття діяльності необхідно пов'язувати з поняттям мотиву. Діяльності без мотиву не буває» [11]. С. Рубінштейн уважає [11]: «Будь-яка дія виходить із мотиву, тобто яка спонукає до дії переживання чогось значимого, що надає цій дії сенс для індивіда». Отже, діяльність і мотив взаємопов'язані, однак важливо розділяти поняття «мотив» і «мотивація».

Мотивація – основний компонент структури навчальної діяльності. При цьому велике значення самої особистості як суб'єкта цієї діяльності. В. Асеев [1] зазначає, що мотиваційна система людини має дуже складну структуру: «Складну, багаторівневу систему збудників, що включає в себе потреби, мотиви, інтереси, ідеали, прагнення, установки, емоції, норми, цінності тощо. Така структура вмотивованої сфери

визначає спрямованість особистості людини, яка має різний характер залежно від того, які мотиви за своїм змістом і будовою стали домінуючими».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Під час розроблення модернізованої концепції підвищення мотивації вивчення англійської мови враховувалися основні положення наукових досліджень, присвячених формуванню мотивації до навчання (В. Асеев, В. Бобрицька, Є. Ільїн, А. Ковальов, О. Леонтьєв, А. Маслоу, С. Рубінштейн, Х. Хекхаузен, Р. Цветкова та інші). Багатогранність проблем підготовки майбутніх фахівців зумовлює потребу в науковому дослідженні різних її аспектів, а саме: сучасної філософії вищої освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало та інші), проблем неперервної професійної освіти, дидактики й методики навчання у вищій школі (А. Алексюк, С. Гончаренко, В. Бобрицька, В. Синьов, С. Сисоева та інші).

Найбільш повним є визначення мотиву, запропоноване одним із провідних дослідників – Л. Божович, а саме [2]: «Мотив – це те, заради чого здійснюється діяльність. Як мотив можуть виступати предмети зовніш-



нього світу, уявлення, ідеї, почуття й переживання. Словом, усе те, в чому знайшла своє втілення потреба». Виходячи із цього, можна стверджувати, що, незважаючи на різноманітність підходів, мотивація розуміється як сукупність систем психологічно різноманітних факторів, що визначають поведінку та діяльність людини. У статті ми будемо за мотивацію брати педагогічний вплив, тобто методи і прийоми навчання володіння англійською мовою, які стимулюють студента до кращого засвоєння досліджуваного предмета.

Постановка завдання. Мета статті – визначити шляхи підвищення мотивації під час вивчення англійської мови на прикладі студентів ННЦ «Інституту біології та медицини» КНУ імені Т. Шевченка. Відомо, що англійська мова – це мова, якою люди більшості країн світу не тільки говорять, а і яку уважають своєю рідною мовою. Англійська є офіційною мовою міжнародних конференцій і зустрічей на вищому рівні. Це мова економічних і політичних переговорів, дебатів, мова науки, мистецтва, літератури й освіти, мова багатьох громадських організацій. Однак як предмет вона має низку специфічних рис, одна з яких – оволодіння англійською мовою шляхом навчання вміння спілкування іноземною мовою.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні вивчення англійської мови актуально в університеті у зв'язку з проведенням щорічних міжнародних конференцій, конгресів, зустрічей з носіями іноземної мови, прийомом іноземних делегацій. У виші щороку проводиться ярмарок вакансій, у якій беруть участь вітчизняні та зарубіжні компанії. У ході зустрічей із зарубіжними представництвами виявлено величезне прагнення студентів до спілкування з носіями англійської мови. У зв'язку з цим перед викладачами стоїть завдання створення обстановки іноземного спілкування в процесі навчання мови, максимально наближеної до природних умов. Найважливішим фактором у навчанні мовного спілкування англійською мовою слугує мотивація засвоєння іноземної мови. За словами І. Зимової [5], «мотив – це те, що пояснює характер цієї мовної дії, тоді як комунікативний намір виражає те, яку комунікативну мету переслідує той, що говорить, плануючи ту чи іншу форму впливу на слухача». Під мотивацією варто розуміти організацію такої навчальної діяльності, яка спрямована на більш глибоке вивчення англійської мови, її вдосконалення та прагнення розвивати потреби пізнання іноземної мови. Тому необхідно створювати такі умови в освітній діяльності, які сприяють розвитку в студен-

та високого рівня пізнавального інтересу до вивчення англійської мови. Мотив – основна рушійна сила у вивченні мови. Існує багато різних думок щодо визначення видів мотивів, які є в студентів під час вивчення англійської мови. Деякі дослідники (наприклад, В. Шадрікова й інші) вважають, що «мотивація обумовлена потребами та цілями особистості, ідеалами людини, умовами її діяльності (як об'єктивними, зовнішніми, так і суб'єктивними, внутрішніми – знаннями, вміннями, здібностями, а також характером)». Р. Готліб [3] зазначає, що «мотивація – це така рушійна сила, яка спонукає людину до успішного вивчення іноземної мови. Однак занадто високий рівень мотивації викликає небажані (негативні) емоції і сприяє поганій успішності студентів із цього предмета. Необхідно знайти ту золоту середину, щоб вивчення іноземної мови викликало в них величезне бажання вчити мову, радість і задоволення від навчання, задоволеність результатами своєї праці». Отже, мотив розглядається як внутрішнє спонукання до навчальної діяльності, викликане особистими потребами самого студента, його життєвою позицією, вихованням й сім'ї.

Розрізняють два види мотивів: внутрішні й зовнішні. Внутрішні мотиви розвиваються під впливом власних думок студента, його прагнень, переживань, виникнення певних потреб, у результаті чого з'являється усвідомлення внутрішньої необхідності.

Мотив може бути позитивний і негативний. Основні фактори, що сприяють формуванню в студентів позитивних мотивів до вивчення англійської мови, такі:

- розуміння цілей навчання;
- зміст навчального матеріалу;
- розвиток пізнавальних здібностей студентів;
- зацікавленість предметом;
- професійна спрямованість;
- емоційна форма ведення занять викладачем;
- постановка викладачем досить складних, але цікавих завдань, що сприяють розвитку творчої активності студентів;
- усвідомлення важливості отриманих знань;
- оцінювання знань;
- величезне бажання вивчати англійську мову, без знання якої неможливо жити в сучасному світі.

Зовнішні мотиви не пов'язані зі змістом навчального матеріалу.

До них належать такі:

- борг, обов'язок (студент повинен вивчати цей предмет, щоб отримати залік, скласти іспит);



- оцінка (прагнення набрати якомога більше балів за модуль, за семестр). Однак тут варто враховувати не тільки позначку за знання того чи іншого навчального матеріалу, а й мотивувальну роль самого студента, яка дуже велика, а саме оцінку викладача (поглядом, жестом, словом);

- оцінювання студента викладачем.

Викладач створює мотивацію в студента своїм прикладом, зацікавленістю, яскравістю. Ставлення до викладача автоматично переходить у ставлення до предмета. Викладач повинен бути лідером у процесі пізнання, авторитетом у всіх сферах спілкування зі студентами. Немає більш сильного мотивувального прикладу, ніж власний позитивний приклад, інтерес викладача до англійської мови й культури країни досліджуваної мови;

- особиста зацікавленість (знайти добре оплачувану роботу у фірмі). Сьогодні знання англійської мови стає обов'язковою вимогою не тільки зарубіжних, а й вітчизняних роботодавців. Вільне володіння іноземною мовою поряд із хорошими професійними навичками дасть фахівцеві змогу отримати гідну роботу й домогтися успішної кар'єри;

- розвиток лінгвістичного мислення – розвиток навички мислити англійською мовою, логічного мислення, вміння чітко висловити свою думку, використовуючи всі можливості мови;

- використання англійської мови як засобу отримання й обміну інформацією, користування комп'ютером і мережею Інтернет для отримання знань у різних галузях науки й техніки, користування різними програмами для виконання розрахунків, курсових проектів і навчальних завдань;

- вивчення англійської мови з метою кар'єрного зростання – складання іспитів на сертифікати TOIFL, IELTS з метою знайти роботу за кордоном;

- вивчення культури та історії країни, що вивчається;

- вивчення мови з метою здійснення туристичних подорожей для спілкування з іншими людьми тощо;

- бажання вдосконалювати свої знання шляхом навчання за кордоном;

- отримання задоволення від вивчення іноземних мов з метою спілкування з однолітками із зарубіжних країн; підвищення навичок розмовної мови для участі в міжнародних конференціях і зустрічах;

- самоствердження (студент вивчає мову, щоб досягти певного становища в житті);

- самореалізація в житті (студент хоче досягти великих успіхів під час навчання,

отримувати відмінні оцінки на іспитах, захистити диплом);

- соціальний мотив (студент усвідомлює соціальну значимість вивчення англійської мови);

- будь-які інші мотиви. Зовнішня мотивація зумовлена обставинами, що вимушують студента вчити англійські слова, читати текст, робити вправи всупереч бажанню, настрою, самопочуттю й зайнятості.

Зовнішніми факторами можуть бути заліки, іспити, робота, відрядження тощо. Студентам рекомендується постійно вдосконалювати свої знання у вивченні англійської мови, самим створювати умови для занять, не робити тривалих перерв, так як вони не сприяють глибоким знанням. Перерви можуть надовго затягнутися, а часом будуть тривати вічно. Внутрішня мотивація, переважна над іншими мотивами, забезпечує успішну навчальну діяльність, викликає задоволення самим процесом навчання, результатами своєї праці й набутими навичками.

Внутрішні мотиви пов'язані зі змістом навчального матеріалу, оволодінням навичками читання та письма англійською мовою. Комунікативний мотив – одне з найнеобхідніших умінь будь-якої людини спілкуватися однією мовою з іншими людьми. Тому розвиток комунікативних здібностей студентів, їх підготовка до життя в суспільстві є основною метою навчання англійської мови в університеті. Однак це не тільки мета навчання, яку ставлять перед собою викладачі вишу, це обумовлює методи та прийоми навчання англійської мови на заняттях.

Отже, завдання викладача – навчити студентів спілкуватися англійською мовою, створюючи певні ситуації, які допоможуть їм у житті й навчать їх знаходити оптимальне рішення. Це вимагає підвищення професійного рівня викладача, постійного вдосконалення знання свого предмета. Інтерес до процесу навчання іноземної мови тримається на внутрішніх мотивах, які виходять із самої іншомовної діяльності. Навчально-пізнавальний мотив пов'язаний із проявом інтересу до змісту навчального матеріалу. Навчально-пізнавальний мотив є основним, визначальним навчальну діяльність мотивом, так як у його основі закладено постійне прагнення до пізнання. Також він пов'язаний зі змістовною та організаційною сторонами навчальної діяльності. Пізнавальна мотивація найбільш важлива в навчанні іноземної мови. Однак необхідно, щоб вона стала основою для розвитку професійної спрямованості студентів, стимулювала їхню навчальну активність, хорошу успішність, позитивне став-



лення до досліджуваної мови. Ставлення до англійської мови багато в чому залежить від оцінки важливості їхньої професійної підготовки за фахом.

Пізнавальний мотив в оволодінні англійською мовою пояснюється таким:

- інтересом до іноземної мови як таким, який сприяє формуванню мотивів до аналізу мовних явищ;

- проведенням викладачем різноманітних за формою і змістом занять мовою, що вивчається. Викладач повинен правильно організувати навчальну діяльність, урахувуючи професійну спрямованість студентів, застосовуючи різноманітні методи ведення занять, а також давати об'єктивну оцінку знань студентів. Велику роль у підвищенні мотивації в студентів відіграє чергування різноманітних видів діяльності. Викладачі використовують на уроці різні види цікавої роботи: уроки-обговорення різних тем, у тому числі за спеціальністю; уроки-спілкування зі студентами через Інтернет; круглі столи; міні-конференції в групах; уроки-тести; уроки в режимі online; уроки-презентації, а також відеоуроки. Важливу роль відіграють завдання з перегляду відеоматеріалу англійською мовою, які демонструють новітні дослідження та світові досягнення в біології й медицині. Суттєве значення останнім часом мають практичні заняття, спрямовані на навчання студентів робити презентації англійською мовою за своїми спеціальностями. Позитивний резонанс отримала спільна робота викладача й куратора групи з підготовки презентацій на тему «Вступ до спеціальності» для студентів I курсу силами старшокурсників. Студенти відбирають матеріал для свого виступу за допомогою мережі Інтернет і наукових статей англійською мовою із журналів в оригіналі. Вони готують свої презентації у вигляді слайдів у програмі Power Point. Викладачі не тільки перевіряють готові презентації та доповіді, а й проводять заняття зі студентами дистанційно.

Останніми роками в інституті активно проводяться наукові конференції англійською мовою, де студенти всіх курсів, магістри та аспіранти представляють свої презентації англійською мовою за новими, самостійно розробленими методиками. Студенти відмінно володіють англійською мовою, беруть участь у міжвишівських конференціях, де подаються на конкурс кращі презентації від університету. Але для багатьох студентів основним мотивом є складання заліку або іспиту й отримання позитивної оцінки з англійської мови. Тому перед викладачем стоїть завдання: розвинути позитивні, пізнавальні мотиви в тих студентів,

у яких відсутній інтерес до цього предмета, тобто підвищити рівень позитивної внутрішньої мотивації. Це залежить від успіху студента, його вмінь і навичок, кваліфікації викладача, методів навчання, що сприяють отриманню відмінних знань, і багатьох інших факторів. Погана якість викладання, нерозуміння предмета, численні помилки, навпаки, відбивають інтерес у студентів до вивчення мови. Студенти займаються за фаховими підручниками іноземних мов, що значно збільшує та покращує володіння професійними термінами англійською мовою. Водночас викладачем проводиться аналіз і розбір граматичних конструкцій, які зустрічаються в текстах. Усі ці методи сприяють підвищенню мотивації в студентів до вивчення англійської мови. Для досягнення успіхів необхідним складником є поєднання певних факторів, передусім кваліфікація викладача, його ерудиція та відмінне знання предмета. Усе це передається студентам і сприяє підвищенню позитивної мотивації під час вивчення англійської мови. Великою популярністю користуються курси розмовної англійської мови для студентів різних рівнів знань (платні), які активно діють в університеті протягом уже багатьох років. Крім того, студенти можуть готуватися до складання міжнародного іспиту.

Після закінчення цих курсів видається сертифікат, який дає можливість вступу в магістратуру без складання іспиту. Слухачі опановують уміння спілкуватися з діловими партнерами, вивчати спеціальну літературу, вести переговори, не вдаючись до послуг професійних перекладачів.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, мотиваційний аспект має важливе значення для активізації всіх психологічних процесів – мислення, сприйняття, розуміння й засвоєння іншомовного матеріалу. Мотиви, сфери бажань, інтересів і схильностей, світогляд, статус студента, його життєві позиції, а також різні ситуації взаємозумовлені і становлять гармонійну єдність особистості. Усе це є внутрішньою силою, яка спонукає студента вивчати іноземну мову і створює позитивні установки на вивчення англійської мови. Для цього необхідно підвищувати рівні мотивації, сприяючи розвитку пізнання та інтелектуальної діяльності в студентів, що, у свою чергу, призводить до підвищення ефективності процесу навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баклицький І.О. Психологічні особливості навчальної мотивації студентів. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ.



Серія «Психологічна»: збірник / Львівський держ. ун-т внутр. справ. Львів, 2008. Вип. 2. С. 16–27.

2. Безмодна В. Мотивації навчання як основна складова оволодіння іноземною мовою студентів немовних спеціальностей. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / гол. ред.: М.Т. Мартинюк. Умань: ФОП Жовтий О.О., 2013. Ч. 2. С. 32–37.

3. Готліб Р.А. Соціальна затребуваність знання іноземної мови. Соціологічні дослідження. 2009. № 2. С. 122–127.

4. Вершинська О.Б. Проблеми формування навчальної мотивації студентів ВНЗ. URL: tme.uomo.edu.ua/dodatok.htm.

5. Малінка О.О. Психологічні проблеми мотивації навчально-професійної діяльності студентів у сучасних умовах. URL: www.psyh.kiev.ua.

6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 512 с.

7. Занюк С.С. Психологія мотивації. Київ: Либідь, 2002. 304 с.

8. Михайличенко В.Є., Полянська В.В. Роль мотивації навчально-пізнавальної діяльності у формуванні професійної спрямованості студентів. Педагогіка фор-

мування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2011. Вип. 17 (70). С. 320–327.

9. Тарнопольський О., Дегтярьова Ю. Студенту функції викладача англійської мови як іноземної: вплив на ставлення до навчання та навчальну мотивацію (мовний ВНЗ). Сучасні проблеми лінгвістичних досліджень і методика викладання іноземних мов професійного спілкування у вищій школі: зб. наук. пр.: у 2 ч. / за ред. В.Т. Сулими, С.Н. Денисенко. Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2007. Ч. 2. С. 37–40.

10. Zins J.E., Weissberg R.P., Wang M.C. & Walberg H.J. (Eds.). Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? New York: Teachers College Press, 2004.

11. Система дидактичних принципів. URL: <http://readbookz.com/book/172/5448.html>.

12. Формування позитивної мотивації до вивчення англійської мови. URL: <https://znvk67.zp.ua/formuvannya-pozitivno%D1%97-motivaci%D1%97-dovivchennya-anglijsko%D1%97-movi>.

13. Плігін А.А. Посилення мотивації до вивчення англійської мови. URL: www.homeenglish.ru/Articles/Usiln.htm.

УДК 378:37.091.33-027.22:796

ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ІГОР У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ПЕДАГОГІКА» У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Ноздрова О.П., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри педагогіки

Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського

У статті розглянуто сучасні підходи до використання навчально-педагогічних ігор у навчально-виховному процесі вищої школи. Висвітлено досвід упровадження ігрових технологій у процес професійної підготовки майбутніх учителів на матеріалі курсу «Педагогіка». Акцентовано увагу на організації семінарських і практичних занять з теорії навчання й виховання, історії педагогіки щодо формування основ педагогічної майстерності студентів засобами гри.

Ключові слова: навчально-педагогічні ігри, курс педагогіки, педагогічна майстерність студентів, умови використання ігрових технологій, інтенсивна пізнавальна діяльність майбутніх учителів.

В статье рассмотрены современные подходы к использованию учебно-педагогических игр в учебно-воспитательном процессе высшей школы. Показан опыт внедрения игровых технологий в процесс профессиональной подготовки будущих учителей на материале курса «Педагогика». Акцентируется внимание на организации семинарских и практических занятий по теории обучения и воспитания, истории педагогики относительно формирования основ педагогического мастерства студентов средствами игры.

Ключевые слова: учебно-педагогические игры, курс педагогики, педагогическое мастерство студентов, условия использования игровых технологий, интенсивная познавательная деятельность будущих учителей.

Nozdrova O.P. THE USE OF EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL GAMES IN THE PROCESS OF STUDYING THE COURSE 'PEDAGOGY' IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article deals with modern approaches to the use of educational-pedagogical games in the educational process of higher education. The experience of implementation of gaming technologies in the process of pro-



fessional training of future teachers on the course material of 'Pedagogy' has been described. The emphasis has been made on the organization of seminars and practical classes on the theory of education and upbringing, the history of pedagogy on the formation of the foundations of pedagogical skills of students through means of the game.

Key words: *educational-pedagogical games, course of pedagogy, pedagogical skills of students, conditions of use of game technologies, intensive cognitive activity of future teachers.*

Постановка проблеми. В умовах розбудови незалежної української держави особливо зростає роль учителя та важливого значення для суспільства набуває розвиток національної системи освіти. Саме діяльність учителя впливає на становлення громадянина як особистості й фахівця, зміцнення духовного та інтелектуального потенціалу нації. Підготовка вчителя, як ніколи раніше, вимагає формування кожного професійного педагога як особистості.

Педагогічна підготовка фахівців у класичних університетах базується на ґрунтовному вивченні ними курсу «Педагогіка» – галузі педагогічної науки, що досліджує фундаментальні питання освіти й виховання, методологію науки, загальні закономірності, принципи, методи, форми навчання та виховання людей усіх вікових груп.

Успішна реалізація змісту курсу ґрунтується на використанні інтерактивних методів навчання. Це участь студентів у навчально-педагогічних іграх, у ході яких виявляються й формуються професійні якості майбутнього вчителя, виробляється культура педагогічного спілкування. У грі відпрацьовуються навички людського та педагогічного спілкування з учнями й колегами, взаємодії з учнівським колективом, уміння розуміти іншого, бачити себе очима колег, знаходити правильний спосіб поведінки в конфліктній ситуації.

Особливо актуальною ця проблема стає для підготовки майбутнього вчителя в умовах входження України в Європейський освітній простір, зміни акцентів у вітчизняній освітній політиці, тим більше що потенційні можливості ігрових технологій у реалізації нової освітньої парадигми до цього часу ще глибоко не вивчені.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У багатьох працях дослідників відображено різні підходи до визначення сутності гри: як форми спілкування (М. Гончаров, Т. Ладивір, М. Лісіна, В. Семенов, В. Сушко, Н. Філатова), форми діяльності (Л. Віготський, Д. Ельконін), умови розумового розвитку (П. Каптерев, Є. Покровський, С. Рубінштейн, І. Сікорський, А. Смирнов). Із сучасних досліджень творчої ігрової діяльності як комплексного засобу, що може спонукати студентів до самоаналізу, самооцінки й саморозвитку, необхідно виділити науково-методичні розробки, які

здійснили І. Іванов, О. Газман, В. Караківський, Л. Кулікова, С. Шмаков. Їхні праці переконливо обґрунтовують доцільність застосування в навчальному процесі різноманітних ігор і пропонують багатий ігровий матеріал з розв'язання педагогічних завдань і психолого-педагогічних ситуацій в умовах, наближених до реальних. Це підтверджує тенденцію зближення процесу навчання із життям; потребу озброєння студентів саме тими знаннями, які стануть їм у нагоді в майбутній практичній діяльності.

Постановка завдання. Мета статті полягає в представленні досвіду організації навчання з використанням навчально-педагогічних ігор на заняттях з курсу «Педагогіка» у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Пробудити в студентів інтерес до осмислення необхідності оволодіння педагогічними знаннями під час вирішенні творчих дидактичних завдань допомогли інтерактивні ігри, які проведені на семінарських заняттях з педагогічної дисципліни. Ми пропонуємо методичні розробки й описи проведених нами ігор за розділами курсу педагогіки.

Педагогічна гра з історії педагогіки «Хто краще знає педагогічну спадщину видатних педагогів минулого?»

Пропонуємо методіку проведення гри для 4 команд. Кожна команда отримує конверт із запитаннями й аркуш із відповідями. Завдання – підібрати відповідь до кожного запитання. За кожну правильну відповідь команда отримує 2 бали. Команда, яка відповість першою, додатково отримує ще 2 бали, другою – 1 бал, третьою – жодного балу.

Наводимо зразок завдань для I команд. Аналогічно запропоновані завдання для інших команд («Педагогічна спадщина Йоганна Фрідріха Гербарта», «Великий російський педагог К.Д. Ушинський», «Педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського»).

Перший конверт «Педагогічна теорія Й. Песталоцці»

У якому році народився Й. Песталоцці?

а) 1846 г.;

б) 1746 г.;

в) 1827 р.

Де народився Й. Песталоцці?

а) У Швейцарії;

б) У Парижі;



в) В Австрії.

У якому вищому навчальному закладі гуманітарного напрямку він здобув освіту?

- а) У ліцеї;
- б) В університеті;
- в) У колегіумі.

Як називався маєток, у якому він хотів організувати показову ферму?

- а) Нейгоф;
- б) Кондорі;
- в) Адріон.

Яку установу він відкрив у 1774 році?

- а) «Установа для сиріт»;
- б) «Установа для інвалідів»;
- в) «Установа для бідних».

Що прагнув дати Й. Песталоцці дітям у своїх установах?

- а) Можливість відпочинку;
- б) Незалежність від батьків;
- в) Різнобічну трудову підготовку.

У якому творі він розвивав ідеї поліпшення селянського життя?

- а) «Лінгард і Гертруда»;
- б) «Лебедина пісня»;
- в) «Учень психології».

У якому році помер Й. Песталоцці?

- а) 1827;
- б) 1860;
- в) 1888.

Який характер мав світогляд Й. Песталоцці?

- а) Ідеалістичний;
- б) Демократичний;
- в) Буржуазний.

Що, за Й. Песталоцці, є найважливішим засобом виховання й розвитку людини?

- а) Релігія;
- б) Праця;
- в) Моральне навчання.

Що є центром педагогічної системи Й. Песталоцці?

- а) Теорія елементарної освіти;
- б) Теорія пізнання;
- в) Теорія виховання.

Що Й. Песталоцці вважав найпростішими елементами всякого знання?

- а) Число і форму;
- б) Число і слово;
- в) Число, форму, слово.

Розділ «Дидактика»

Гра «Рекламне агентство»

Останнім часом одним із найбільш розповсюджених понять у нашому суспільстві є реклама. Утілюючи рекламу в життя, можемо сказати, що вона є не тільки «двигуном торгівлі», а й «двигуном знань». Тому ми створили рекламне агентство під назвою «Дидактика», яке має такі відділи:

1. Інформаційний, який займається обробленням інформації та узагальненням у вигляді висновків, алгоритмів, правил.

2. Художній, який займається художнім оформленням, виготовленням малюнків, аплікацій тощо.

3. Фінансово-розрахунковий, який виконує оцінювальні функції, нараховує зарплатню, виконує потрібні обчислення, що стосуються числової інформації.

4. Дистриб'ютерський відділ, який робить рекламу агентству, відшуковуючи замовників реклами, і збирає інформацію, що потребує реклами.

5. Літературний, який складає вірші та необхідні вислови для цієї реклами.

6. Редакційний відділ, який стежить за правильністю роботи відділів, виправляє допущені помилки, тобто виконує функції консультантів.

Мета створення рекламного агентства полягає в тому, щоб розглянули матеріал: заняття з різних боків, оцінити й довести його значимість, сприяти розвитку творчих здібностей студентів, розкривати індивідуальність кожного, виховувати самоврядування, взаємодопомогу, прагнення до колективної творчості.

Створюючи рекламу, агентство дотримується таких правил:

1. Визнач, що рекламуєш.
2. З'ясуй, для чого потрібно те, що рекламуєш, його якості.
3. Правила користування.
4. Хто виробник.
5. Побаження одержувачу.
6. Гумор.
7. Яскраве оформлення.

Усі відділи працюють над рекламою, враховуючи ці правила, але кожен знає, за виконання якого правила несе найбільшу відповідальність, які знання йому для цього потрібні.

Гра «Слабка ланка»

Умови гри. Усі студенти, які бажають грати, проходять відбірковий тур, під час якого кожному ставиться одне запитання з будь-якої галузі знань. Хто одразу дає правильну відповідь, той і стає учасником гри.

Залишається 8 учасників. Гра має 7 раундів. Перший триває 3 хвилини, а кожний наступний – на 20 секунд менше.

Кожен із 8 гравців має зробити в «банк» перший внесок – «умсик». Із кожною правильною відповіддю «банк» поповнюється на 1 «умсик». Окрім цього, кожен гравець протягом раунду робить внесок у «банк» за бажанням. Якщо учасник не відповідає на запитання, він повинен покласти до «банку» 2 «умсики». Тобто з кожним раундом «капітал» команди зростає.

Поки триває раунд, ведучий задає кожному учаснику по колу 1 запитання, поки не пролунає сигнал про закінчення раунду.



Після цього оголошується сума, яка лежить у «банку», і визначається «слабка ланка»: ім'я гравця, що вибуває, кожен пише на своїй дошці крейдою, а потім повертає до викладача. Кожен має пояснити свій вибір, давши так оцінку діяльності свого товариша. Викладач оголошує, хто дійсно був «слабкою ланкою», але з гри виходить той, кого назвала більшість гравців. Далі починається наступний раунд. Коли залишаються 2 гравці, вони відповідають на запитання по черзі протягом однієї хвилини. Виграє той, хто дасть більше правильних відповідей. Переможець забирає всі гроші з «банку».

Запитання до гри «Слабка ланка»

1. Охарактеризуйте мету, завдання та рушійні сили процесу виховання.
2. Розкрити зміст виховання в різних системах виховного процесу (школи Марії Монтесорі, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського).
3. Охарактеризуйте поняття «принцип виховання».
4. Охарактеризуйте загальні методи виховання.
5. Назвіть сучасні концепції виховання.
6. Порівняйте зарубіжні виховні системи шкіл (вальдорфські школи, виховна система саморозвитку М. Монтесорі) із сучасними вітчизняними виховними системами шкіл.
7. Охарактеризуйте поняття «засіб виховання».
8. Розкрийте місце й роль вправ у вихованні. Проаналізуйте основні умови оптимального вибору саме цих методів навчання.
9. Назвіть перші вимоги до використання «методу вибуху». Наведіть приклади.
10. Назвіть види заохочень і покарань, що використовуються в загальноосвітніх навчально-виховних закладах.

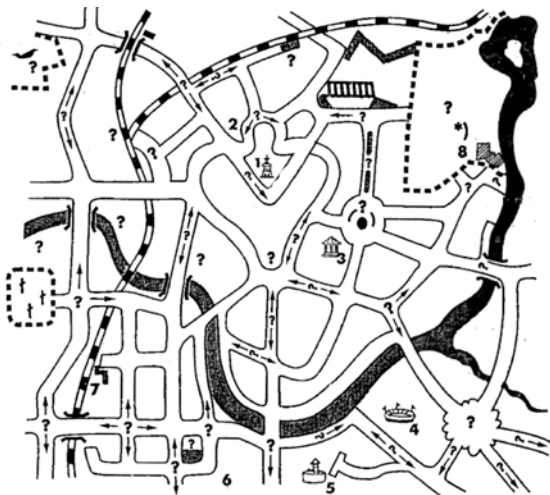


Рис. 1.

11. Яка сутність «методу вибуху». За яких обставин доцільно застосовувати цей метод?

12. Що називається колективом?
13. Назвіть ознаки колективу, його види.
14. Розкрийте зміст поняття «професіограма» сучасного вчителя.
15. Сутність методів, прийомів і засобів навчання.
16. Назвіть методи навчання, які належать до групи за рівнем самостійної розумової діяльності.
17. Розкрийте сутність проблемних методів. Чим викликаний інтерес до проблемного навчання?
18. Охарактеризуйте вихованців, яких зараховують до категорії педагогічно занедбаних дітей.
20. Визначте соціально-педагогічні умови, які спричиняють появу важковиховуваних дітей.
21. Назвіть видатних педагогів ХХ століття.
22. Опишіть основні педагогічні погляди Я. Корчака.
23. Охарактеризуйте сучасну періодизацію розвитку дитинства.
24. Функції, стилі педагогічного керівництва.
25. Назвіть принципи навчання.

Гра «Аукціон знань»

Гра відбувається на «біржі цінних паперів», у цьому випадку «акцій». «Акції» – це папери із запитаннями з будь-якого модуля чи теми (на закріплення). Кожен навчальний модуль має певну кількість «акцій». Запитання до «акцій» разом із викладачем розробляє група студентів, так звані «брокери».

«Аукціон» проходить так. «Брокер» зачитує запитання «акції». Кожен із бажаючих «акціонерів» демонструє знання із цього питання. Хто навів більше доводів, сповістив більше інформації, той і стає володарем «акції». Виграє той, хто збере більше «акцій». Він ще й стає володарем навчального модуля, з якого проводиться «аукціон», тобто отримує право ставити запитання іншим, ставити оцінки, проводити фрагменти уроку, а також має право отримувати «девіденди» у вигляді «умсиків» або додаткових балів на наступних заняттях. Володар «акції» може продати їх товаришеві за «умсики». Тоді володарем предмета або його частини стає товариш, який «купив» «акції».

Отже, можна утворити групи студентів за інтересами, так звані «акціонерні товариства».

Зразки акцій з модуля «Загальні основи педагогіки»

1. Методи педагогічного дослідження.



Рис. 2.

2. Головні закономірності розвитку людини.

3. Вікові та індивідуальні особливості розвитку дитини.

4. Особистість учителя сучасної школи. Техніка вчителя.

5. Система освіти в Україні.

6. Зміст освіти в сучасній школі.

Зразки акцій з модуля «Історія педагогіки»

1. Становлення й розвиток виховання (первісне суспільство, античність, середньовіччя).

2. Педагогічна думка епохи Відродження.

3. Педагогічні погляди Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Й. Гербарта, Ф. Дістерверга.

4. Зарубіжна педагогічна думка XIX–XX ст. (Дж. Дьюї, М. Монтессорі, С. Френе).

5. Виховання, школа й педагогічна думка в Київській Русі.

6. Розвиток освіти й педагогічної думки в Україні в період українського відродження (XVI – перша пол. XVIII ст.).

7. Розвиток української педагогіки в другій половині XVIII – першій половині XIX ст.

8. Розвиток освіти й педагогічної думки в Україні в другій половині XIX – поч. XX ст.

9. Розвиток освіти й школи в Україні у XX–XXI ст.

Зразки акцій з модуля «Теорія навчання й виховання»

1. Дидактичні основи процесу навчання.

2. Принципи й методи навчання. Інтерактивні методи навчання.

3. Види навчання.

4. Форми організації процесу навчання.

5. Урок як основна форма організації навчального процесу.

Однією з тем, яка викликала особливий інтерес у майбутніх учителів, була дидактика, формування класно-урочної системи. Студенти створювали фантастичне місто «Дидактика», моделювали певні професійні ситуації, що відтворювали в аудиторних

умовах ті або інші ситуації професійно-педагогічної діяльності, які ставили учасників перед необхідністю оперативного вирішення відповідних педагогічних завдань. При цьому гра супроводжувалась глибоким аналізом професійної поведінки її учасників, формуючи в них здібність до рефлексії й самовдосконалення.

Підсумкова робота з модуля «Дидактика»

Фантастичне місто «Дидактика»

Завдання: дати педагогічні назви вулицям, площам, різним об'єктам фантастичного міста, подарувавши йому назву. Скласти легенду до карти (рис. 1).

1. Інститут «Інтерактивних технологій».

2. Театр професійної майстерності «Мозкова атака».

3. Музей шкільних реліквій «Нетрадиційні уроки».

4. Велика рейтингова арена «Методи навчання».

5. Міжшкільна гауптвахта «Форми організації навчання».

6. Фабрика шкільного обладнання. Застарілі «Наочні методи навчання».

7. Центральний архів «Принципи навчання».

Пропонується відгадати портрети знаменитих педагогів, назвати вулиці їхніми іменами (рис. 2).

Висновки з проведеного дослідження. Підводячи підсумки перевірки ефективності застосування навчально-педагогічних ігор, можна резюмувати, що включення їх у навчальний процес сприяє більш глибокому й міцному засвоєнню досліджуваного матеріалу з дисциплін педагогічного циклу.

Пропоновані ігрові технології є адекватним компенсаторним механізмом зменшення аудиторного навантаження. Особливо позитивно побудова навчального процесу на базі ігрового педагогічного середовища позначається на знаннях слабовстигаючих студентів, які стали не тільки глибше



засвоювати досліджуваний матеріал, а й довше його пам'ятати насамперед завдяки ефективній організації творчої роботи. Також покращилися показники залишкових знань у студентів випускних курсів.

У результаті проведених досліджень встановлено, що використання навчальних ігор сприяє зменшенню труднощів адаптаційного періоду в професійній діяльності молодих учителів, набуттю навичок і вмінь творчого підходу до виконання педагогічних функцій.

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо в розробленні науково-методичних рекомендації для майбутніх учителів із питань ефективного використання навчально-педагогічних ігор для розвитку нестандартного логічного мислення й оволодіння живою діалектикою педагогічної думки.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів складної та багатогранної пробле-

ми. Воно відкриває перспективу для більш глибокого вивчення умов, особливостей технології проведення ігор з метою покращення якості підготовки майбутніх учителів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гапійчук І.М., Якубовська О.М. Основи дидактичної емоційної взаємодії: навчально-методичний посібник до спецкурсу. Вінниця: Велес, 2001. 108 с.
2. Кондрашова Л.В., Виєвская М.Г., Савченко Л.А. Имитационно-игровое обучение в высшей школе: учебное пособие. Кривой Рог, 2001. 194 с.
3. Поплужний В.Л. Емоційне виховання студентів. Київ: Вища школа, Голов. вид-во, 1978. С. 40–45.
4. Ротенберг В.С., Аршавский В.В. Поисковая активность и адаптация. Москва: Наука, 1984. 193 с.
5. Саннікова О.П. Феменологія особистості: Вибрані психологічні праці. Одеса: СМІЛ, 2003. 256 с.
6. Яворская Г.Х. Игра в дидактических моделях учебного процесса в высшей школе. Одесса: НИРИО ОНВД, 2000. 114 с.

УДК 376.3

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ПЕДАГОГАМ ЩОДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Педорич А.В., к. пед. н.,
доцент кафедри педагогіки та гуманітарних дисциплін
Академія Державної пенітенціарної служби

У статті розглянуто одну з актуальних і дискусійних проблем сучасної освіти – інклюзивну освіту дітей з особливими потребами. Досліджено досвід упровадження інклюзивної освіти в закладах загальної середньої освіти на Чернігівщині. Виділено педагогічні вимоги до роботи педагога з дітьми з особливими потребами. Розкрито способи включення дітей з особливими потребами в навчальний процес. Описано моделі спільного навчання звичайних школярів і школярів з особливими потребами. Проаналізовано методичний складник упровадження інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти й подано методичні рекомендації для педагогів.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, включення, співнавчання, вимоги до педагога, методичні рекомендації.*

В статье рассмотрена одна из актуальных и дискуссионных проблем современного образования – инклюзивное образование детей с особыми потребностями. Исследован опыт внедрения инклюзивного образования в учреждениях общего среднего образования на Черниговщине. Выделены педагогические требования к работе педагога с детьми с особыми потребностями. Раскрыты способы включения детей с особыми потребностями в учебный процесс. Описаны модели совместного обучения обычных школьников и школьников с особыми потребностями. Проанализирована методическая составляющая внедрения инклюзивного обучения в учреждениях общего среднего образования и представлены методические рекомендации для педагогов.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, включения, сообучение, требования к педагогу, методические рекомендации.*

Pedorych A.V. METHODOICAL RECOMMENDATIONS FOR TEACHERS TO IMPLEMENT INCLUSIVE EDUCATION

The article deals with one of the urgent and debatable problems of modern education namely inclusive education of children with special needs. The experience of inclusive education implementation in the institutions of general secondary education in Chernihiv region is examined. Pedagogical requirements for the work of the



teacher with children with special needs are highlighted. Methods of including children with special needs in the educational process are revealed. The models of joint education of ordinary pupils and pupils with special needs are described. The methodical component of inclusive education implementation in institutions of general secondary education is analyzed and methodical recommendations for teachers are given.

Key words: *inclusive education, inclusion, co-education, requirements for a teacher, methodical recommendations.*

Постановка проблеми. У теперішній час освіта дітей з особливими потребами – одна з актуальних і дискусійних проблем сучасної освіти. Адже інклюзивна освіта передбачає «підлаштування» системи навчання під певну дитину, а не дитину під систему.

Приєднавшись до основних міжнародних договорів у сфері прав людини (Декларації ООН про права людини, Конвенції ООН про права інвалідів, про права дитини), Україна взяла на себе зобов'язання щодо дотримання загальнолюдських прав, зокрема забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами [5].

У цьому руслі новий Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 відкриває нові можливості для дітей з особливими потребами: «... розвиток інклюзивного освітнього середовища, у тому числі у закладах освіти, найбільш доступних і наближених до місця проживання осіб з особливими освітніми потребами» [8].

Натепер навчальний процес у загальноосвітніх школах орієнтований на дітей з типовим розвитком і не враховує особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами. Невідповідність форм і методів педагогічного впливу на таких дітей може створювати передумови для формування в них негативного ставлення до навчання, девіантної поведінки [5, с. 18].

В Україні в системі освіти проходить процес реформування. Один із напрямів реформування – це впровадження інклюзивної освіти. Отже, існує загальна наукова проблема підготовки педагогів до впровадження інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема організації педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами ґрунтовно досліджувалась. Науковій проблематиці підготовки сучасного педагога до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, присвячено багато досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців, а саме: Є. Агафонової, М. Алексеєвої, С. Альохіної, В. Бондаря, М. Гордона, Л. Гречко, О. Денисової, В. Зарецького, В. Засенка, Л. Журавльова, А. Колупаєвої, О. Кутепової, О. Леханової, С. Митник, Н. Назарової, В. Поникарової, Н. Попової,

Л. Савчук, Т. Сак, В. Синьова, О. Суворова, В. Тарасун, О. Таранченка, В. Тищенко, О. Хохліної, А. Шевцова, А. Шеманова, О. Ямбург, Л. Яценюк та ін.

Проте залишилось осторонь наукових доробок питання комплексу методичних розробок для педагогів закладів загальної середньої освіти в разі впровадження інклюзивного навчання.

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати методичний складник упровадження інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти й дати методичні поради для педагогів загальноосвітніх навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ставлення до дітей з особливими потребами є складною проблемою насамперед для дорослих учасників освітнього процесу, тому що немає культурної традиції в суспільстві, немає досвіду взаємодії та спілкування з такими людьми. Наявність хоча б малого особистого досвіду змінює ставлення і сприйняття людей з особливими потребами, народжує психологічну готовність прийняти їх.

Педагоги, які вже мають досвід роботи за принципами інклюзивної освіти, розробили такі способи включення:

1. Приймати школярів з інвалідністю «як будь-яких інших учнів у класі».
2. Включати їх у ті самі завдання, що й усіх, хоча ставити різні завдання.
3. Залучати учнів у групові форми роботи і групові вирішення завдань.
4. Використовувати активні форми навчання – маніпуляції, ігри, проекти, лабораторії, польові дослідження [1, с. 84].

Інклюзивну освіту саму по собі організувати неможливо, вона пов'язана зі змінами на ціннісному, моральному рівні. Проблеми її організації в сучасній освіті пов'язані передусім із тим, що школа орієнтована на дітей, здатних рухатися в темпі, передбаченому стандартною програмою.

Інклюзивна освіта спирається на ідеологію, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, забезпечує однакове ставлення до всіх людей. Так, останніми роками з'явилася нова інклюзивна модель навчання, яка передбачає спільне навчання та перебування дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку з їхніми здоровими однолітками [2].



Цей комплекс заходів має на меті як технічне оснащення освітніх установ, так і розроблення спеціальних навчальних курсів для педагогів та інших учнів, спрямованих на розвиток їхньої взаємодії з дітьми з особливими потребами.

Статистика говорить, що сьогодні на Чернігівщині лише 11% шкіл надають освітні послуги за інклюзивною формою навчання – 62 навчальні заклади. У них навчається 116 учнів з особливими освітніми потребами, однак лише 29% «особливих» дітей регіону охоплені інклюзією [3].

У 2018–2019 навчальному році в м. Чернігові планується відкрити 25 інклюзивних класів, у яких буде навчатися 42 дитини з особливими освітніми потребами [10].

Під час дослідження проводили вивчення досвіду роботи в ЗОШ I–III ступенів № 30 м. Чернігова, де інклюзивне навчання впроваджується вже четвертий рік. Так, у 2017–2018 навчальному році в школі функціонувало 8 інклюзивних класів для 13 дітей з особливими освітніми потребами, а для їх соціально-педагогічного супроводу введено 7 посад асистента вчителя.

Узагальнивши досвід упровадження інклюзивного навчання в Чернігівській області, ми сформуваємо методичні рекомендації педагогам закладів загальної середньої освіти.

Навчання в рамках інклюзивної освіти відбувається за індивідуальними навчальними планами та з медико-соціальним і психолого-педагогічним супроводом. В інклюзивних класах взаємодія між учнями з особливими освітніми потребами та дітьми з типовим рівнем розвитку сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків, завдяки чому діти вчать природно сприймати й толерантно ставитися до людських відмінностей. Такий підхід дає змогу дітям з особливими потребами швидше соціалізуватися, а здоровим дітям зростати більш чуйними, готовими до допомоги.

Специфіка діяльності вчителя, що реалізує інклюзивну практику, відбивається в щоденній роботі, на кожному її етапі. Далі подано чотири етапи роботи педагога з дітьми з особливими потребами:

1. Організація й формування основ співпраці всіх учасників освітнього процесу. На першому етапі організації інклюзивної освіти відбуваються знайомство та формування основ співпраці всіх учасників освітнього процесу – дітей, батьків, учителя, адміністрації школи, фахівців. Форми роботи на цьому етапі: а) екскурсія по школі; б) тренінг знайомства; в) анкетування батьків.

2. Організація адаптаційного періоду для дитини з особливими потребами. Другий

етап – це період адаптації до шкільного життя, який переживає кожна дитина. Помічено, що в перший час відвідування школи стан дітей зазвичай погіршується. Вони стають неспокійними, тривожними, роздратованими, гіперактивними або гіперпасивними. Може погіршитись і їхнє фізичне здоров'я. Такі проблеми не минуть й учнів інклюзивних класів. Із часом труднощі рано чи пізно проходять, і стан дітей нормалізується. Якщо ж проблеми поглиблюються, то необхідно терміново вживати заходів.

Для полегшення адаптації можна запропонувати дитині з особливими потребами план дня в картинках. Крім цього, педагогом і фахівцями супроводу повинна проводитися робота щодо формування в дітей алгоритму діяльності в різних ситуаціях – що робити, якщо: а) захотів до туалету; б) необхідно йти в їдальню; в) наступний урок – фізкультура; г) клас іде на прогулянку; д) необхідно підготуватися до наступного уроку; е) лунає дзвінок тощо.

У дітей з особливими потребами часто знижений темп роботи, тому важливо надати їм можливість працювати в притаманному темпі.

3. Включення дитини з особливими потребами у взаємодію з однокласниками. Коли дитина з особливими потребами приходить у звичайну школу, її оточує велика кількість нових людей – дітей і дорослих. Добре, якщо в класі вже є знайомі діти, наприклад, ті, з якими дитина ходила в дитячий сад. Якщо таких дітей немає, то важливим завданням педагога на третьому етапі стає включення дитини у взаємодію з однокласниками. Найчастіше діти самі підходять один до одного, знайомляться. У випадку з дитиною з особливими потребами ініціатором спілкування дітей часто стає дорослий – педагог, психолог, соціальний працівник. Для полегшення запам'ятовування імен оточуючих дорослих і дітей можна допомогти учневі з особливими потребами зробити альбомчик з фотографіями й підписаними іменами.

4. Організація освітнього простору. Четвертий етап полягає в організації простору не тільки всередині навчальної аудиторії, а й поза нею. Дітям з особливими потребами важливо на деякий час усамітнитися, відпочити від шуму. Як правило, побувши на самоті на перерві або навіть на уроці, дитина готова знову включитися в роботу і взаємодію з однокласниками.

Н.Н. Малофеев та Н.Д. Шматко в дослідженнях виділяли моделі спільного навчання звичайних школярів і школярів з особливими потребами. Це такі моделі співнавчання: постійне повне, постійне не-



повне, постійне часткове, тимчасове часткове та епізодичне [6].

Розглянемо кожну форму окремо. Постійне повне співнавчання передбачає навчання дітей з особливими потребами на рівних із нормально розвинутими дітьми в окремих групах і класах. Ця модель може бути ефективною для тих дітей, чий рівень психічного та мовного розвитку відповідає або наближається до вікової норми і хто психологічно готовий до спільного навчання зі здоровими учнями [7].

Постійне неповне співнавчання може бути ефективним для тих дітей шкільного віку, чий рівень психічного розвитку дещо нижчий за вікові норми, які потребують систематичної та значної корекційної допомоги, але при цьому можна в низці предметних галузей навчатися разом і на рівні з нормально розвинутими однолітками, а також проводити з ними більшу частину позакласного часу. У такому варіанті є максимальне використання всього потенціалу дитини з особливими потребами за досить значних можливостей взаємодії та навчання зі звичайно розвинутими дітьми [6].

Постійне часткове співнавчання може бути корисним для тих, хто здатний нарівні зі своїми нормально розвинутими колегами, що володіють лише невеликою частиною необхідних умінь і навичок, проводити з ними тільки частину навчального та позакласного часу. Змістом постійного часткового співнавчання є розширення обміну та взаємодії дітей з особливими можливостями з їхніми нормально розвинутими однолітками [7].

Характеризуючи організаційні засади реалізації освітньої інклюзії, Н.Н. Малофеев та Н.Д. Шматко відзначають таке: за тимчасового та часткового співнавчання всі вихованці спеціальної групи або класу незалежно від допустимого рівня розвитку об'єднуються зі своїми звичайними однолітками не менше ніж два рази на місяць для проведення спільних в основному виховних заходів. Змістом тимчасової інтеграції є створення умов для набуття початкового досвіду спілкування зі звичайними однолітками. Ця модель може бути реалізована в навчальних закладах, які мають як групи звичайних дітей, так і спеціальні групи [6].

Наступна модель співнавчання – це епізодична, орієнтована на спеціальні дошкільні та шкільні заклади, які обмежені в можливостях проведення спільних заходів дітей з особливими потребами та звичайних дітей. Змістом епізодичного співнавчання є цілеспрямована організація хоча б мінімальної соціальної взаємодії дітей

з особливими потребами і звичайних дітей, однолітків, однодумців. Це дає змогу подолати обмеження в соціальному спілкуванні, які створюються в умовах спеціальних закладів, де навчаються лише діти з особливими потребами [6].

Отже, можемо говорити про вибір доступної й корисної моделі співнавчання зі звичайними дітьми для кожної дитини з особливими потребами, що, відповідно, створює основу для побудови якісно нової взаємодії між масовою та спеціальною освітою.

Звичайно, працюючи з дітьми з особливими потребами, необхідно враховувати і їхні психологічні особливості. Хотілося б відзначити моменти, на які варто зробити акцент:

1. Під час вивчення нового матеріалу такому школяреві необхідно допомогти, повторити, додатково пояснити. В інклюзивну класі діти просто не можуть стежити за ходом уроку, тому їм необхідна допомога.

2. У ході уроку доводиться скорочувати час на виконання завдань, так як діти дуже швидко втомлюються.

3. Учню під час відповідей на запитання необхідно дати трохи більше часу на обдумування (реакція дітей може бути уповільнена).

4. Письмові роботи, тести займають набагато більше часу (необхідна організаційна допомога вчителя).

Завдання потрібно формулювати як в усному, так і в письмовому вигляді; завдання має бути коротким, конкретним; формулюйте завдання, стоячи поруч із дитиною; давайте можливість дитині закінчити розпочату справу.

Хороший результат дає й розподіл учнів парами для виконання проектів, щоб один із учнів міг подати приклад іншим. Але помилкою було б увесь час допомагати дитині з особливими потребами, їй треба дати можливість у якихось випадках прийняти самостійне рішення, похвалити й, отже, вчити вирішувати проблеми [4].

Як показало вивчення досвіду роботи в ЗОШ I–III ступенів № 30 м. Чернігова в інклюзивну класі, де є діти з особливими освітніми потребами, урок повинен передбачати використання великої кількості наочності для спрощення сприйняття матеріалу. Причина в тому, що діти з інтелектуальними порушеннями під час сприйняття матеріалу спираються на збережене в них наочно-образне мислення. Вони не можуть у повному обсязі використовувати словесно-логічне мислення, оскільки воно в них порушено або має уповільнений характер.



Також на такому уроці потрібно використовувати диференційований підхід з елементами групового навчання. Тут добре застосувати досить відомий прийом: під час пояснення нової теми клас ділиться на пари, групи.

Варто на таких уроках використовувати ігрові методики. У цьому випадку допомагає несподівана зміна діяльності й форми уроку (екскурсія, гра, вікторина). Урок перестав бути уроком, залишаючись ним за сутністю. Однак необхідно тонко відчувати межу між дидактичною грою та розвагою.

Й обов'язково на уроці йде орієнтація на індивідуальний прогрес. У класах, де навчаються діти з різними пізнавальними можливостями, необхідно вести моніторинг досягнень по кожній дитині.

Досвід роботи в ЗОШ I–III ступенів № 30 м. Чернігова показав ефективність видів допомоги для дітей з особливими потребами:

- індивідуально дозовану стимулювальну допомогу: логіка роботи щодо усунення недоліків навчальної діяльності полягає в наданні кожному учневі необхідної дозованої допомоги у вирішенні конкретних навчальних завдань;

- направляючу допомогу: ця допомога веде дітей від неправильної відповіді до правильної за допомогою навідних запитань;

- навчальну допомогу: вона полягає в роз'ясненні дітям, чому правильне виконання завдання вимагає саме цих дій.

Як зафіксовано під час спостереження, навіть у процесі надання найбільшої навчальної допомоги діти аж ніяк не механічно слідує за вчителем, а обмірковують, усвідомлюють пропонувані ним рішення та відповіді [4].

Упровадження інклюзивної освіти в ЗОШ I–III ступенів № 30 м. Чернігова показало, що педагогічна робота з дітьми з особливими потребами передбачає низку педагогічних вимог до роботи педагога:

- 1) індивідуальний підхід до кожної дитини (правило стосується будь-якої дитини, але для таких дітей потреба в такому підході проявляється сильніше);

- 2) запобігання втомі, для чого потрібно використовувати різноманітні засоби (чергування розумової та практичної діяльності, викладання матеріалу невеликими дозами, використання цікавого і яскравого дидактичного матеріалу й наочності);

- 3) використання методів, що активізують пізнавальну діяльність учнів, розвиваючи їхнє усне та письмове мовлення й формуючи необхідні навички;

- 4) терпіння та дотримання педагогічного такту, постійне заохочення за найменші успіхи, своєчасна й тактична допомога кожній дитині, розвиток у дитині віри у власні сили та можливості.

Ефективними прийомами впливу на пізнання дітей з особливими потребами є: а) ігрові ситуації; б) дидактичні ігри; в) ігрові тренінги [7].

До методичних рекомендацій для педагогів щодо роботи з дітьми з особливими потребами належать: а) використання вказівок як в усній, так і в письмовій формі; б) поетапне пояснення завдань; в) послідовне виконання завдань; г) повторення школярами інструкції щодо виконання завдання; д) забезпечення аудіовізуальними технічними засобами навчання; е) демонстрація вже виконаного завдання (наприклад, вирішена математична задача); є) бути поряд із учнем під час пояснення завдання; ж) акцентування уваги на хороших оцінках і на успіхах; з) розподіл учнів по парах для виконання проєктів, щоб один зі школярів міг подати приклад іншим; и) звести до мінімуму покарання за невиконання завдання; орієнтуватися більше на позитивне, ніж негативне; і) складання індивідуальних планів, позитивно орієнтованих і таких, що враховують навички й уміння дитини; й) ігнорування незначних поведінкових порушень, розроблення заходів втручання в разі неприпустимої ненавмисної поведінки.

Висновки з проведеного дослідження. Досвід роботи в ЗОШ I–III ступенів № 30 м. Чернігова показав, що педагогічна робота з дітьми з особливими потребами передбачає низку педагогічних вимог до роботи педагога: 1) індивідуальний підхід до кожної дитини (правило стосується будь-якої дитини, але для таких дітей потреба в такому підході проявляється сильніше); 2) запобігання втомі, для чого потрібно використовувати різноманітні засоби (чергування розумової та практичної діяльності, викладання матеріалу невеликими дозами, використання цікавого і яскравого дидактичного матеріалу й наочності); 3) використання методів, що активізують пізнавальну діяльність учнів з особливими потребами, розвиваючи їхнє усне та письмове мовлення й формуючи необхідні навчальні навички; 4) терпіння та дотримання педагогічного такту, постійне заохочення за найменші успіхи, своєчасна й тактична допомога кожній дитині, розвиток у дитині віри у власні сили та можливості.

Для створення оптимальних умов для розвитку потенціалу кожної дитини, що навчається в інклюзивному класі, педагог має



вирішити свої особливі професійні завдання: а) визначити категорії дітей у класі, яким необхідно створювати спеціальні освітні умови; б) організувати в класі доступне середовище залежно від потреб конкретних дітей класу, серед яких можуть бути діти з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового системи, поведінки; в) створити в дитячому колективі атмосферу емоційного комфорту, формування взаємовідносин у душі співпраці і прийняття особливостей кожного з дітей; г) освоїти сучасні технології, методи, прийоми, форми організації навчальної роботи, а також їх адекватне застосування відповідно до можливостей і потреб учнів; д) адаптувати наявні або розробити нові необхідні навчальні й дидактичні матеріали (наприклад, завдання різного рівня складності, робочі зошити з великим шрифтом, плакати або презентації, які візуально ілюструють тему); е) освоїти й використовувати, адекватно до можливостей дітей, способи оцінювання навчальних та інших досягнень; є) організувати взаємодію з батьками в душі співробітництва й поділу відповідальності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алёхина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании.

Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92.

2. Василенко Н.В. Сучасні підходи концепції інклюзивної освіти в Україні: нормативно-правове забезпечення. Наукові записки. Серія «Педагогіка». 2014. № 4. С. 3–9.

3. Інклюзивна освіта на Чернігівщині буде розвиватись під патронатом Марини Порошенко та обласної влади. URL: <https://chor.gov.ua/nasha-diyalnist/novini/item/5171-inkliuzivna-osvita-na-chernihivshchyni-bude-rozvyvatys-pid-patron> (дата звернення: 9.06.2018).

4. Капышева Н.Д. Методы инклюзивного обучения. Старт в науке. 2016. № 4. С. 174–176.

5. Колупаева А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Саміт-Книга, 2009. 272 с.

6. Малофеев Н.Н. Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен. Дефектология. 2008. № 2. С. 86–93.

7. Мустафина Л.Н. Методические рекомендации для будущих педагогов по обучению детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе. Молодой ученый. 2011. № 12. Т. 2. С. 114–117.

8. Про освіту: Закон України. Відомості Верховної Ради України (ВВР). 2017. № 38–39. Ст. 380.

9. Таранченко О.М. Інклюзивна освіта. Освіта дітей з особливими потребами. Позашкілля. 2008. № 3 (015). С. 18–25.

10. Чернігів має досвід у впровадженні інклюзивної освіти. URL: <http://www.chernigiv-rada.gov.ua/news/view/11083> (дата звернення: 01.06.2018).

УДК 378.027.7

ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Світлична А.В., к. е. н., доцент,
доцент кафедри підприємництва і права
Полтавська державна аграрна академія

Воронько-Невіднича Т.В., к. е. н., доцент,
доцент кафедри менеджменту
Полтавська державна аграрна академія

Хурдей В.Д., к. е. н., доцент,
доцент кафедри маркетингу
Полтавська державна аграрна академія

Стаття присвячена дослідженню основних тенденцій, що склались у вітчизняній освітній діяльності у зв'язку з динамічними змінами ринкового середовища. Серед ключових проблем організації вітчизняної освітньої діяльності у вищій школі виділене зростання кількості закладів вищої освіти III–IV рівнів акредитації швидшими темпами, ніж кількості студентів, які в них навчаються; необхідність зміни підходу до організації освітньої діяльності в бік студентоцентричного й інклюзивного навчання; відсутність налагодженого механізму регулювання підготовки спеціалістів, які відповідають потребам роботодавців.

Ключові слова: освіта, освітня діяльність, вища освіта, заклад вищої освіти, здобувач вищої освіти, компетентність.



Стаття посвящена дослідженню основних тенденцій, що сложились в отечественной образовательной деятельности в связи с динамическими изменениями рыночной среды. Среди ключевых проблем организации отечественной образовательной деятельности высшей школы выделен рост количества заведений высшего образования III–IV уровней аккредитации высшими темпами, чем количества студентов, которые в них обучаются; необходимость изменения подхода к организации образовательной деятельности в сторону студентоцентричного и инклюзивного образования; отсутствие отлаженного механизма регулирования подготовки специалистов, которые отвечают потребностям работодателей.

Ключевые слова: образование, образовательная деятельность, высшее образование, заведение высшего образования, соискатель высшего образования, компетентность.

Svitlychna A.V., Voronko-Nevidnycha T.V., Khurdei V.D. PROBLEMS OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY IN UKRAINIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article is devoted to the study of the main tendencies formed in the domestic educational activity in connection with the dynamic changes in the market environment. The key problems of organizing domestic educational activities in the high school include: the increase of the number of higher education institutions of III–IV levels of accreditation at a faster pace than the number of students; the need of change of the approach to organizing educational activities in the direction of student-centered and inclusive education; the lack of a well-established mechanism of regulating the training of specialists who comply with demands of employers.

Key words: education, educational activity, higher education, higher education institution, students of higher education, competence.

Постановка проблеми. Обов'язковою умовою забезпечення інноваційного розвитку держави є гармонійне поєднання освіти, науки й виробництва. В умовах розбудови вітчизняного конкурентоспроможного виробництва дедалі більшого значення набуває людський капітал, а визначальним фактором ефективного розвитку підприємств стає нарощення освітньо-наукового потенціалу. Водночас гостро стоїть проблема наближення освітньої діяльності до потреб виробництва.

На кінець 2017 р., за даними служби зайнятості [1], в Україні нараховувалося близько 100 тис. вакансій. При цьому близько 40% безробітних мали вищу освіту. У Києві й Запоріжжі цей показник становить 80%, а в Харкові – 87%. Це дозволяє констатувати, що більшість вакансій – робочі професії. В Україні лише 20% випускників отримують робочі спеціальності, у той час як у Європі цей показник становить 70%.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Згідно з оцінками фахівців, із середини ХХ ст. обсяг доступних людству знань подвоюється кожні 20 років; за оцінками Світового банку, фізичний капітал у сучасній економіці формує 16% загального обсягу багатств кожної країни, природний – 14%, а людський капітал – 70%. У таких країнах, як Японія й Німеччина, частка людського капіталу становить до 80% національного багатства [2, с. 184].

Формування державних економік з орієнтацією на знання знаходить своє відображення в низці теорій, що сформувався в сучасній науці. До таких теорій відносять теорії про економічну природу знання, про закономірності господарювання на основі використання знань і впливу знання на економічні чинники; про економічні інструмен-

ти виміру знань; про пріоритетність ролі людини в новому економічному розвитку. Зокрема, В. Світличною досліджене визначення поняття «економіка знань» і розглянута парадигма сучасного суспільного розвитку (у двох розрізах) з урахуванням особливостей розвитку економіки України, виділені ознаки суспільних знань, головні проблеми на шляху розвитку, умови досягнення успіхів щодо формування економіки знань [2, с. 184].

На необхідність осмислення парадигмальної революції освітнього простору звертають увагу у своєму дослідженні В. Світлична й Т. Чистіліна, зазначаючи, що вона «включає в себе проблему як систематизації наявної множини розроблених освітніх парадигм, так і аналізу перспектив їх співіснування й інтеграції на таких принципах і методологічних засадах, які б відповідали викликам швидкоплинної й нестабільної реальності» [3, с. 83].

Б. Данилишин і В. Куценко у своєму дослідженні [4], обґрунтовуючи шляхи розбудови сучасної конкурентоспроможної держави, визначальну роль у цьому процесі відводять тісній взаємодії освіти, науки й роботодавців, але особливу увагу приділяють поліпшенню підготовки кадрів як головної продуктивної сили в контексті вимог Болонської декларації.

Водночас важливість розбудови конкурентоздатної на світовому ринку системи вітчизняної освіти зумовлює необхідність проведення подальших досліджень.

Постановка завдання. Мета статті – вивчення проблем організації освітньої діяльності закладів вищої освіти України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно зі ст. 1 Закону України «Про вищу освіту» [5], освітня діяльність – це



діяльність закладів вищої освіти, що провадиться з метою забезпечення здобуття вищої, післядипломної освіти й задоволення інших освітніх потреб здобувачів вищої освіти й інших осіб.

Динаміку кількості закладів вищої освіти та чисельності студентів в Україні прослідкуємо за даними таблиці 1.

Як свідчать дані таблиці, упродовж 1990–2011 навчальних років в Україні спостерігалася чітка тенденція до збільшення кількості закладів освіти III–IV рівнів акредитації та здобувачів вищої освіти в них (більше ніж у два рази). При цьому темпи зростання чисельності студентів із розрахунку на 1 заклад вищої освіти виявилися значно нижчими – 3,2 відсоткових пункти. Кількість закладів вищої освіти III–IV рівнів акредитації у 2017/18 навчальному році щодо 2014/15 навчального року збільшилася на 4,3%, або 12 закладів, що майже у 2 рази більше, ніж у 1990/91 навчальному році (і це без урахування тимчасово окупованої території Автономної Республіки Крим, м. Севастополя й тимчасово окупованих територій у Донецькій і Луганській областях). Водночас чисельність здобувачів вищої освіти за останні чотири навчальні роки зменшилася на 7,5 відсоткових пункти й склала в 2017/18 навчальному році 4602 особи, що на 1313 осіб (22,2%) менше, ніж у 1990/91 навчальному році. Три останні навчальні роки чисельність закладів вищої освіти та здобувачів у них суттєво не змінювалася.

Незважаючи на те, що Україна входить до двадцятки країн із найбільшим рівнем охо-

плення населення вищою освітою, прірва між знаннями й навичками, які пропонують навчальні заклади, і вимогами роботодавців дедалі глибша. Серед основних причин вибору закладу освіти під час вступу абітурієнти відзначають престижність університету та високі шанси на працевлаштування. Однак, як показує практика, роботодавці все частіше незадоволені рівнем підготовки та компетенціями шукачів роботи, і наявність диплому, навіть престижного закладу освіти, не дає ніяких гарантій подальшого працевлаштування. Наприклад, відповідно до дослідження Світового банку [7], 4 з 10 компаній, що працюють у ключових сферах економіки, заявляють про значний розрив між навичками, які мають їхні робітники, і цілями, які ставить перед собою бізнес. Зокрема, майже половина компаній в аграрному секторі та сфері виробництва харчових продуктів – одній із найперспективніших в Україні – незадоволені компетенціями претендентів на роботу. Схожою є ситуація й в інших галузях.

Багато країн розв'язують цю проблему шляхом наближення освітніх закладів до потреб ринку праці, залучення ділових кіл до створення навчальних програм й тіснішого співробітництва з окремими підприємствами, які працюють у промисловості й сфері послуг, стимулювання зацікавленості роботодавців у формуванні професійної підготовки майбутніх фахівців, запровадження практики тристоронніх угод для тих, хто навчається за державний кошт: студент – роботодавець – вищий навчальний заклад. Необхідність такого підходу

Таблиця 1

Динаміка кількості закладів вищої освіти й студентів в Україні

Навчальний рік	Кількість закладів вищої освіти III–IV рівнів акредитації	Чисельність студентів у закладах вищої освіти, тис. осіб	Чисельність студентів із розрахунку на 1 заклад вищої освіти, осіб
1990/91	149	881,3	5915
1995/96	255	922,8	3619
2000/01	315	1402,9	4454
2005/06	345	2203,8	6388
2010/11	349	2129,8	6103
2014/15 ¹	277	1438,0	5191
2015/16 ¹	288	1375,2	4775
2016/17 ¹	287	1369,4	4771
2017/18 ¹	289	1330,0	4602
Відношення 2010/2011 до 1990/1991, %	у 2,3 рази більше	у 2,4 рази більше	103,2
Відношення 2017/2018 до 2014/2015, %	104,3	92,5	88,7

¹ Відомості наведено без урахування тимчасово окупованої території Автономної Республіки Крим, м. Севастополя й тимчасово окупованих територій у Донецькій і Луганській областях



(взаємодія ВНЗ, підприємства й наукової установи) зумовлена й зростанням конкуренції з боку корпоративних і віртуальних університетів, що забезпечують слухачів актуальними освітніми програмами, а також мають більший попит із боку студентів на освіту [4, с. 21].

Корисним для вивчення може бути вітчизняний досвід Національного університету біоресурсів і природокористування, де на базі кафедри менеджменту імені Завадського діє єдина серед вишів освітня програма – магістерська програма з підготовки менеджерів кооперативів. Минулого року кафедра вже встигла випустити 30 магістрів – керівників кооперативів, а ще 20 осіб зараз навчаються [7]. Проте при цьому варто зазначити, що програма підтримується канадським урядом.

У листопаді минулого року на базі Національного університету біоресурсів і природокористування України проводився «круглий стіл», що був присвячений підсумкам вступної кампанії 2017 р. на економічні спеціальності. Учасниками заходу стали декани економічного спрямування, учені-економісти, представники Міністерства освіти й науки, Міністерства аграрної політики та продовольства, громадські організації. Проблема, що обговорювалася, надзвичайно актуальна, бо минулого року сільські діти не змогли подолати вступні бар'єри ЗНО. До аграрних вишів за спеціальністю «Економіка» у 2017 р. за держзамовленням вступило лише сім осіб, оскільки на економічні спеціальності мінімальний прохідний бал у минулому році був більшим за 182, а зі вступників сільських шкіл усієї України лише 2% отримали 180–200 балів [8].

Доступність вищої освіти, зокрема для сільської молоді, можна забезпечити шляхом удосконалення механізму державного пільгового освітнього кредитування. Для активізації освітнього кредитування в Україні необхідно розробити механізм забезпечення економічної доцільності участі комерційних банків у цій системі. Під час його розроблення можна скористатися досвідом освітнього кредитування в США, де студентські кредити мають давню традицію, а система кредитування освіти отримала статус державної програми. У напрямі посилення інтернаціоналізації вищої освіти в Україні, що означає підвищення її якості, необхідним є використання позитивного зарубіжного досвіду в аспектах модернізації освітніх систем конкретних держав, проведення спільних наукових досліджень з іноземними закладами вищої освіти (партнерами), співробітництво з міжнародними асоціаціями, фондами, організаціями щодо

розвитку міжнародної освіти, проведення міжнародних наукових конференцій, семінарів, симпозіумів, подолання економічних перешкод, що пов'язані з участю професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів в освітніх заходах [9].

Зміни, що відбуваються нині в соціально-економічній сфері, потребують розроблення та впровадження нових підходів до формування змісту підготовки фахівця. Виникає необхідність визначення умов формування конкурентоспроможних фахівців у галузі управління, які мають професійну мобільність, що забезпечує здатність до швидкої адаптації в умовах постійного поновлення техніки, технології, удосконалення організації праці, розвитку соціально-культурної сфери. Сьогодні стає очевидним, що повільна реакція системи освіти на проблему розвитку професійної мобільності незмінно призводить до зниження можливостей успішного працевлаштування майбутніх фахівців [10].

Професійна мобільність передбачає володіння системою узагальнених професійних прийомів і вміння ефективно їх використовувати для виконання будь-яких завдань у суміжних галузях, дозволяє порівняно легко переходити від однієї діяльності до іншої. Вона здатна забезпечити високий рівень узагальнених професійних знань, готовність до оперативного відбору й реалізації оптимальних способів виконання різноманітних завдань у межах своєї професії. В умовах швидких змін техніки й технології виробництва професійна мобільність є важливим компонентом кваліфікаційної структури спеціаліста. Тому професійна мобільність майбутніх менеджерів – це інтегрована якість особистості, що виявляється в здатності успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати види діяльності у сфері управління організацією (окремими її ланками) із залученням правової сфери; у вмінні ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання будь-яких завдань у згаданих сферах і порівняно легко переходити від одного виду діяльності до іншого відповідно до зміни зовнішніх обставин; у володінні високим рівнем узагальнених професійних знань, досвідом їх удосконалення та самостійного здобування; у готовності до оперативного відбору й реалізації оптимальних способів виконання завдань у галузі управління, прийняття ефективних управлінських рішень [10].

Сьогодення висуває зовсім інші вимоги до закладів вищої освіти та здобувачів, ніж, скажімо, ще якісь п'ять-десять років тому. Оскільки викладач перестає бути



першоджерелом знань, то відмирає потреба в постійному конспектуванні лекцій, а заняття перетворюються на обмін думками, судженнями та пошук істини. Згідно з відомостями дослідження, проведеного Всесвітнім економічним форумом [11], однією з найважливіших навичок, яку роботодавці цінуватимуть у своїх працівниках, стане креативність, а в ході організації навчального процесу важливо враховувати індивідуальні особливості студентів щодо сприйняття інформації. Варто також зауважити, що сьогодні ми маємо справу зі студентами, які належать до «покоління Z». Це незалежні, самодостатні молоді люди, які покладаються лише на власні сили й націлені на самостійне досягнення результатів. Вони не уявляють життя без інтернету та легко можуть переключати увагу з одного завдання на інше, маючи при цьому високий рівень мотивації.

Окрім цього, серед основних проблем вищої освіти в Україні – дисбаланс між потребами роботодавців і наявністю дипломованих спеціалістів. За оцінками експертів [12], сьогодні український ринок потребує лише 40% працівників із вищою освітою, а заяви до вузів цього року подали 76% випускників шкіл. По-друге, сьогодні вітчизняні дипломи втрачають свою престижність, бо не підкріплені реальними знаннями, а також постійно зростає кількість випускників, які продовжують навчання за кордоном.

Висновки з проведеного дослідження. Серед ключових проблем організації вітчизняної освітньої діяльності у вищій школі можна виділити такі: по-перше, зростання кількості закладів вищої освіти III–IV рівнів акредитації швидшими темпами, ніж кількості студентів, які в них навчаються. По-друге, підхід до організації освітньої діяльності має зміститись у бік студентоцентричного й інклюзивного навчання. По-третє, відсутній налагоджений механізм регулювання підготовки спеціалістів, які відповідають потребам роботодавців. Актуальність цих

проблем і потреба їх вирішення зумовлюють необхідність подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Половина безработных украинцев имеют высшее образование. URL: <http://qha.com.ua/ru/obschestvo/pоловина-bezrobotnih-ukraintsev-imeyut-visshee-obrazovanie/186208/> (дата звернення 10.05.2018).
2. Світлична В. Теоретичний базис нової парадигми суспільства – економіки знань. Економіка: реалії часу. 2015. № 3. С. 184–193.
3. Світлична В., Чистіліна Т. Освітній простір в умовах глобалізації: парадигмальний плюралізм і перспективи інтеграції. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LIN K&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=gumc_2013_2_13 (дата звернення 21.05.2018).
4. Данилишин М., Куценко В. Освіта, наука і виробництво в контексті вимог Болонської декларації. Вісник Національної академії наук України. 2007. № 3. С. 14–22.
5. Про вищу освіту: Закон України від 1 лип. 2014 р. № 37–38. Верховна Рада України. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення 21.05.2018).
6. Сайт Державної служби статистики України. URL: <http://www.ukrstat.gov.ua/> (дата звернення 18.05.2018).
7. Майструк С. Чому українська освіта не готує до потреб сучасного ринку праці. URL: <http://tyzhden.ua/Economics/173301> (дата звернення 10.05.2018).
8. Білоус І. Сільські вступники цього року не змогли подолати бар'єри ЗНО на економічні спеціальності. Україна молода. 2017. № 132.
9. Ігнатченко Т. Доступність та якість вищої освіти як передумови становлення середнього класу в Україні. Молодий вчений. 2017. № 12(52). С. 629–633.
10. Мащакевич М. Особливості формування професійної мобільності майбутніх менеджерів. URL: http://www.dkng.net.ua/doc/konferenciya/2017/zbirnyk_2017.pdf (дата звернення 30.05.2018).
11. Нуржинська А., Хорошак К. 10 трендів, які змінять вищу освіту. Українська правда. 08.07.2018.
12. Черняева К. Украинский диплом теряет престиж и популярность. URL: <https://golos.ua/i/627200> (дата звернення 31.07.2018).



УДК 613.97-057.875

КРИТЕРІЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОСНОВ ЗДОРОВ'Я ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Строїлова Д.В., аспірант кафедри валеології
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

У статті проведено аналіз психолого-педагогічної літератури, проблеми формування готовності майбутніх учителів до здоров'язбережувальної діяльності. Проаналізовано ефективність застосування методики зі здоров'язбережувальними технологіями для покращення готовності майбутніх учителів основ здоров'я до їх педагогічної діяльності. Виокремлено й охарактеризовано компоненти, критерії, показники й узагальнені індикатори досліджуваної готовності.

Ключові слова: майбутні вчителі, критерії готовності, здоров'язбережувальні технології, професійна готовність учителя.

В статье проведен анализ психолого-педагогической литературы, проблемы формирования готовности будущих учителей к здоровьесберегающей деятельности. Проанализирована эффективность применения методики со здоровьесберегающими технологиями для улучшения готовности будущих учителей основ здоровья к их педагогической деятельности. Выделены и охарактеризованы компоненты, критерии, показатели и обобщенные индикаторы исследуемой готовности.

Ключевые слова: будущие учителя, критерии готовности, здоровьесберегающие технологии, профессиональная готовность учителя.

Stroilova D.V. CRITERIA FOR THE READINESS OF THE FUTURE TEACHER OF THE BASIS OF HEALTH TO THE USE OF HEALTHCARE-SAVING TECHNOLOGIES

In the article the analysis of psychological and pedagogical literature, the problem of forming the readiness of future teachers for health and conservation activities. The effectiveness of applying a methodology with health-saving technologies is analyzed for improving the readiness of future teachers of the basics of health for their pedagogical activity. The components, criteria, indicators and generalized indicators of the studied readiness are distinguished and characterized.

Key words: future teachers, criteria of readiness, healthcare technology, professional readiness of the teacher.

Постановка проблеми. Уже досить давно привертає увагу науковців питання психологічної готовності та готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців. Проте необхідно зауважити, що, як це не прикро, проблема підготовки вчителів до навчання дітей основам здоров'я з першого класу лишається не вирішеною остаточно. Один із можливих шляхів розв'язання цієї проблеми – це підготовка кваліфікованих фахівців – учителів основ здоров'я з упровадженням здоров'язбережувальних технологій у навчальному процесі. Для цього у вищих навчальних закладах у навчальному процесі викладання направлене не на основи дисциплін, а на вивчення науки в розвитку.

Підготовка студентів – майбутніх учителів до застосування здоров'язбережувальних технологій у педагогічному процесі передбачає насамперед формування рівня готовності. Готовність є сумарним результатом процесу підготовки у визначеному аспекті й повинна проявлятися в таких факторах, як позитивне ставлення до педагогічної діяльності; адекватна оцінка власних сил і вимог до професійної діяль-

ності; у необхідних для педагогічної роботи рисах характеру, здібностях, темпераменті, мотивації; у наявності необхідного обсягу знань, умінь, навичок; у стійких професійно важливих особливостях сприймання, уваги, мислення, емоційних і вольових процесів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Література з проблематики професійної освіти майбутніх учителів дає можливість зробити висновок про достатньо різноманітний підхід до визначення суті поняття готовності до педагогічної діяльності й готовності до навчально-дослідницької діяльності. Окремі аспекти формування критеріїв готовності до професійної діяльності були предметом наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців, таких, як І. Брехман, Д. Венедиктов, В. Кулініченко, В. Петленко, А. Маслоу, Г. Олпорт, Ю. Лук'янова, С. Омельченко, В. Оржеховська, О. Савченко, Н. Ткачова, В. Шаповалова й інші [6–10].

Основні наукові положення змісту й форм науково-методичної підготовки вчителів основ здоров'я розглядали Г. Апанасенко, Ю. Бойчук, І. Брехман, М. Гончаренко, О. Кабацька, С. Страшко й інші [1–5].



Постановка завдання. Мета статті – формування готовності майбутніх учителів основ здоров'я до застосування здоров'язбережувальних технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування готовності майбутнього вчителя основ здоров'я до навчання школярів визначається як стійкий і системний процес розвитку компонентів професійної готовності з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності під час підготовки в умовах вищих навчальних закладів.

Системний підхід до аналізу складних явищ указує на те, що показники (критерії) готовності до професійної діяльності не можна розглядати як ізольовані, самодостатні елементи багаторівневої професійної підготовки. Зміст пропонованих показників готовності та вимоги до них мають впливати з ідеї, що будь-які показники готовності – це елементи цілісної системи.

Використана нами методика характеризується такими ознаками: структурою – певною сукупністю елементами; цілісністю, що об'єднує всі елементи та відбиває характер їхніх зв'язків і взаємодії; спрямованістю, що полягає в регулюванні діяльності відповідно до поставленої мети.

Методика поєднує в собі активні форми навчання з релаксаційними. Активні форми навчання в експериментальній методиці складаються з короткої дискусії за матеріалами теми заняття, письмового опитування, виступу з доповідями та повідомленнями, вирішення проблемних ситуацій. Для кращого засвоєння навчальної інформації її подання відбувається під час прослуховування матеріалу уроку (аудіальний канал сприйняття), візуалізації навчального тексту (візуальний канал сприйняття) і виконання завдань (кінестетичний канал сприйняття).

Релаксаційний компонент занять може проходити під музичні інструментальні композиції (без тексту), містити вправи для зняття фізичної напруги й активації одночасної роботи півкуль.

Для формування в майбутніх учителів основ здоров'я позитивної мотивації щодо засвоєння змісту готовності до застосування методики функціональної асиметрії мозку людини, розвитку в них професійно-пізнавального інтересу та стійкого ціннісно-сміслового ставлення до професії вчителя основ здоров'я та до професійної діяльності було проведено роботу за такими напрямками:

– організація інформаційно-роз'яснювальної роботи (групові й індивідуальні бесіди, розповіді, пояснення тощо);

Таблиця 1

Діагностика компонента мотиваційно-ціннісної готовності до професійно-педагогічного розвитку контрольної й експериментальної груп (подана у відсотках)

Мотиваційно-ціннісний	Контрольна група			Експериментальна група			Різниця
	До експерименту	Після експерименту	Різниця	До експерименту	Після експерименту	Різниця	
Креативний	18,3	20,2	1,9	15	21,2	6,2	
Оптимальний	21,3	21,5	0,2	33,8	34	0,2	
Базовий	15,2	24,6	9,4	38,1	32,8	-5,3	
Адаптивний	27,2	16,1	-11,1	11	10	-1,0	
Критичний	18,2	17,6	-0,6	2,1	2	-0,1	



Таблиця 2

Діагностика компонента інформаційно-пізнавальної готовності до професійно-педагогічного розвитку контрольної й експериментальної груп (подана у відсотках)

Інформаційно-пізнавальний	Контрольна група			Експериментальна група		
	До експерименту	Після експерименту	Різниця	До експерименту	Після експерименту	Різниця
Креативний	21,3	24,1	2,8	24,3	35,6	11,3
Оптимальний	16,2	20,1	3,9	45,2	40,6	-4,6
Базовий	32,1	27,1	-5	21,2	19,5	-1,7
Адаптивний	16,2	15,5	-0,7	9,3	4,3	-5
Критичний	14,2	13,2	-1	0	0	0

Таблиця 3

Діагностика компонента організаційно-діяльнісної готовності до професійно-педагогічного розвитку контрольної й експериментальної груп (подана у відсотках)

Організаційно-діяльнісний	Контрольна група			Експериментальна група		
	До експерименту	Після експерименту	Різниця	До експерименту	Після експерименту	Різниця
Креативний	15,2	18,5	3,3	22,2	27,5	5,3
Оптимальний	20,4	22,8	2,4	31	32,7	1,7
Базовий	31,5	31,5	0	8,8	15,2	6,4
Адаптивний	25,4	20,3	-5,1	32,8	19,8	-13
Критичний	7,5	7,5	0	5,2	4,8	-0,4

Таблиця 4

Діагностика компонента емоційно-вольової готовності до професійно-педагогічного розвитку контрольної й експериментальної груп (подана у відсотках)

Емоційно-вольовий	Контрольна група			Експериментальна група		
	До експерименту	Після експерименту	Різниця	До експерименту	Після експерименту	Різниця
Креативний	27,2	27,4	0,2	19,8	33,2	13,4
Оптимальний	21,4	21,3	-0,1	40,5	25,6	-14,9
Базовий	25,2	21,2	-4	17,8	20,1	2,3
Адаптивний	15,2	15,1	-0,1	20,6	20,6	0
Критичний	11	15	4	1,3	0,5	-0,8



Таблиця 5

Діагностика компонента рефлексивно-оцінної готовності до професійно-педагогічного розвитку контрольної й експериментальної груп (подана у відсотках)

Рефлексивно-оцінний	Контрольна група			Експериментальна група		
	До експерименту	Після експерименту	Різниця	До експерименту	Після експерименту	Різниця
Креативний	18,2	14,1	-4,1	21,6	27,2	5,6
Оптимальний	23,4	21	-2,4	35,2	37,3	2,1
Базовий	22	12,1	-9,9	25,4	25,4	0
Адаптивний	21,2	38,2	17	16	9	-7
Критичний	15,2	14,6	-0,6	1,8	1,1	-0,7

– забезпечення сприятливої морально-психологічної атмосфери в студентському колективі;

– організація різних форм аудиторної та позааудиторної роботи (лекції, семінари), використання відповідних методів навчання для стимулювання активності студентів.

Для цього з репрезентативної вибірки студентів Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна було виокремлено контрольну групу (n = 52 осіб) й експериментальну групу (n = 45 осіб). Студенти контрольної групи навчалися за традиційною методикою викладання дисциплін. Процес навчання студентів експериментальної групи супроводжувався впровадженням теоретично обґрунтованої та розробленої нами системи методичної підготовки майбутнього вчителя основ здоров'я до застосування методики функціональної асиметрії мозку людини в професійній діяльності.

Результати впливу методики, яку ми застосовували, зафіксували зміну рівня мотиваційно-ціннісної готовності студентів; так, у контрольній групі помітні зміни відбулися тільки після переходу з адаптивного рівня на базовий. В експериментальній групі збільшився відсоток креативного рівня та зменшився базовий рівень (таблиця 1).

Із результатів видно, що мотиваційно-ціннісний компонент недостатньо розвинений, хоча тенденція до покращення результату в експериментальній групі є. На підставі цих відомостей фіксуємо, що формування професійних мотивів у студентів експериментальної групи мало позитивний вплив на характер їх ставлення до процесу підготовки до застосування здоров'язберезувальних технологій у школі. Це можна пояснити забезпеченням позитивних установок, пов'язаних зі здоров'язберезувальною діяльністю вчителя основ здоров'я, проведеною зі студентами експериментальної групи інформаційно-роз'яснювальною роботою.

У процесі дослідження було виявлено, що в результаті проведеної роботи в експериментальній групі підвищився мотиваційно-ціннісний інтерес студентів до отримання знань і здійснення здоров'язберезувальної діяльності. Такі висновки можна зробити на основі достатньо високого відвідування лекцій, активної участі в практичних заняттях.

Аналіз експериментальних даних показує зрушення в характері інформаційно-пізнавального інтересу студентів експериментальної групи. Це можна пояснити впровадженням форм і методів навчання, які спрямовані на стимулювання активності



студентів. Для досягнення цього, окрім традиційних навчальних методів, використовувались інтерактивні форми та методи організації навчання: «мозковий штурм», дискусії, диспути, круглий стіл тощо. Особливо ефективним для підвищення інформаційно-пізнавального інтересу майбутніх учителів основ здоров'я стало використання та залучення студентів до творчих завдань.

Аналіз результатів експериментальної роботи щодо сформованості в студентів організаційно-діяльничого компонента вказує на те, що в опитаних цей компонент знаходиться не на достатньому рівні. Але в експериментальній групі після проведення експерименту виявили позитивні зрушення.

Отримані експериментальні дані свідчать про позитивні зміни щодо емоційно-вольового рівня розуміння необхідності отриманих знань для подальшої педагогічної діяльності та становлення студентів як педагогів.

У результаті запровадження розробленої методичної системи більше третини студентів експериментальної групи набули повний обсяг знань із педагогіки (форми, методи та засоби, які спрямовані на досягнення оптимальних результатів у збереженні здоров'я школярів), психології (психологічні особливості підлітків, фактори регуляції поведінки учнів середнього шкільного віку), валеології (здоров'я людини та його складники, вікові анатомо-фізіологічні та соціальні особливості учнів, основні форми й методи збереження та зміцнення здоров'я тощо).

Аналіз експериментальних відомостей, отриманих щодо рівня сформованості рефлексивно-оцінного компонента в студентів експериментальної групи, дає можливість стверджувати, що студенти можуть оцінювати свої діяльнісні можливості від конкретизації мети, складання відповідного плану її досягнення до вибору оптимальних форм діяльності, здійснення самомоніторингу тощо.

Висновки з проведеного дослідження. Узагальнюючи отримані результати, можна зробити висновок, що за час навчання в значній частині студентів не формується належне ціннісне усвідомлення необхідності цілеспрямованої готовності

до професійної діяльності, оскільки на тлі загального позитивного ставлення до професії педагога багато хто зі студентів не має належного рівня інтегративно-теоретичної та практично-операційної підготовки щодо професійної сфери. Але позитивна тенденція спостерігається в експериментальній групі, що доводить ефективність методичної системи під час підготовки майбутніх учителів основ здоров'я до застосування здоров'язбережувальних технологій. Це значно ускладнює особистісно-професійне становлення майбутніх педагогів, особливо їхню готовність до професійного розвитку. Результати показали, що рівень готовності майбутніх педагогів до професійного розвитку є недостатнім.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Апанасенко Г., Попова Л. Валеологія як наука. Валеологія. 1996. № 1. С. 4–9.
2. Бойчук Ю. Еколого-валеологічна культура майбутнього вчителя: теоретико-методичні аспекти: монографія. Суми: ВТД Університетська книга, 2008. 357 с.
3. Брехман И. Валеология – наука о здоровье. М.: Физ. и спорт, 1990. 212 с.
4. Гончаренко М., Березіна Н., Макєєв М. Концептуальні, методичні та практичні аспекти роботи шкільної валеологічної служби. Біологія та валеологія: зб. наук. пр. Х., 2002. Вип. 5. С. 109–114.
5. Кабацька О. Педагогічні технології навчання школярів здоров'язберігаючим методикам Вісн. Харківськ. нац. ун-ту імені В.Н. Каразіна. Сер.: Валеологія: сучасність і майбутнє (теорія та методика навчання фізичній культурі та основам здоров'я): зб. наук. пр. Х.: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2008. № 799. Вип. 4. С. 43–47.
6. Балакірєва О., Бондар Т., Павлова Д. Показники та соціальний контекст формування здоров'я підлітків: монографія / наук. ред. О. Балакірєва. К.: ЮНІСЕФ, Укр. ін-т соц. дослідж. ім. О. Яременка. К., 2014. 156 с.
7. Ващенко Л. Методичні засади організації біологічних олімпіад учнів 8–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.02 Теорія та методика навчання. К.: Інститут педагогіки АПН України, 2003. 20 с.
8. Горашук В. Основні поняття шкільного курсу «Валеологія». Фізичне виховання в школі. 2000. № 4. С. 47–49.
9. Гриньова В. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): автореф. дис ... доктора пед. наук: 13.00.04. К., 2001. 45 с.
10. Ефимова В. Физиологические основы здоровьесберегающей педагогики: учебное пособие. Симферополь: Антикава, 2009. 120 с.



УДК 378.016:786.2.071.2:159.952

СТРУКТУРНА ОРГАНІЗАЦІЯ ВИКОНАВСЬКОЇ УВАГИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Сюй Фейфей, аспірант кафедри
педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті актуалізовано проблему формування виконавської уваги майбутнього вчителя музики в процесі фортепіанної підготовки. Автором проаналізовано наявні в сучасній музично-педагогічній науці підходи щодо визначення структури досліджуваного феномена. Здійснено спробу визначити структурну організацію виконавської уваги майбутнього вчителя музики.

Ключові слова: виконавська увага, майбутній вчитель музики, структура, музично-виконавський процес, фортепіанна підготовка.

В статье актуализирована проблема формирования исполнительского внимания будущего учителя музыки в процессе фортепианной подготовки. Автором проанализированы имеющиеся в современной музыкально-педагогической науке подходы к определению структуры исследуемого феномена. Предпринята попытка определить структурную организацию исполнительского внимания будущего учителя музыки.

Ключевые слова: исполнительское внимание, будущий учитель музыки, структура, музыкально-исполнительский процесс, фортепианная подготовка.

Siui Feifei. STRUCTURAL ORGANIZATION OF IMPLEMENTATION ATTENTION OF THE FUTURE TEACHER OF MUSIC

The article actualizes the problem of forming the implementation attention of the future teacher of music in the process of piano training. The author analyzed the existing approaches in the modern music-pedagogical science to determine the structure of the phenomenon under study. An attempt was made to determine the structural organization of the performance of the future teacher of music.

Key words: performing attention, future teacher of music, structure, musical-performing process, piano training.

Постановка проблеми. Новітні орієнтири ХХІ століття суттєво впливають на всі ланки сучасного суспільного життя й особливим чином змінюють освітній простір. Сучасні реформаційні процеси в освітній галузі, що спрямовані на розбудову української національної школи, вимагають відповідних змін щодо підготовки майбутніх учителів. Зокрема, актуальності набуває підготовка майбутнього вчителя музики як носія самобутнього національного музичного мистецтва, який виступає водночас і педагогом, і вихователем, і виконавцем. Із цієї позиції особливого значення набуває проблема виконавської уваги майбутніх фахівців, розвиненість якої є обов'язковою передумовою для успішного здійснення музично-виконавської діяльності. Зазначений феномен людської психіки суттєво впливає на продуктивність результатів музично-виконавського процесу, що свідчить про необхідність його цілеспрямованого формування та розвитку в студентів вищих навчальних закладів музично-педагогічного профілю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Увага як наукова категорія досліджувалася фізіологами (П. Анохін, П. Блонський, І. Павлов, О. Ухтомський), психофізіоло-

гами (В. Зінченко, М. Ланге, Б. Ломов), психологами (Б. Ананьєв, П. Гальперін, М. Добринін, С. Рубінштейн, Ю. Гіпперрейтер, В. Страхов), музичними психологами (Б. Теплов, Ю. Цагареллі, В. Петрушин, Д. Кірнарська, Л. Бочкарьов, М. Жижина, О. Лучініна, О. Винокурова, Т. Комарова, Г. Овсянкіна), педагогами (Ю. Бабанський, М. Левітов, К. Ушинський, В. Сухомлинський, Ю. Харламов) і педагогами-музикантами (Л. Баренбойм, Й. Гофман, Г. Коган, Н. Любомудрова, С. Савшинський, А. Щапов та ін.).

У сучасних наукових дослідженнях із галузі музичного навчання вивчення проблеми виконавської уваги обмежується окремими доробками, в яких науковці-музиканти частково чи опосередковано висвітлюють різні її аспекти. Зокрема, різноманітні аспекти цієї проблеми досліджувалися С. Міколінською, М. Петренко й Н. Бережною, С. Сливко, З. Софроній, Г. Падалкою, О. Рудницькою, О. Щолоковою, Д. Юником та ін. Однак попри значущість висвітленого у вказаних роботах кола питань, проблема формування виконавської уваги майбутнього вчителя музики в процесі фортепіанної підготовки не набула достатнього висвітлення в науково-педагогічній літера-



турі. Отже, її актуальність зумовлюється, з одного боку, об'єктивними потребами практики, а з іншого – недостатнім науковим опрацюванням у мистецькій педагогіці вищої школи.

Постановка завдання. Мета статті полягає у визначенні структурної організації виконавської уваги майбутнього вчителя музики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що проблема дослідження уваги є надзвичайно затребуваною й у той же час суперечливою. Представники різних психологічних шкіл досліджували цей феномен у контексті головних ідей того психологічного напрямку, до якого вони належали.

Сучасні науковці визначають увагу як психофізіологічний процес або стан, що характеризує динамічні особливості пізнавальної діяльності, які виражаються в її зосередженні на доволі вузькій ділянці зовнішньої чи внутрішньої усвідомлюваної дійсності. Завдяки цьому стану здійснюється концентрація психічних і фізичних сил людини на об'єкті уваги протягом певного періоду часу [1].

Психологічні дослідження доводять, що увага відіграє надзвичайно важливу роль у діяльності, якою займається людина, і в житті в цілому, а також виконує багато різних функцій. Серед них активізація потрібних і гальмування непотрібних у конкретний момент психологічних і фізіологічних процесів; організація відбору інформації відповідно до потреб організму, забезпечення вибіркової та тривалої зосередженості психічної активності на об'єкті чи виді діяльності.

У музично-виконавському процесі важливе значення відіграє розвиненість властивостей уваги виконавця та його атенційних здібностей. Відомі представники творчих професій (музиканти, актори, режисери, художники) неодноразово підкресливали той факт, що увага є необхідною передумовою творчої роботи. Зокрема, К. Станіславський називав увагу центром людської творчості, творчість – повною зосередженістю духовної та фізичної природи, а поняття таланту він пов'язував із подовженим періодом уваги [2].

Визначення структурної організації виконавської уваги майбутнього вчителя музики передбачає насамперед розгляд специфіки її прояву, особливостей механізму дії й окреслення зв'язків з іншими психічними процесами в ході здійснення музично-виконавської діяльності, адже структура передбачає «певну внутрішню організацію

об'єкта, яка представлена єдністю взаємозв'язків її елементів, вона ж відбиває впорядкованість внутрішніх і зовнішніх зв'язків об'єкта, що забезпечують його стабільність, якісну визначеність» [3, с. 77–78].

Варто зазначити, що в психологічній науці немає чітко визначеної структури досліджуваного феномена. Це зумовлено, з одного боку, надзвичайно високою концептуальною невизначеністю самого поняття «увага» та великою кількістю експериментальних моделей уваги когнітивної психології (модель фільтрації Бродбента, модель подільника Трейсман, модель дочечності Дойча-Нормана), а з іншого – тим, що «увага досліджується в тісному зв'язку з вихідними сенсорно-перцептивними рівнями організації психічних процесів <...> і з усіма проміжними рівнями організації психічних явищ, що розташовуються між вихідними сенсорно-перцептивними процесами та свідомістю як інтегральною психічною структурою» [4]. Отже, вона є наскрізним психічним процесом.

У межах нашого дослідження вагомою є позиція сучасного психолога В. Страхова. Він, синтезуючи наявні підходи, трактує увагу як психічний стан, який реалізується через з'єднання та фокусування необхідних у кожному випадку психічних функцій на об'єкті, тобто зосередження. На думку вченого, увага є зосередженням, зосередження є увагою, а розведення цих понять є вихолощенням суті уваги. Щодо структури цього феномена В. Страхов зазначає, що увага має синтетичну організацію (структуру), яка об'єднує в собі певний комплекс психічних процесів свого структурного наповнення відповідно до специфіки об'єкта зосередження, розв'язуваної задачі, особистісного чинника й інших обставин. Вагомою підставою для віднесення уваги до категорії психічних станів стала темпоральна концепція психолога, яка полягає у виявленні темпоральної (тимчасової) організації й урівноваженні складників уваги як показників функціонального оптимуму. Згідно з нею темпоральний показник уваги є багатозначним, що виявляється в часовій протяжності зосередження та включає виміри його різних дозифікацій у рамках будь-якої діяльності. При цьому можливим є фіксування як загального тимчасового обсягу, так і операційно-етапних доз уваги (у межах мікрофрагментів діяльності) [5].

Варто зазначити, що на окресленій концепції базуються сучасні дослідження уваги в галузі музичної педагогіки. Зокрема, послідовницею В. Страхова є сучасний російський психолог М. Жижина, дослідження якої присвячені виконавській ува-



зі студентів-музикантів. У межах питання темпоральності дослідниця виділяє «контурні» форми уваги – передувагу та післяопераційну увагу, зазначаючи, що ці фазово-стадіальні стани мають жорстку прив'язку до діяльнісних етапів. Зокрема, передувага зберігає попередню спрямованість, нейтральність, перехідний стан, що згодом трансформується у власне ділову увагу, а точніше – триаду уваги (емоційну, вольову, інтелектуальну уваги), включену в структуру виконавської уваги. Крім цього, авторка виділяє вторинну передувагу, яка актуалізується в діяльності в моменти перемикання чи зміни діяльнісних операцій у межах єдиної й цілісної зайнятості. Післяопераційна увага також розглядається М. Жижинною у двох темпоральних виявах – як оперативна післяопераційна увага (виявляється безпосередньо після завершення концертного виступу) і як дистанційно-часова віддаленість (звернення до виступу як через відносно невеликий термін, так і на більшому дистанціюванні, причому багаторазово) [6, с. 47]. Окремо дослідниця виділяє «самоспрямовану» увагу, яка в змістовому плані дещо перегукується з післяопераційною. Виділені дослідницею видові характеристики уваги існують у діалектиці їх переплетення та поетапно-ситуативній пріоритетності.

Ми повністю погоджуємося з позицією авторки щодо творчої орієнтації виконавської уваги, яка виявляється в зосередженості на створенні художнього образу твору та втіленні його психологічного змісту. Вагомою для нас також є думка М. Жижинної про те, що виконавська увага за сферу свого застосування має безпосередньо процес виконання, який підпорядкований розв'язанню певної творчої задачі й тим самим регулює стійкий самоконтроль музиканта за процесом виконання.

Серед українських дослідників, що є прибічниками темпоральної концепції, варто відмітити З. Софроній. Вона характеризує виконавську увагу майбутніх учителів музики як керівників дитячих хорових колективів як цілісну регульовану систему ситуативно-пріоритетних проявів модифікаційної варіантності емоційної, вольової, логічної, творчої, ансамблевої, саморегулюючої характеристик уваги в діалектичній єдності з передувагою, операційною та післяопераційною її складниками, що забезпечує оптимальне функціонування виконавської уваги [7, с. 6].

Цінною для нашого дослідження також є обґрунтована З. Софроній компонентна структура виконавської уваги майбутніх учителів музики в процесі вивчення дири-

гентсько-хорових дисциплін. На її думку, вона утворюється з мотиваційно-спрямовуючого, виконавсько-оцінного та регулятивно-діяльнісного компонентів, які у своїй взаємодії забезпечують активну спрямованість студентів, їх зосередженість і готовність до саморегуляції уваги в процесі виконавської диригентсько-хорової діяльності [7, с. 8].

Подібного погляду дотримуються М. Петренко й Н. Бережна. У визначенні динаміки виконавської уваги майбутнього вчителя музики вони спираються на основні характеристики її проявів, що охоплюють увесь фазово-стадіальний стан уваги у процесі виконання хорового твору – від психологічної готовності та безпосереднього виконання твору до результатів виконання твору. У зв'язку із цим дослідниця виділяють 3 домінуючі форми виконавської уваги студентів у процесі хорового співу, які забезпечують її динаміку: передувагу, операційну увагу (фаза висхідної уваги, позитивного зрушення уваги, оперативної рухливості уваги) і післяопераційну увагу (за В. Страховим) [8, с. 176–185].

Утім, у сучасній музично-педагогічній науці є й інший підхід до структурного визначення уваги. Приміром, у дослідженні С. Міколінської, присвяченому методиці формування слухової уваги молодших школярів на уроках музики, структура цього феномена виступає як єдність властивостей уваги – концентрації, стійкості, вибірковості, розподілу, переключення, обсягу [9, с. 7].

Під час визначення структурної організації виконавської уваги майбутнього вчителя музики для нашого дослідження принципове значення має той факт, що формування та вивчення уваги відбувається в процесі самої діяльності (принцип взаємодії свідомості та діяльності, виявлений М. Добриніним, Ф. Гोनболіним). Також визначальним для нас було положення про те, що увага музиканта регулюється за рахунок поставлених цілей і завдань залежно від етапів музично-виконавського процесу та підтримується зовнішніми умовами цієї діяльності (Л. Баренбойм, Г. Коган, Й. Гофман, С. Савшинський та ін.).

Обґрунтовуючи структурні компоненти виконавської уваги, ми враховували як моменти, пов'язані суто з виконанням твору, так і ті, що залежать від щоденної роботи музиканта в процесі опрацювання музичного твору. Від уваги залежить усвідомленість роботи в цілому: від усвідомлення емоційно-художнього змісту та будови твору, довільного запам'ятовування тексту, від роботи «по шматках» (аналітична стадія)



до концептуального «збирання» твору (синтезуюча стадія).

Отже, урахувавши сказане вище, можна припустити, що в структурному аспекті виконавська увага віддзеркалює будову музично-виконавського процесу в усіх його стадіальних проявах. Зазначене дає підстави розглядати досліджуваний феномен у вигляді п'ятьох взаємопов'язаних компонентів: *потребово-орієнтаційного, емоційно-сензитивного, змістовно-операційного, контрольно-регулятивного та рефлексійно-оцінного*.

Виділення *потребово-орієнтаційного компонента* зумовлене вибірковим характером уваги як психічного процесу, а також її спрямовуючою дією та тісним взаємозв'язком із мотиваційною сферою людини, адже лише людині із широкими стійкими інтересами та потребами підвладна натхненна творча праця, громадська активність. Спрямованість студента на усвідомлення можливостей майбутньої професії викликати стійкий інтерес, позитивне ставлення до здійснення подальшої професійної діяльності, а отже, буде сприяти підтриманню оптимального стану зосередженості щодо реалізації особистісного сенсу музично-виконавської діяльності. Таке встановлення особистісного сенсу веде до подальшого перетворення діяльності, що проявляється в установках на якість і продуктивність, у специфіці її виконання (ступені зануреності та відповідальності).

Отже, зрушення в *потребово-мотиваційній* сфері ведуть до зміни на поведінковому рівні, підвищують працездатність і активність, значно впливають на чіткість бачення мети та шляхів її досягнення майбутнім фахівцем. Безперечно, у цьому процесі значна роль належить ціннісним орієнтаціям, які проявляються через мету, ідеали, інтереси й інші властивості особистості. Через систему ціннісних орієнтацій можна судити про змістовий аспект спрямованості особистості, її ставлення до інших, світу загалом. У структурі людської діяльності вони тісно переплетені з пізнавальною та вольовою складовими частинами, відповідно до цього можна зрозуміти ступінь зосередженості й інтенсивність спрямованості уваги особистості.

Підсумовуючи сказане, підкреслимо, що виділений *потребово-орієнтаційний* компонент виконавської уваги спрямований на усвідомлення власних мотивів, ціннісних орієнтирів щодо музично-виконавської діяльності та значущості фортепіанної підготовки для опанування майбутньої професії.

Виокремлення *емоційно-сензитивного компонента* зумовлюється тісним зв'язком

емоцій з усіма психічними процесами та їхнім впливом на характер виконання. Так, «позитивні емоції спонукають до діяльності, мобілізують волю, енергію, сприяють зосередженості думки», – зазначає А. Бірмак [10, с. 32]. На її думку, вони активізують діяльність різних систем організму, зокрема слухове, зорове та рухове сприйняття й уявлення, що веде до виникнення в корі великих півкуль стану, названого домінантою (за А. Ухтомським). У роботі музиканта в моменти творчого підйому (натхнення), емоційного напруження виникає особливий стан – творча домінанта, яку А. Бірмак вважає вирішальним фактором, від якого залежить свідомість, увага, зосередженість, а в кінцевому підсумку – успіх усієї праці [10, с. 33]. Також для нас вагомим є думка В. Медушевського з приводу біологічного сенсу емоцій, який «полягає не тільки в оцінці, але й у миттєвій підготовці аналізаторів, сприйняття, мислення, фізіологічних процесів, м'язового апарату до дії в певній ситуації» [11, с. 61]. Зважаючи на це, емоційно-сензитивний компонент виконавської уваги буде забезпечувати сенсibiлізацію сприйняття музичної інформації («слухаю» – «чую») і лабільність переживань майбутнього вчителя музики.

Звертаючись до *змістовно-операційного компонента*, варто наголосити, що його виокремлення базується на незаперечному теоретичному та перевіреному практикою положенні про необхідність розвитку уваги з перших етапів навчання: учня потрібно привчати уважно вслухатися в зміст музики, у якість звуку, стежити за точністю ритму, конкретністю фразування, чистотою педалізації, не кажучи вже про правильність тексту, особливо під час технічного опрацювання, що вимагає багаторазового повторення. Це відіграє вирішальну роль у майбутній музично-виконавській діяльності. Художня робота над зазначеними елементами музичної мови вимагає довільної, концентрованої уваги, яка уможливіє й аналіз технічних прийомів, і діагностику власних помилок у грі. Як зазначає А. Каузова, «шлях художніх пошуків тісно пов'язаний із виконавською самореалізацією музиканта, яка в процесі копiткої та наполегливої технологiчної роботи пов'язує воедино його розум, почуття та волю, загострює увагу, розвиває здiбнoстi самоконтролю, удосконалює виконавську майстерність» [12, с. 268]. Отже, означений нами компонент виконавської уваги зумовлює уважність у ході тлумачення нотного тексту, активну зосередженість під час технічного опрацювання твору й утвердження творчої виконавської концепції.



Контрольно-регулятивний компонент нами визначено на основі взаємозалежності уваги та волі. Воля є необхідним елементом у творчій концертній і в домашній роботі кожного музиканта. Завдяки волі виконавець здатен не лише подолати надмірне хвилювання під час виступу або, незважаючи на певні втрати, дограти твір до кінця, не опустивши руки; вольовим зусиллям він підвищує контроль за виконанням, безперервно «слідкує» за звуковим потоком, корегуючи його відповідно до уявного звукового ідеалу, тобто здійснює контроль і регуляцію власних виконавських дій. Також вольова організованість, дисципліна набувають особливо важливого значення в період набуття технічних навичок під час виснажливої роботи над окремими пасажами, технічно складними місцями твору. Також піаніст весь час має контролювати ступінь напруження та свободи в своєму ігровому апараті. Здійснення постійної свідомої регулятивної роботи в цьому напрямі є передумовою для вироблення автоматичного контролера, який набуває важливого значення в самому виконанні, звільняючи увагу піаніста від спостереження за руховим процесом [10].

Зазначене дозволяє розуміти контрольно-регулятивний компонент виконавської уваги як такий, що передбачає вольову саморегуляцію психоемоційного стану (передконцертного, сценічного) і стійкий слуховий контроль під час звукового втілення художньо-образного сенсу музичного твору.

Рефлексійно-оцінний компонент виконавської уваги, на наше переконання, спонукає до зосередженого самоаналізу виступу, оцінки позитивних сторін виконання та вияву моментів невдач як основи для подальшого самовдосконалення. Виділений компонент відповідає внутрішній (самоспрямованій за М. Жижиною) увазі як процесу самопізнання й осмислення індивідумом власної свідомості, аналізу власних психічних станів і процесів, що включає оцінку музично-виконавських ситуацій і дій, пошук адекватних прийомів рішення завдань. Рефлексія формує новий стиль мислення виконавця, що передбачає розвиненість його «самості» – самооцінки («Я-виконавець»), самокорекції й самоаналізу методів роботи над музичними творами, самопроекування, самопізнання через розуміння художнього образу, саморегуляції емоційних станів як на сцені, так і на ре-

петиційному етапі тощо. Отже, рефлексія неодмінно веде до самовдосконалення майбутнього фахівця у виконавському аспекті.

Висновки з проведеного дослідження. Підсумовуючи, зазначимо, що кожен із визначених компонентів структури має своє змістовне наповнення та функціональне навантаження. Лише в комплексному поєднанні, цілісному функціонуванні вищезазначені компоненти здатні утворити феномен виконавської уваги, який є необхідною ланкою в професійному становленні майбутнього вчителя музики.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Немов Р. Общие основы психологии. Москва: ВЛАДОС, 2003. 688 с.
2. Баренбойм Л. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. Л.: Музыка, 1969. 288 с.
3. Мельник О. Формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики в процесі фортепианної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання». Київ, 2012. 221 с.
4. Веккер Л. Психика и реальность. Единая теория психических процессов. М.: Смысл. 1998. URL: <http://psylib.org.ua/books/vekk101/txt20.htm>.
5. Социализация внимания. Опосредованность и произвольность внимания. URL: <https://konspekta.net/lek-12863.html>.
6. Жижилина М. Психолого-педагогические условия и факторы формирования исполнительского внимания музыканта. Саратов: Изд-во Саратовского университета, 2002. 138 с.
7. Софроній З. Методика формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «теорія та методика музичного навчання». Київ, 2013. 22 с.
8. Петренко М., Бережна Н. Зміст виконавської уваги майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі хорового співу. Актуальні питання мистецької освіти та виховання. Суми: ВВП Мрія, 2013. № 2 (2). С.176–185.
9. Міколінська С. Методика формування слухової уваги молодших школярів на уроках музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання». Київ, 2013. 22 с.
10. Бирмак А. О художественной технике пианиста. М.: Музыка, 1973. 140 с.
11. Медушевский В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М.: Музыка, 1976. 254 с.
12. Каузова А., Абдуллин Э., Николаева Е. Исполнительская деятельность учителя музыки. Теория музыкального образования: приложения. М.: Академия, 2004. С. 261–270.



СЕКЦІЯ 3. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

УДК 378.37:477.015.31

ВИХОВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Бованенко О.О., викладач,
аспірант кафедри соціальної педагогіки
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті здійснено систематизацію підходів до визначення сутності декоративно-прикладного мистецтва як чиннику виховання художньо-естетичної культури особистості. Визначено педагогічний потенціал та виховні можливості декоративно-прикладного мистецтва. Деталізовано підходи до характеристики декоративно-прикладного мистецтва як автентичного, народного. Надано характеристику видів декоративно-прикладного мистецтва та визначено специфіку їх впливів на виховання художньо-естетичної культури особистості.

Ключові слова: художньо-естетична культура особистості, художньо-естетичне виховання, декоративно-прикладне мистецтво, види декоративно-прикладного мистецтва, виховні можливості декоративно-прикладного мистецтва.

В статті здійснено систематизацію підходів до визначення сутності декоративно-прикладного мистецтва як фактору виховання художньо-естетичної культури особистості. Визначено педагогічний потенціал та виховні можливості декоративно-прикладного мистецтва. Деталізовано підходи до характеристики декоративно-прикладного мистецтва як автентичного, народного. Охарактеризовано види декоративно-прикладного мистецтва та визначено специфіку їх впливів на виховання художньо-естетичної культури особистості.

Ключевые слова: художественно-эстетическая культура личности, художественно-эстетическое воспитание, декоративно-прикладное искусство, виды декоративно-прикладного искусства, воспитательные возможности декоративно-прикладного искусства.

Bovanenko O.O. EDUCATION OF ARTISTIC AND AESTHETIC PERSONALITY CULTURE BY MEANS OF DECORATIVE AND APPLIED ACTIVITIES

The article deals with the systematization of approaches to the definition of the essence of decorative and applied art as a factor in the education of the artistic and aesthetic culture of the individual. The pedagogical potential and educational opportunities of decorative and applied art are determined. Detailed approaches to the characteristics of decorative and applied art as authentic, folk. The characteristic of the types of decorative and applied arts is given and the specifics of their influence on the education of the artistic and aesthetic culture of the individual are determined.

Key words: artistic and aesthetic personality culture, artistic and aesthetic education, arts and crafts, types of decorative and applied arts, educational opportunities of decorative and applied arts.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку системи діяльності закладів освіти в центрі уваги має постати реалізація завдань гуманізації освіти. Особливої значущості при цьому набувають засоби художньої освіти та естетичного виховання особистості, виховання художньо-естетичної культури молодих громадян нашої країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему виховання художньо-естетичної культури особистості деталізовано в наукових дослідженнях у таких аспектах: філософія мистецької діяльності (І. Зязюн, О. Михайличенко, Г. Падалко, та ін.); формування естетичної культури особистості (М. Каган, С. Миропольська, С. Русова);

роль естетичного виховання в процесі становлення особистості (І. Бех, В. Лозова, О. Семашко та ін.); реалізація художньо-естетичного досвіду у творчій діяльності (О. Рубан, О. Рудницька, Р. Ткач та ін.).

У цих дослідженнях простежується думка, що процес виховання художньо-естетичної культури – надзвичайно складний та багатофакторний. Серед факторів виховання художньо-естетичної культури помітну роль відіграє декоративно-прикладне мистецтво як специфічна сфера творчої художньої трудової діяльності, що має різномірні й неоднозначні зв'язки з багатьма аспектами суспільного життя.

Проте, незважаючи на багатоаспектність наукових досліджень, присвячених вихо-



ванню художньої та естетичної культури дітей та молоді, є протиріччя між: вимогами суспільства до формування культурно-досконалої особистості та реальним станом сформованості художньо-естетичної культури дітей та молоді; вимогами до рівня вихованості художньо-естетичної культури дітей та молоді та недостатньо дієвими механізмами реалізації цього завдання в навчально-виховній роботі сучасних закладів освіти; потребою щодо оволодіння техніками та прийомами декоративно-прикладної діяльності та відсутністю необхідних змістовно-технологічного забезпечення цього процесу в практиці закладів освіти.

Постановка завдання. Саме тому метою нашої статті є систематизація підходів до визначення сутності та здійснення характеристики декоративно-прикладного мистецтва як чинника виховання художньо-естетичної культури особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукових підходів дав нам змогу узагальнити розуміння художньо-естетичної культури як системи соціальних та особистих цінностей, які, своєю чергою, становлять зміст виховання [2].

Нами було встановлено, що виховання художньо-естетичної культури більшістю дослідників (О. Голінська, В. Кириленко, Л. Оршанський, І. Рябець та ін.) пов'язується зі сферами діяльності суб'єктів цього процесу та середовищем, в якому він здійснюється.

Саме декоративно-прикладне мистецтво покликане задовольнити одну з найвищих потреб людини – художню, що реалізовується в естетичному переосмисленні та художньому втіленні дійсності, що інтегрує інтелектуальні, естетичні та моральні потреби особистості [5].

Декоративно-прикладне мистецтво (з лат. *decoro* «прикрашаю») – це галузь декоративного мистецтва, що спрямована на створення художніх виробів, що характеризуються декоративною образністю й практичним використанням у побуті [1].

Народне декоративно-прикладне мистецтво є однією з форм суспільної свідомості і суспільної діяльності. Воно зародилося в первісному суспільстві, коли людина жила в умовах родового ладу, а засоби до існування добувала примітивними знаряддями. Тоді вся діяльність могла бути тільки колективною. Відсутність складних трудових операцій призводила до того, що всі члени колективу мали одні й ті самі обов'язки, опановували одні й ті самі трудові навички.

Народне образотворче і декоративне мистецтво своїм корінням сягає глибокої давнини. Воно нерозривно поєднане з ма-

гічно-обрядовою і господарською діяльністю людини. Саме тому твори народного мистецтва містять як духовні, так і матеріальні ознаки. Між звичайними побутовими предметами з дерева, глини, каменя та інших матеріалів і предметами – творами народного мистецтва не існує чіткої межі.

Найчастіше для визначення сутності декоративно-прикладного мистецтва вживається назва «народне мистецтво». Воно виникло у процесі трудової діяльності народу і нерозривно пов'язане з його життям і побутом.

На всіх етапах історичного розвитку твори народного мистецтва, залишаючись невід'ємною частиною матеріальної культури, водночас є важливою галуззю духовної культури народу. Основи художнього, духовного, естетичного мистецтва невіддільні від утилітарного, єдність обґрунтовує глибоку життєву правду народного мистецтва.

Визначають такі види декоративно-прикладного мистецтва: художнє деревообробництво, художня обробка каменю, художня обробка шкіри і рогу, художня кераміка, художнє скло, художнє плетіння, в'язання, художнє ткацтво, килимарство, вишивка, мереживо, виготовлення виробів із бісеру, емалі, а також меблів, посуду, хатніх прикрас, іграшок, одягу, ювелірних виробів.

Між прикладною і декоративною гамою є проміжна декоративно-прикладна частина, що поєднує в собі ужиткові і функціональні якості об'єднано-просторової конструкції та художні експресії відповідного декору.

Нині декоративне мистецтво – складне, багатогранне художнє явище. Воно розвивається в таких галузях, як народне традиційне (зокрема, народні художні промисли) мистецтво, професійне мистецтво і самодіяльна творчість. Народне декоративно-прикладне мистецтво живе на основі спадковості традицій і розвивається в історичній послідовності як колективна художня діяльність. Воно має глибинні зв'язки з історичним минулим, ніколи не розриває ланцюжка локальних і загальних законів, які передаються з покоління в покоління, збагачуються новими елементами.

Твори декоративно-прикладного мистецтва відображають глибинний потенціал культури нації. Вони є носіями спадкових традицій і віддзеркалюють ті соціально-економічні та культурні зміни, що відображаються в житті народу у процесі його історичного розвитку [4].

Першим дослідником науково призначення декоративно-прикладного мистецтва вважають А. Мілера, який звернув увагу на значимість орнаментів та визначив їх як



невід'ємну складову частину прикладного мистецтва [7]. Наукове визначення декоративно-прикладного мистецтва полягає у пізнанні виду образотворчого мистецтва та освоєння прикрашання предметів повсякденного побуту. Зародження цього наукового напрямку в Україні асоціюється з роботами таких дослідників, як В. Широцький, Д. Щербаківський (друга половина XIX ст.) [6].

Вироби декоративно-прикладного мистецтва поряд із витворами інших видів мистецтв (архітектура, графіка, дизайн, скульптура тощо) художньо збагачують життя людей, стають джерелом естетичного розвитку. Декоративно-прикладне мистецтво збагачує світогляд людей через найбільш масштабні уявлення, відображає модель світу, в якій зберігаються і розвиваються конкретні композиційні та структурні побудови мотивів, сюжетів.

Декоративно-прикладне мистецтво – це, з одного боку, вид художньотрудової діяльності з виготовлення і художнього оздоблення ручним чи частково машинним способом побутових речей, що мають не лише утилітарне, а передусім естетичне призначення, з іншого, результат творчої праці особистості втілений у довершеному художньому творі. Його визначальними рисами і колективний характер творчості та спадковість багатовікових традицій [5].

Таку особливість декоративно-прикладного мистецтва, як єдність художньої форми і практичного призначення виробу, що кореспондується через побудову речей відповідно до властивостей і можливостей матеріалу, зв'язок художньої форми з технологічними способами її обробки, зазначає О. Голінська. Авторка наголошує, що єдність естетичного й утилітарного є основним принципом цього виду мистецтва. Разом із тим нерідко трапляється, що та чи інша річ, яка свого часу мала певне практичне призначення, в подальшому поступово втрачала його, стаючи суто художнім твором [1].

Як зазначає С. Раппопорт, декоративно-прикладне мистецтво ґрунтується на давніх традиціях, особливо народної творчості, зберігає їх і розвиває, а також враховує досягнення сучасної техніки і технології, проектувальної та дизайнерської творчості [3].

Декоративно-прикладне мистецтво – національне за своєю природою, воно народжується з традицій, звичаїв, вірувань народу, безпосередньо наближене до виробничої діяльності та побуту людини, завжди йде поруч із соціальними подіями (святами, обрядами, ритуалами тощо). На-

родність декоративно-прикладного мистецтва виявляється у витворах, в основі яких лежать естетичні ідеали, що розкривають найпрогресивніші тенденції епохи, стильову єдність. І хоч вироби декоративно-прикладного мистецтва переважно випускаються художньою промисловістю, зокрема підприємствами художніх промислів, вони значною мірою зберігають національні особливості.

Для всіх видів декоративно-прикладного мистецтва характерними є яскраво виражені специфічні особливості, технологічні способи обробки, техніки декорування, а метою – мистецьке відображення історичної практики пізнання й освоєння навколишньої дійсності, суспільного ладу і побуту. Та все ж головною цінністю декоративно-прикладного мистецтва є вплив на мислення особистості як інструмент пізнавальної діяльності, комунікативні якості як шлях духовного й міжособистісного спілкування, творчі здібності як основний засіб її самореалізації, формування етнічної ідентичності як глибинної основи національної самосвідомості [5].

Водночас такі науковці, як Г. Земпер, Я. Фельке, О. Некрасов, М. Каган, поділяють декоративно-прикладне мистецтво на види за певним призначенням (меблі, речі побутового призначення, одяг, взуття, прикраси тощо), за матеріалом (природні матеріали – текстиль, деревина, камінь; штучні та специфічні матеріали – кераміка, скло, метали та їх сплави, пластмаси тощо) [7].

Відповідно до матеріалів, що використовуються в процесі виготовлення, декоративно-прикладне мистецтво поділяють на такі види: художня обробка тканини (батик, шкіра), художня вишивка та гаптування, художнє в'язання, художнє мереживо, художнє ткацтво, художнє килимарство, художня бійка, художнє різьблення, художнє випалювання, художнє плетіння, художня кераміка, художня обробка каменю, художнє скло, художнє гончарство, художнє ковальство, художнє литво, художнє гравіювання, художнє карбування, художня аплікація та витинанка, декоративний розпис, писанкарство, лялькарство, художнє бісероплетіння, флористика, скань (філігрань).

Також ми вважали доречним додати до цього переліку приклади зарубіжних технік декоративно-прикладного мистецтва, а саме декупаж, оригамі та пап'є-маше.

Таким чином, аналіз підходів до визначення поняття декоративно-прикладного мистецтва та його видів дав нам змогу здійснити узагальнення в рис. 1.

Предметним відображенням декоративно-прикладного мистецтва є декора-

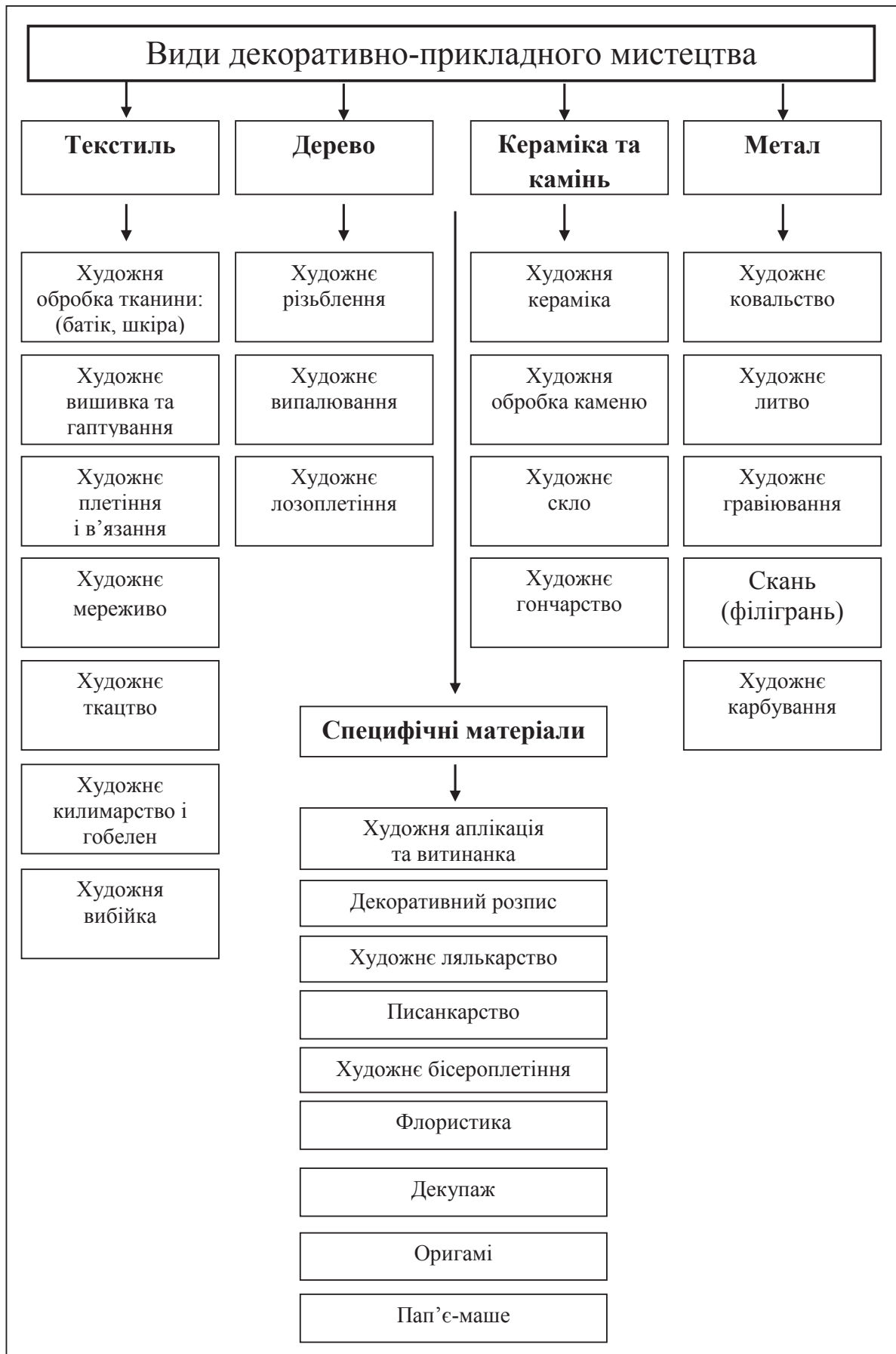


Рис. 1.



тивно-прикладна діяльність. Деталізуємо це поняття. Отже, під декоративно-прикладною діяльністю ми розуміємо процес оволодіння техніками та прийомами, що використовуються митцями декоративно-прикладного мистецтва, та створення майбутніми педагогами продукту художньо-естетичної діяльності.

Нами визначено такі завдання декоративно-прикладної діяльності щодо виховання художньо-естетичної культури особистості:

- засвоєння національної й загальнолюдської культурної спадщини;
- виховання бережливого ставлення до традиційного народного мистецтва, усвідомлення власної причетності до художніх традицій свого народу та формування активної громадської позиції та патріотизму;
- формування навичок і прийомів роботи з матеріалом та інтерпретації мотивів і сюжетів;
- розвиток творчих умінь і здібностей, стимулювання творчої активності та стійкого інтересу до художньо-естетичної культури, потреби у створенні виробів не виключно з точки зору їх практичного використання, а й з урахуванням художньо-естетичної цінності такого виробу;
- підготовка до свідомої трудової діяльності, формування таких моральних якостей, як працелюбність, творчий підхід до праці.

Виходячи з вищенаведених тверджень, ми виокремлюємо суттєвий аспект впливу декоративно-прикладної діяльності на виховання художньо-естетичної культури дітей та молоді, а саме: засвоєння національної й загальнолюдської культурної спадщини через розуміння унікальності національних художньо-естетичних надбань; виховання поваги до культури власного народу, формування активної громадської

позиції та високого рівня патріотизму.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, застосування технік декоративно-прикладної діяльності у вихованні художньо-естетичної культури особистості є дієвим, оскільки:

- мистецтво є однією зі складових частин у формуванні культури особистості;
- відбувається встановлення висококультурних взаємостосунків між педагогом та учнями;
- виховання дітей та молоді відбувається на кращих національних і світових взірцях культури і мистецтва;
- створюється сприятлива психологічна атмосфера в процесі навчально-виховної та трудової діяльності з використанням кращих мистецьких надбань.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Голінська О. Вплив декоративно-прикладного мистецтва на духовний розвиток особистості студента. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1760>.
2. Кириленко В.Г., Голубева М.О., Рябець І.В. Формування художньо-естетичної культури старшокласників на уроках української та зарубіжної літератури і в позаурочний час. Наук. зап. НаУКМА. Сер. Пед., психол. науки та соц. робота. 2009. Т. 97. С. 31–35.
3. Раппопорт С.Х. Эстетическое творчество и мир вещей. М.: Знание, 1987. 54 с.
4. Тхоржевський Д.О. Українські народні ремесла. Трудова підготовка в закладах освіти. 2000. № 2. С. 25–36.
5. Формування художньої культури особистості вчителя у контексті глобалізації / Л. Оршанський, Г. Доліновська. Молодь і ринок. 2010. № 6. С. 22–26.
6. Ходак І. Данило Щербаківський як організатор академічної наук. Українське мистецтвознавство: матеріали, дослідження, рецензії: Зб. наук. пр. К.: ІМФЕ ім. М.Т. Рильського НАН України, 2007. Вип. 7. С. 119–129.
7. Щербань Т.О. Мистецтвознавці українського наукового товариства та їх внесок у науку, освіту, культуру. Вісник Нац. акад. наук Укр. 2009. № 11. С. 45–55.



УДК 378+796.071.4+37.091.212-056.22

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ЗОШ ДО ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Єфремова М.М., аспірант кафедри теорії і методики
фізичної культури та спортивних дисциплін
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

У статті окреслена структура професійної підготовки вчителя загальноосвітньої школи до формування здоров'язбережувальної компетентності учнів. Проаналізовано вплив вчителя фізичного виховання на свідоме ведення здорового способу життя у школярів. Охарактеризовано поняття готовності вчителя до формування здоров'язбережувальної компетентності різними вченими. Визначено місце вчителя фізичної культури у сучасному світі та його роль на суспільство.

Ключові слова: здоров'язбережувальна компетентність, вчитель фізичної культури, система освіти.

В статтю очерчена структура професійної підготовки учителя загальноосвітньої школи до формування здоров'язбережувальної компетентності учнів. Проаналізовано вплив вчителя фізичного виховання на свідоме ведення здорового способу життя у школярів. Охарактеризовано поняття готовності вчителя до формування здоров'язбережувальної компетентності різними вченими. Визначено місце вчителя фізичної культури у сучасному світі та його роль на суспільство.

Ключевые слова: здравоохранительная компетентность, учитель физической культуры, система образования.

Yefremova M.M. STRUCTURE OF VOCATIONAL TRAINING OF SECONDARY SCHOOL TEACHER TO THE FORMATION OF HEALTH-SAVING COMPETENCE OF STUDENTS

The article outlines the structure of the professional training of the teacher of the secondary school to the formation of the healthcare-saving competence of the students. The influence of the teacher of physical education on the conscious management of a healthy lifestyle among schoolchildren is analyzed. The concept of teacher's readiness for the formation of healthcare-saving competence by different scientists is described. The place of the teacher of physical culture in the modern world and its role on society is determined.

Key words: health-preserving competence, teacher of physical culture, system of education.

Постановка проблеми. Питання здоров'я і здоров'язбереження належать до пріоритетних завдань суспільного розвитку, вони зумовлюють актуальність теоретичної і практичної їх розробки, необхідність розгортання відповідних наукових досліджень, вироблення методичних і організаційних підходів до збереження здоров'я, його формування й розвитку. Проблеми здоров'я і формування здоров'язбережувальної компетентності учнівської молоді та умови їх оптимізації стали предметом досліджень багатьох українських та зарубіжних вчених.

Особливої актуальності окреслена проблема набуває в умовах модернізації системи освіти в Україні, яка спрямована на входження у світовий освітній простір. Саме педагогічна спільнота має спрямовувати свою діяльність на те, щоб озброїти майбутнього вчителя певними знаннями, навчити його шукати якомога ширше коло практичного застосування цих знань, зробити життя комфортним, шляхом накопичення вмінь, які зроблять його краще

пристосованим до життя, допоможуть зберегти здоров'я. Власне, вимогою сучасності є не лише володіння знаннями та певним набором вмінь і навичок, насамперед, усвідомлення життєвих цінностей, життєвої мети, що є важливими складниками компетентності людини. Адже бути компетентним означає не тільки мати знання, вміння та навички, а ще й вміти їх ефективно використовувати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні засади цих питань висвітлені в працях А. Здравомислова, Л. Сущенко; проблему суб'єкт-суб'єктного, особистісно зорієнтованого підходу до виховання представлено в дослідженнях І. Бежа; питання формування здорового способу життя з позицій медицини розкрито в роботах М. Амосова, Р. Мотиланської, В. Язловецького; психолого-педагогічні аспекти формування здорового способу життя дітей і молоді розглянуті в дослідженнях Т. Круцевич; формування здорового способу життя засобами фізичного виховання



досліджували Л. Волков, О. Дубогай та ін. Аналіз психолого-педагогічної і методичної літератури щодо цієї проблеми, зокрема праць А. Зубко, Н. Васиної, О. Матафонової, А. Москальової, Е. Шатрової та інших, дає підстави стверджувати, що ефективність педагогічної діяльності у галузі збереження та зміцнення здоров'я школярів, передусім, залежить від рівня відповідної підготовки вчителів, яка має вирішальний вплив на готовність педагогів до формування здоров'язбережувальної компетентності учнів і застосування у навчально-виховному процесі здоров'язбережувальних технологій.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати мету дослідження, яка полягає у теоретичному обґрунтуванні професійної підготовки вчителя загальноосвітньої школи до формування здоров'язбережувальної компетентності учнів.

Для досягнення поставленої мети було розв'язано такі завдання:

- 1) визначити структуру професійної готовності вчителя фізичної культури загальноосвітньої школи до формування здоров'язбережувальної компетентності в учнів;
- 2) проаналізувати точки зору різних вчених щодо цього питання;
- 3) встановити важливість здоров'язбережувальної компетентності у самого вчителя фізичної культури.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі розвитку перед освітою постає завдання формування людини «як унікальної цілісної творчої індивідуальності, що прагне до максимальної реалізації своїх можливостей (самоактуалізації) відкрита для сприймання нового досвіду, здатна здійснювати свіжий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях». Основна роль у реалізації цього завдання покладається на загальноосвітню школу, яка охоплює навчання і виховання більшості дітей і протягом тривалого часу керується у своїй діяльності науково обґрунтованим теоретичним та практичним матеріалом. Формування здоров'язбережувальної компетентності особистості починається з моменту народження людини і триває протягом життя. На рівень її розвитку впливає низка чинників, серед яких варто виокремити родину, колектив, засоби масової інформації тощо. Важливу роль відіграють навчально-виховні заклади. Виховання відповідного ставлення до свого здоров'я, здоров'я людей, які тебе оточують, розуміння потреби у самопізнанні, самовдосконаленні фізичних, психологічних

і ментальних здібностей є безпосереднім завданням загальноосвітньої школи, таким чином відповідальність за успішність процесу формування здоров'язбережувальної компетентності належить, насамперед, педагогу [1, с. 154].

При цьому В. Сидоренко вважає, що у вчителя також має бути сформована здоров'язбережувальна компетентність, яка характеризується певними особливостями. Передусім, вона має забезпечувати організацію здорового способу життя самого вчителя у фізичній, соціальній, психологічній та духовній сферах, організацію його праці, а також, що не менш важливо, сприяти впровадженню, реалізації здоров'язбережувальної функції розвитку учнів (створення належних умов для нормальної життєдіяльності школярів, оптимального функціонування фізіологічних процесів, оволодіння вміннями та навичками турботи про своє здоров'я: належний повітряний і тепловий режим, достатнє освітлення, зміну різних видів навчальної діяльності, відповідність меблів індивідуальним особливостям учнів, відповідність обсягу змісту відведеному часу на вивчення предмета, часове співвідношення виконання класних і домашніх робіт тощо) [1, с. 55].

Іншої думки щодо цього питання Г. Мешко, який трактує здоров'язбережувальну компетентність педагога як певні внутрішні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми дій, уміння, системи цінностей і відношень) щодо збереження і зміцнення свого професійного здоров'я, здоров'я учнів, гармонізація зовнішнього та внутрішнього світу особистості, які згодом проявляються у компетентності фахівця [6, с. 19]. Доповнює вище сказану думку Є. Василевська, звертаючи увагу на те, що провідними педагогічними принципами здоров'язбережувальної діяльності є системність, комплексність, вікові, статеві та індивідуальні особливості учнів, наступність, варіативність і гуманізм, діалектична єдність навчання і здоров'я, раціональне поєднання розумового та фізичного навантаження. Тому формування професійної підготовки педагога до здоров'язбережувальної діяльності учнів – складний і тривалий процес, який має здійснюватися як упродовж навчання майбутнього вчителя у вищому педагогічному навчальному закладі, так і в системі післядипломної педагогічної освіти [2, с. 376].

Таким чином, здоров'язбережувальна компетентність педагога, насамперед, являє собою сукупність загальних знань і уявлень про позитивні і негативні зміни у стані власного здоров'я і здоров'я людей,



які тебе оточують, вміння складати програму щодо підтримки власного здоров'я та дієву програму (чи план) збереження здоров'я учнів в умовах навчально-виховного процесу. Варто зауважити, що останнє положення, на нашу думку, є головним у змісті здоров'язбережувальної компетентності педагога, оскільки вчителю недовідно дбати лише про власне здоров'я. Ми схильні до думки Є. Василевської, що провідним завданням розвитку компетентності працівників освіти в галузі здоров'я є розвиток культурологічних, соціальних, психолого-педагогічних чинників на роль відповідальності вчителя за здоров'я усіх учасників освітнього процесу [2, с. 375]. Як зазначають О. Іонова та Ю. Лук'янова, педагог має планувати свою діяльність із пріоритетом збереження й зміцнення здоров'я кожного з учасників педагогічного процесу [3, с. 76]. Окрім знання свого предмета, вчитель має оперувати психолого-педагогічними знаннями, вміннями та навичками, що допоможуть йому ретельно, з урахуванням індивідуальних особливостей учнів обирати педагогічні методи та прийоми, оцінювати ефективність педагогічної діяльності. Вчитель має бути здібним до суб'єкт-суб'єктної (фасілітаційної) взаємодії, постійного доброзичливого та поважного ставлення до кожного учня, незалежно від навчальних досягнень школярів, до підтримки й заохочування індивідуальних зрушень у розвитку дитини. Педагог має створювати здоров'язбережувальне освітнє середовище способами організації діяльності з профілактики здоров'я і здоров'язбереження учнів, спиратися на освітні технології, що підтримують здоров'я школярів, досліджувати ефективність освітнього процесу з питань здоров'язбереження, а також організовувати та реалізовувати діяльність із профілактики і здоров'язбереження [4, с. 32].

У «Рекомендаціях щодо організації здоров'язбережувальної діяльності у школі» у межах реалізації підпрограми «Здорове покоління» зазначається, що педагог має володіти важливими професійними якостями, які дають змогу створювати плідні педагогічні ідеї та забезпечувати значні педагогічні результати. Серед цих якостей можна виокремити високий рівень професійно-етичної, комунікативної, рефлексивної культури, здатність до формування і розвитку особистісно-креативних якостей, знання щодо структурування та функціонування психічних процесів, станів і властивостей особистості, процесів навчання і виховання, пізнання інших людей і самопізнання, творчого вдосконалення лю-

дини, основ здоров'я, здорового способу життя, усвідомлення знань основ проектування й моделювання здоров'язбережувальних технологій у навчальних програмах і заходах, вміння прогнозувати результати власної діяльності, а також здатність до вироблення індивідуального стилю педагогічної діяльності [1, с. 321]. Іншими словами, вчитель має бути готовим до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів.

Підготовка і становлення спеціалістів для різних галузей професійної діяльності має на меті активне дослідження категорії готовності у зв'язку зі співвіднесенням її з процесом підготовки фахівця [4, с. 23]. Так, І. Гавриш професійну підготовку розглядає як процес формування готовності до професійної діяльності, а готовність – як результат професійної підготовки [4, с. 12]. Своєю чергою, М. Дяченко та Л. Кандибович характеризують готовність як вибірково, прогнозовану активність особистості на етапі її підготовки до діяльності. З їхньої точки зору, такого виду активність виникає як результат визначення професійної мети на основі усвідомлених потреб і мотивів [1, с. 254]. Цей підхід реалізує значення плану, установки, моделі майбутньої професійної діяльності. При цьому організація готовності визначається як процес вироблення педагогом майбутньої професійної моделі, яка розкривається залежно від отриманих у процесі відповідної підготовки знань, вмінь, навичок і сформованого рівня компетентності. Таким чином, готовність кваліфікується як загальна характеристика розвитку, навчання і виховання особистості у сфері освіти відповідно до соціального середовища, як характеристика результативності процесу професійної підготовки спеціалістів різних галузей знань [1, с. 54].

У контексті визначення структури професійної готовності вчителя загальноосвітньої школи до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів важливе місце посідають напрацювання В. Бобрицької, яка виокремлює такі її компоненти: когнітивний, поведінково-діяльнісний, професійно-технологічний та мотиваційний [1, с. 239].

Зазначимо, що результат здоров'язбережувальної педагогічної діяльності залежить від:

- вироблення у педагогів стійких мотивацій до збереження і зміцнення здоров'я молодого покоління (мотиваційний компонент);
- збагачення педагогічних знань у галузі здоров'язбереження школярів (когнітивний компонент);



– використання прийомів та способів здоров'язбережувальної діяльності (поведінково-діяльнісний компонент);

формування практичних умінь і навичок реалізації здоров'язбережувального педагогічного процесу (професійно-технологічний компонент) [1, с. 410].

Цікаву думку висловлює А. Москальова [11], яка під готовністю вчителя до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів розуміє інтегральну якість особистості, засновану на визнанні здоров'я як базової цінності суспільства, яка охоплює систему мотивів здоров'язбережувальної діяльності, якості особистості, знання й уміння, що дають змогу їй активізуватися на цю діяльність; основними компонентами готовності вчителя до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів [3, с. 76]. А. Москальова визначає такі:

– **аксіологічний компонент** представляє систему цінностей особистості, основне місце серед яких займає здоров'я, які мотивують вчителя до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів і формують позитивне ставлення до неї;

– **когнітивний компонент** спрямований на накопичення системи необхідних знань про теоретичні та методичні основи розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів;

– **діяльнісний компонент** акцентує на опануванні вміннями здоров'язбережувальної компетентності та розвитку необхідних для неї якостей особистості;

– **управлінський компонент** має на меті розвиток умінь вчителя прогнозувати, планувати, організовувати, контролювати, аналізувати та здійснювати рефлексію своєї діяльності у розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів [3, с. 44].

Зважаючи на вищезазначене, ми представимо структуру професійної готовності вчителя загальноосвітньої школи до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів, яка складається з аксіологічного, когнітивного, діяльнісного та особистісного компонентів. Звернемо вашу увагу на характеристику кожного компонента окремо.

Аксіологічний компонент визначає ціннісні орієнтації, мотиви, потреби вчителя, які передбачають успішне здійснення ним відповідного напрямку професійної діяльності. Цей компонент характеризує рівень сформованості потреб і ціннісних орієнтацій учителів, спрямованих на збереження й зміцнення власного здоров'я й учнів; їхнє бажання актуалізувати здоров'язбережувальну компетентність у своїй життєдіяльності, використовувати її основні елементи у професійній діяльності; ступінь задоволеності

діяльністю, спрямованою на збереження й зміцнення здоров'я учнів [5, с. 2].

Аксіологічний компонент готовності вчителя до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів презентує сукупність соціальних, психологічних і педагогічних цінностей здоров'я, створених людством і використання їх у навчальному процесі. Особливістю його є ціннісна установка вчителя на рівноправні можливості для кожного учня реалізувати себе в здоров'язбережувальній діяльності та здоров'язбережувальному способі життя. В основі цього компонента реалізується особистасистема вчителя на набуття й реалізацію своїх знань, умінь та навичок здорового способу життя у процесі професійної діяльності й повсякденної життєдіяльності [5, с. 1]. Цей компонент характеризується високим рівнем позитивної мотивації в аспекті здорового способу життя, високим рівнем особистісних якостей, які допомагають активно дотримуватися здоров'язбережувальної діяльності (вміння керувати собою, своїми емоціями і поведінкою, інтерес до здорового способу життя, фізична активність, повна відмова від шкідливих звичок, почуття обов'язку й особистої відповідальності за кінцевий результат своєї діяльності та ін.), прагненням до вдосконалення рівня особистої готовності, рефлексією на рівні саморегуляції [6, с. 18].

Когнітивний компонент передбачає набуття вчителем знань, необхідних для розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів (знання вікових, анатомо-фізіологічних і психолого-педагогічних особливостей індивідуума в нормі і патології), обізнаність щодо чинників, що негативно впливають на здоров'я школяра, і технологій їх можливого запобігання й нейтралізації, знання методики розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів, сучасних технологій здоров'язбереження в умовах інтегрованого навчання, регіонально-національних способів збереження і зміцнення здоров'я, свідомий у фундаментальних, загально-педагогічних і культурологічних знаннях у системі оздоровчої діяльності учнів; високий рівень обізнаності в питанні методології предмета, завдяки чому можна самостійно поповнювати й розширювати свій освітній потенціал [1, с. 187]. Зокрема, когнітивний компонент має цілий комплекс фахових, методичних, валеологічних знань, потрібних вчителю для розвитку компетентності здоров'язбереження у школярів:

1) державного стандарту, програм інтегрованого курсу «Основи здоров'я» для загальноосвітніх закладів;



2) напрямів удосконалення змісту та структури шкільного курсу «Основи здоров'я»;

3) основних положень, теорій, закономірностей щодо проблеми здоров'язбереження;

4) термінології з основ здоров'язбереження;

5) науково-методичних, валеологічних, екологічних концепцій;

6) вимог до формування теоретичних знань з основ здоров'я;

7) правил з техніки безпеки для охорони здоров'я та збереження життя дітей;

8) особливостей використання новітніх технологій навчання у процесі формування здоров'язбережувальної компетентності в учнів;

9) типології та структури уроків з основ здоров'язбереження;

10) методики проведення й оцінювання практичних робіт;

11) методичних підходів до складання перевірочних завдань (тестів, запитань тощо);

12) принципів виготовлення, систематизації, використання дидактичного матеріалу з усіх тем інтегрованого курсу;

13) прийомів організації самостійної роботи учнів з підручником, Інтернет ресурсами, довідковою літературою;

14) принципів і прийомів проведення наукових досліджень і методичної роботи;

15) методики підготовки рефератів, рецензій, анотацій, аналіз підручників і програм з проблеми здоров'язбереження;

16) основ здійснення самоаналізу результативності діяльності;

17) основ формування власного стилю викладання курсу;

18) шляхів удосконалення власної професійної компетентності [1, с. 189].

Операційний компонент окреслює відповідні вміння та навички, які впливатимуть на розвиток здоров'язбережувальної компетентності учнів: спеціальні вміння та навички (позитивно ставитися до власного здоров'я та піклуватися про нього); оперування сучасними доступними способами діагностики рівня здоров'я, фізичного й психічного розвитку організму, способами фізичного самовдосконалення, емоційної саморегуляції, підтримка власного здоров'я; вміння і навички здорового способу життя в сфері особистої гігієни, харчування, забезпечення особистої безпеки життя і життя своїх вихованців, профілактики захворювань і надання першої медичної допомоги; проектування індивідуального досвіду здоров'язбереження учнів; вміння дотримуватися здорового способу життя серед учнів і

батьків та ін., а також загально-педагогічні та професійні вміння і навички (аналітичні, проектувальні, конструктивні, організаційні та ін.), потрібні вчителю для розвитку в учнів компетентності здоров'язбереження. Н. Кузьміна у своїх дослідженнях виокремлює п'ять основних груп вмінь (з огляду на загальну структуру педагогічної діяльності): гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаційні. Крім того, для вчителя, який працює у сфері здоров'язбереження і викладає курс «Основи здоров'я», важливе значення належить методичним вмінням [5, с. 35–40].

Гностичний блок становить вміння вчителя вивчати й аналізувати наукову літературу з огляду проблеми здоров'язбереження, визначати наукові підходи до проблеми здоров'язбереження відповідно до вимог державного стандарту, виконувати структурно-методичний аналіз із курсу «Основи здоров'я», добирати, аналізувати науково-методичні закономірності, теорії, принципи, ідеї та гіпотези, залучати різні джерела інформації, використовувати різноманітний довідковий матеріал для отримання необхідної інформації, аналізувати, синтезувати, узагальнювати та використовувати матеріал із питання збереження здоров'я у своїй діяльності, досягати достатнього наукового рівня знань та вмінь з основ здоров'я; аналізувати власні заняття, виокремлювати провідні знання, вміння та навички, які варто сформувати в учнів під час заняття із здоров'язбереження, узагальнювати власний досвід роботи з проблеми здоров'язбереження на засіданнях шкільного методичного об'єднання [3, с. 67].

Блок проектувальних умінь визначає здатність вчителя конкретизувати цілі навчання і виховання щодо питання здоров'язбереження, розкривати цілі навчального заняття й усього шкільного курсу «Основи здоров'я», здійснювати перспективне планування стратегічних, тактичних і оперативних завдань і шляхів їх розв'язання, з'ясовувати способи поетапної реалізації цілей навчання і виховання, передбачати результати, які необхідно досягти учням після закінчення виконання практичних завдань з основ здоров'язбереження, розробляти навчальні плани та програми з основ здоров'я, проектувати навчальний процес із проблеми здоров'язбереження та діяльність учнів на заняттях із проблем здоров'язбереження та в позакласній роботі, аналізувати власну педагогічну діяльність зі здоров'язбереження; розробляти власні проекти з проблеми здоров'язбереження, окреслювати перспективи навчально-ви-



ховного процесу і визначати напрями професійного самовдосконалення з проблеми здоров'язбереження [3, с. 75].

Конструктивні вміння вчителів проявляються у вмінні будувати процес оволодіння життєвими навичками на основі провідних принципів навчання; добирати зміст і відповідне обладнання для проведення навчального заняття з основ здоров'я, охарактеризувати ефективні способи досягнення мети інтегрованого курсу, використовувати інноваційні методи і форми навчання, правильно вибирати прийоми, методи, обладнання для реалізації поставлених навчальних завдань, реалізовувати ідеї та технології інноваційного досвіду, прийоми роботи педагогів-новаторів і шляхів впровадження їхніх ідей у практиці тощо [1, с. 398].

Комунікативні вміння в роботі з розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів направлені на ефективність вчителя встановлювати правильні стосунки з учнями на заняттях з основ здоров'я, керувати своїми емоціями, поведінкою під час спілкування з учнями, сприймати та розуміти учнів з позиції не тільки вчителя, а й людини, правильно поводитись у міжособистісному спілкуванні, налагоджувати спілкування школярів на засадах взаємоповаги та толерантного ставлення, стимулювати та розвивати в учнів зацікавленість до різних форм здоров'язбереження, орієнтуватися в різних ситуаціях спілкування, вирішувати конфлікти в системах «учень-учень», «учень-батьки», «учень-вчитель», доступно, чітко, виразно, переконливо й послідовно викладати навчальний матеріал тощо [1, с. 401].

Блок організаторських умінь розкриває здатність вчителя організувати процес оволодіння учнями життєвими навичками як педагогічну взаємодію, сприяти процесу організування учнями своєї життєдіяльності таким чином, щоб вона сприяла збереженню їхнього здоров'я, стимулювати творчий підхід учнів до навчання, самоосвіти, фізичного та психічного самовдосконалення, проводити відкриті навчальні заняття для широкого кола педагогів, організовувати власну авторську школу з проблеми здоров'язбереження, допомагати накопичувати учням позитивні навички поведінки, відповідальність, ініціативність, активність у збереженні власного здоров'я, вчити учнів способам здоров'язбережувальної діяльності, очолювати роботу творчої групи, школи передового досвіду, опорної школи, школи молодого вчителя з проблемами здоров'язбереження, спонукати учнів до усвідомлення цінності життя і здоров'я, значущості здорового й безпечного способу життя та фізичної культури тощо [1, с. 402].

Методичні вміння вчителя, який готується до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів, презентують певний рівень знань із методики ефективного використання навчально-матеріальної бази і нових інформаційних технологій на уроках для визначення кількості та якості здоров'я учнів і педагогічних працівників, здатність розвивати в учнів пізнавальний інтерес до знань про здоров'я, систематизувати дидактичний, матеріал за всіма темами курсу, використовувати методику навчання основ здоров'я на засадах розвитку здоров'язбережувальної та життєвої компетентностей, здійснювати на високому науковому і методичному рівні викладання предмета «Основи здоров'я», активізувати творчі завдання для учнів, оперувати навчальним обладнанням, оргтехнікою тощо [1, с. 405].

Особистісний компонент являє собою певний набір якостей особистості вчителя, які сприятимуть успішному розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів у майбутньому, зокрема, важливе місце посідає педагогічна спрямованість на ведення здорового способу життя і формування його у вихованців, рівноправне ставлення до роботи з дітьми, що мають обмежені можливості здоров'я, належне сприйняття їхніх проблем і пошук шляхів їх вирішення. Крім того, вчитель має легко засвоювати нові знання, особливо з проблеми здоров'язбереження, завжди бути готовим до навчання та професійно-особистісного розвитку, бути переконаним у необхідності ведення здорового способу життя, дотримуватися здорового способу життя, заняття спортом, активно відпочивати, цінувати власне здоров'я, слідкувати за його станом, регулярно оздоровлюватися, добре володіти власними емоціями, своїм психологічним станом; не вживати стимуляційних засобів (лікарських препаратів тощо); його внутрішній світ має узгоджуватися зі способом життя тощо [4, с. 17].

Отже, можна зробити висновок, що всі вищесказані компоненти становлять у своїй сукупності структуру професійної готовності вчителя загальноосвітньої школи до формування здоров'язбережувальної компетентності учнів. Також важливим є володіння та оперування всіма вміннями оперативного компоненту, тому що кожне з них має на меті виховання здорової особистості, яка розумітиме важливість ведення здорового способу життя та пропагуватиме його людям, які її оточують. Безперечно, вчитель фізичного виховання є першою людиною для учня, яка на власному прикладі продемонструє значимість компетентності здоров'язбереження як для



вчителя, так і для учнів, і навіть для навколишнього середовища.

Здоров'язбережувальна компетентність вчителя – поняття динамічне, багатогранне та багатоаспектне, його зміст змінюється згідно з процесами, що відбуваються в суспільстві й системі освіти.

Провідне місце у напрямі здоров'язбережувальної компетентності належить вчителю фізичної культури, від компетентності якого істотно залежить здоров'я і працездатність нації. Саме це багатство певною мірою мають примножувати вчителі фізичної культури. Їхнє завдання полягає в тому, щоб донести до свідомості учнів важливість ідеї здорового способу життя і діяльності, виховання в дітей бажання до виконання систематичних фізичних рухів, залучення до занять фізичної культури і спорту. Вчителю фізичної культури належить провідна соціальна функція в передачі знань і вмінь здоров'язбереження, тому формування здоров'язбережувальної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури є необхідною та обов'язковою компонентою його біологічної підготовки [1, с. 96].

Таким чином, актуальність дослідження проблеми формування здоров'язбережувальної компетентності вчителя визначається сучасними тенденціями розвитку освіти, підвищенням вимог до здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури.

Висновки з проведеного дослідження. На основі здійсненого дослідження зроблено висновок, що готовність вчителя до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів являє собою інтегральну

якість особистості, яка заснована на визнанні здоров'я однією з базових цінностей суспільства й охоплює систему мотивів здоров'язбережувальної діяльності, якості особистості, знання й вміння фахівця, які допомагають їй мобілізуватися на цю діяльність і виконувати її на необхідному рівні.

Подальші дослідження передбачають провести більш глибоке вивчення питання структури професійної підготовки вчителя загальноосвітньої школи до формування здоров'язбережувальної компетентності учнів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бобрицька В.І. Формування здорового способу життя у майбутніх учителів: моногр. Полтава: ТОВ «Поліграфічний центр «Скайтек», 2006. 432 с.
2. Василевская Е.А. Профессиональное здоровье педагога как фактор совершенствования здоровьесберегающей образовательной среды. Вектор науки ТГУ. 2011. № 1(15). С. 375–378.
3. Воронін Д.Є. Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів вищих навчальних закладів засобами фізичного виховання: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07. Херсон, 2006. 199 с.
4. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Луганськ, 2006. 44 с.
5. Кузьміна Н.В. Здібності, обдарованість, талант учителя. Педагогічна творчість і майстерність: хрестоматія / укл. Н.В. Гузій. К.: ІЗМН, 2000. С. 3.
6. Мешко Г.М. Формування компетентності здоров'язбереження у майбутніх педагогів. Професійні компетенції та компетентності вчителя: матеріали регіонального наук.-практ. семінару. Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. С. 17–21.



УДК 796.011.3

КОРЕКЦІЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАХОДІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ З УРАХУВАННЯМ ПОКАЗНИКІВ ЇХНЬОГО ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Загородній В.В., к. мед. н.,
завідувач кафедри фізичного виховання та здоров'я людини
Черкаський державний технологічний університет

Ярославська Л.П., к. і. н., доцент,
доцент кафедри фізичного виховання та здоров'я людини
Черкаський державний технологічний університет

Порушено проблему пошуку нових організаційно-педагогічних заходів фізичного виховання студентів. У результаті обстежень та оцінки стану фізичного розвитку студентів Черкаського державного технологічного університету виявлені суттєві розбіжності морфофункціональних показників – більші величини довжини, маси тіла, обхвату грудної клітки в юнаків. При оцінці гармонійності фізичного розвитку, зокрема, відповідності маси тіла наявній довжині, виявлено значну частину студентів із дефіцитом маси тіла як серед юнаків, так і серед дівчат. Розподіл обстежених студентів за рівнем фізичного розвитку засвідчив, що дуже незначна частка студентів має високий розвиток. Найбільшу частку становлять студенти із середнім розвитком. З огляду на отримані результати досліджень та враховуючи результати наших попередніх досліджень фізичної підготовленості, актуальною є проблема індивідуалізації фізичного виховання, впровадження нових підходів і технологій щодо навчального процесу з обов'язковим врахуванням показників фізичної підготовленості та фізичного розвитку студентів.

Ключові слова: *фізичний розвиток, фізична підготовленість, фізичне виховання, гармонійність фізичного розвитку студентів, здоров'я студентів, оздоровча та спортивна спрямованість.*

Поднята проблема поиска новых организационно-педагогических условий эффективности физического воспитания студентов. В результате обследований и оценки состояния физического развития студентов Черкасского государственного технологического университета обнаружены существенные расхождения морфофункциональных показателей – большие величины длины, массы тела, окружности грудной клетки у юношей. При оценке гармоничности физического развития, в частности, соответствия массы тела имеющейся длине, выявлена значительная часть студентов с дефицитом массы тела как среди юношей, так и среди девушек. Результаты обследованных студентов по уровню физического развития показали, что очень незначительная часть студентов имеет высокое развитие. Наибольшую долю составляют студенты со средним развитием. Учитывая полученные результаты исследований и результаты наших предыдущих исследований физической подготовленности, является актуальной проблема индивидуализации физического воспитания, внедрение новых подходов и технологий в учебный процесс с обязательным учетом показателей физической подготовленности и физического развития студентов.

Ключевые слова: *физическое развитие, физическая подготовленность, физическое воспитание, гармоничность физического развития студентов, здоровье студентов, оздоровительная и спортивная направленность.*

Zahorodnii V.V., Yaroslavskaya L.P. CORRECTION OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL MEASURES OF PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS WITH TAKING INTO ACCOUNT OF THEIR INDICATORS OF PHYSICAL DEVELOPMENT

During the study, theoretical methods (analysis and generalization of scientific literature), medical-biological, anthropometric, physiometric measurements, methods of mathematical processing of data were used. As a result of surveys and assessment of the physical development of the students of Cherkasy State Technological University, significant differences in morphofunctional indices - large values of length, body weight, girth of the chest in the boys. In assessing the harmony of physical development, in particular, the correspondence of the body masses to the present length, a significant proportion of students with a body weight deficit, both among boys and girls, have been identified. The distribution of the surveyed students by the level of physical development showed that very small percentage of students have a high development. The largest share is made by middle-aged students. Obtained research results and considering the results of our previous studies of physical fitness, makes the actual problem of individualization of physical education, the introduction of new approaches and technologies in the educational process, with due consideration of indicators of physical fitness and physical development of students.

Key words: *physical development, physical fitness, physical education, harmonious physical development of students, student health, recreational and sports orientation.*



Постановка проблеми. Протягом останніх років помічається тенденція до погіршення стану здоров'я населення України. У структурі поширеності хвороб серед всього населення перші рангові місця займають хвороби системи кровообігу, хвороби органів дихання, хвороби органів травлення, травми та отруєння [1]. Щороку Україна втрачає 700 000 громадян, третина з яких працездатного віку. Кожен десятий українець не доживає до 35 років, а кожен четвертий – до 60. За тривалістю життя Україну випереджають не тільки країни ЄС, а й усі пострадянські країни, а також Сінгапур, Гонконг та інші [2].

Студентська молодь України становить науковий, культурний та оборонний потенціал країни. В умовах нинішньої економічної, соціально-політичної, демографічної ситуації в державі зростає увага до проблем здоров'я й формування здорової нації. В низці законів України: «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про фізичну культуру і спорт», Цільовій комплексній програмі «Фізичне виховання – здоров'я нації», «Національній доктрині розвитку фізичної культури і спорту» та інших документів окреслені концептуальні орієнтири вирішення цих проблем. У сучасних умовах на організм кожної людини і молоді зокрема постійно посилюється вплив оточення з його негативними соціально-психологічними, екологічними та генетичними чинниками. Для того щоб протистояти цим факторам, необхідно постійно підвищувати адаптаційний потенціал кожної людини, покращувати рівень його функціональних резервів, які визначають стан соматичного здоров'я.

Враховуючи кризовий стан економіки, реформи, які відбуваються в медицині, освіті, фізичне виховання і спорт лишаються одними з небагатьох напрямів діяльності вищих навчальних закладів, за якими можна реально здійснювати виховну роботу та управління здоров'ям студентів. Зацікавлене ставлення суспільства до фізичної культури і спорту у вишах, потребує знань оздоровчих аспектів навчального процесу з фізичного виховання, які ґрунтуються на врахуванні рівня фізичної підготовленості студентів та показників стану їх здоров'я (фізичного розвитку студентів, функціонального стану їх організму). Наукове обґрунтування та розробка диференційованих підходів до фізичного виховання студентів, що навчаються в технологічних ВНЗ, сприятиме поліпшенню їх фізичного стану, яке включатиме підвищення рівня фізичної підготовленості та зміцнення здоров'я.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Завдання системи фізичного виховання

у вищих закладах освіти характеризується оздоровчою і спортивною спрямованістю, забезпеченням морального і фізичного розвитку особистості на засадах індивідуального змісту методів і засобів фізичної культури і спорту. Це пов'язано з тим, що проведені дослідження свідчать про негативні зміни у стані здоров'я, руховій підготовці та фізичній працездатності молоді, яка навчається (М. Борзуков, А. Рибаків, 2007; В. Волков, 2008; Р. Стасюк, 2009; Ю. Коваленко, 2010) [3].

Водночас необхідно враховувати, що позитивний ефект у покращенні здоров'я забезпечують лише певні параметри означеної рухової активності за умови їх систематичного використання. Проте така кількість занять навіть при достатніх параметрах фізичних навантажень не дає змоги досягти необхідного оздоровчого ефекту, а значить, зумовлює потребу в додатковій руховій активності у період дозвілля [4; 5]. Разом із тим останній визначається необхідністю здійснення студентами самостійної роботи, передбаченої навчальними програмами з різних дисциплін та зростання популярності пасивних форм відпочинку [6; 7].

Малорухомих спосіб життя у більшості студентів домінує і у вихідні дні, а руховий компонент становить менше 2% бюджету вільного часу. Це свідчить про реальний дефіцит фізичного навантаження протягом 10 місяців на рік упродовж 5–6 років у студентів – молодих людей, чий природний фізичний розвиток ще не закінчився [8].

Оптимальним руховим режимом для студентів є такий режим, за якого рухова активність у чоловіка становить 8–12 годин на тиждень, у жінки – 6–10 годин. При цьому на цілеспрямовані заняття фізичними вправами бажано витратити чоловікам не менше 6–8 годин, жінкам – 5–7 годин. Решта часу доповнюється фізичною активністю в різних умовах побутової діяльності.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в аналізі та оцінці фізичного розвитку студентів Черкаського державного технологічного університету з метою корекції організаційно-педагогічних заходів фізичного виховання.

Відповідно до мети дослідження використовувались такі методи: теоретичні (аналіз та узагальнення наукової літератури), медико-біологічні, антропометричні, фізіометричні вимірювання, методи математичної обробки даних.

Дослідження проводились на кафедрі фізичного виховання та здоров'я людини Черкаського державного технологічного університету (із залученням медпра-



цівників медичного пункту університету) у 2015–2016, 2016–2017 н.р. та осінньому семестрі 2017–2018 н.р. У ньому брали участь 236 студентів I–III курсів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженнях багатьох авторів використані показники фізичного розвитку, тому що вони є одними з найбільш об'єктивних критеріїв адаптаційних резервів ор-

ганізму. Встановлено, що 34% студентів із задовільним адаптаційним потенціалом і 26% студентів із напруженням механізмів адаптації мали нормальний рівень фізичного розвитку. Серед студентів із нижчим за середній і низьким фізичним розвитком 19,8% мали напруження механізмів адаптації і тільки 9,3% студентів – задовільний рівень [10–12].

Таблиця 1

Показники фізичного розвитку обстежених студентів

Показники		Юнаки			Дівчата		
		I курс n=52	II курс n=63	III курс n=54	I курс n=18	II курс n=26	III курс n=20
довжина тіла, см	M=±m±δ	178,64	179,32	178,47	163,92	166,18	165,98
		0,93	0,77	0,89	6,95	1,09	2,01
		5,91	7,03	5,08	3,72	5,47	9,43
маса тіла, кг	M=±m±δ	67,28	68,12	69,31	59,32	56,42	55,93
		1,43	1,41	1,52	3,44	1,28	1,42
		9,27	10,34	10,12	13,64	5,72	5,81
обхват грудної клітки, см	M=±m±δ	91,9	92,3	92,6	81,5	82,3	81,8
		0,82	0,85	0,77	1,74	1,15	1,06
		5,19	6,38	5,36	6,87	5,56	4,53
масо-зростовий індекс, г/см	M=±m±δ	376,62	379,88	388,36	363,43	339,51	336,96
		6,71	6,43	8,24	21,75	6,12	5,83
		17,32	51,34	57,21	86,91	29,68	25,02

Таблиця 2

Оцінка гармонійності фізичного розвитку студентів за масою тіла (% від загальної кількості обстежених)

стать	курс	% невідповідності маси тіла						
		до 5%	5,1-10,0%	10,1-15,0%	15,1-20,0%	20,1-25,0%	понад 25,1%	разом
Дефіцит маси тіла								
юнаки	1	21,2	19,2	13,5	11,5	3,8	5,7	74,9
	2	7,6	10,7	15,3	9,2	9,2	7,6	59,6
	3	14,8	11,1	7,4	11,1	9,2	-	53,6
дівчата	1	-	16,6	7,6	16,6	-	-	40,8
	2	26,9	26,9	19,2	11,5	-	-	84,5
	3	20,0	25,0	5,0	-	-	10,0	60,0
Надлишок маси тіла								
юнаки	1	9,6	5,8	-	3,8	-	1,9	21,1
	2	15,4	10,8	6,2	4,6	-	-	37,0
	3	9,3	11,1	12,9	3,7	1,9	1,9	40,8
дівчата	1	44,4	5,5	5,5	-	-	-	55,4
	2	7,7	3,8	3,8	-	-	-	15,3
	3	25,0	-	5,0	-	-	-	30,0

Таблиця 3

Розподіл обстежених студентів за рівнем фізичного розвитку (% від загальної кількості обстежених, M±m)

Рівень фізичного розвитку	I курс n=70	II курс n=89	III курс n=74
високий	3,0±2,2	3,2±1,7	4,2±2,3
вищий за середній	26,3±5,1	27,4±4,3	26,1±5,4
середній	58,6±5,8	55,4±5,4	55,8±5,9
нижчий за середній	10,4±3,6	12,5±3,4	11,2±4,1
низький	1,7±1,3	1,5±1,4	2,7±2,2



Фізичний розвиток вивчався на основі антропометричних вимірювань і фізіометричних методів дослідження в динаміці протягом трьох років навчання в університеті. Обстежено 235 студентів основної медичної групи I–III курсів, з них: 70 – першого, 91 – другого, 74 – третього. Серед обстежених були 171 юнак та 64 дівчини. Щороку обстеження проводилося у другій половині осіннього семестру.

У результаті обстежень виявлені суттєві розбіжності морфофункціональних показників – більші величини довжини, маси тіла, обхвату грудної клітки в юнаків.

Результати антропометричних вимірювань представлені в табл. 1. Довжина тіла (інтегральний показник фізичного розвитку) в юнаків протягом усього періоду навчання суттєво не змінювалась і становила $178,64 \pm 0,93$ см у студентів I курсу, $179,32 \pm 0,77$ см – II курсу, $178,47 \pm 0,89$ см – III курсу. Ці дані свідчать про те, що ріст тіла у довжину фактично завершився до 18 років (середній вік юнаків на першому курсі становив $17,8 \pm 0,16$ років, $19,7 \pm 0,17$ – на III курсі).

У дівчат отримана дещо інша динаміка: на другому курсі довжина тіла збільшилася порівняно з результатами першокурсниць (середній вік їх становив $17,5 \pm 0,19$ років), на III курсі довжина тіла стабілізувалась і становила $165,98 \pm 2,01$ см.

Маса тіла в юнаків на початку навчання в університеті становила $67,28 \pm 1,43$ кг та поступово збільшувалася на II і III курсах ($68,12 \pm 1,41$ кг та $69,31 \pm 1,52$ кг відповідно). У дівчат маса тіла протягом усього періоду навчання зменшилась з $59,32 \pm 3,44$ кг на I курсі до $55,93 \pm 1,42$ кг на III курсі.

Обхват грудної клітки у стані спокою в юнаків змінювався у межах 0,7 см, у дівчат 0,8 см, що може бути пов'язане з відсутністю значного приросту як маси тіла (табл. 1), так і маси м'язів тулуба.

Оцінка гармонійності фізичного розвитку, насамперед, відповідності фактичної маси тіла наявній довжині виявила значну частину студентів із дефіцитом маси тіла. Серед юнаків різні градації дефіциту маси тіла (від 5 до 25%) виявлені у 63,5%. Найбільшу кількість студентів із дефіцитом маси тіла виявлено серед першокурсників. Найменшу масу тіла серед юнаків мали 33,3%. Особи з масою відповідною довжині тіла становили 3,2% (табл. 2).

Серед дівчат частка осіб із дефіцитом маси тіла становила 64%, з надлишком маси – 31,2%. Наявність чисельних груп як із дефіцитом, так і з надлишком маси зумовила середньостатистичні величини масо-зростового індексу як в юнаків, так і у дівчат, які вквалися у межі середніх. Сут-

тєвого зростання цього показника протягом навчання не помічено (див. табл. 1).

Оцінка рівня фізичного розвитку, результати якої представлені у табл. 3, свідчать про те, що у всій сукупності обстежених студентів лише $3,5 \pm 2,0\%$ мають високий розвиток, $26,6 \pm 4,9\%$ – вищий за середній, $56,6 \pm 5,7\%$ – нижчий за середній і $1,9 \pm 1,8\%$ – низький.

Висновки з проведеного дослідження. Аналіз проведених досліджень показав суттєву різницю показників фізичного розвитку студентів Черкаського державного технологічного університету. І це зрозуміло, адже на стан фізичного розвитку суттєво впливають умови соціального життя, в яких першочергове місце належить праці, фізичному вихованню, спадковості та природним умовам.

Факт суттєвої різниці показників фізичного розвитку студентів, враховуючи результати наших попередніх досліджень рівня їх фізичної підготовленості, про що йшлося в попередніх публікаціях [13], робить актуальною проблему індивідуалізації фізичного виховання. Необхідно враховувати це при педагогічній оцінці фізичної діяльності, адже нормативні величини часом є значно вищими за функціональні можливості більшості студентів. Все це вказує на необхідність перебудови процесу фізичного виховання в навчальних закладах, впровадження нових підходів і технологій щодо організації навчального процесу з обов'язковим врахуванням показників фізичної підготовленості та фізичного розвитку студентів.

Подальші дослідження будуть направлені на вивчення функціонального стану організму студентів та визначення на їх основі шляхів покращення фізкультурно-оздоровчої роботи в процесі фізичного виховання студентів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Захаріна Є.А. Організація занять з фізичного виховання студентів спеціальних медичних груп. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. 2015. Вип. 129. Т. 1. С. 103–106.
2. Глоба Т.А. Сучасний стан організації занять з дисципліни «Фізичне виховання» вищих навчальних закладів III–IV рівня акредитації. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Шевченка. 2015. Вип. 129. Т. 1. С. 60–63.
3. Кулик Н.А. Фізичне виховання студентів: аспекти, проблеми / Н.А. Кулик, Н.М. Скачедуб, С.А. Лазоренко. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Шевченка. 2015. Вип. 129, т. 1. С. 147–150.
4. Безверхня Г.В. Мотивація до занять фізичною культурою і спортом школярів 5–11-х класів: автореф.



дис. ... канд. наук з фіз. вих. і сп.: спец. 24.00.02. «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення». Львів, 2004. 23 с.

5. Завидівська Н.Н. Формування навичок здорового способу життя у студентів вищих навчальних закладів: навч. посібник [для студ. ВНЗ]. Л.: ЛДУФК, 2009. 120 с.

6. Браук Т.П. Адаптація студентів к обучению в вузе в условиях оптимизации образовательной среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». СПб, 2007. 19 с.

7. Декерс Л. Мотивация. Теория и практика. М.: Гросс Медицина, 2007. 637 с.

8. Ильинич В.И. Физическая культура студента и жизнь. М.: Гардарики, 2008. 366 с.

9. Футорний С.М. Здоров'я студентів і роль фізичного виховання у його забезпеченні. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2011. № 5. С. 98–102.

10. Добромислова О.П., Маймулов О.Г. Физиолого-гигиенические проблемы здоровья студентов. Гигиена и санитария. 1991. № 3. С. 83–85.

11. Мацкевич Н. Особливості фізичної підготовленості та здоров'я студентів педагогічного училища. Олімпійський спорт і спорт для всіх: Проблеми здоров'я, рекреації спортивної медицини та реабілітації: Тези доп. IV Міжнар. наук. конф. К., 2000. С. 398.

12. Орлов М.П. Характеристика фізичного розвитку та фізичної підготовки першокурсників технічного вузу. Фізична культура, спорт та здоров'я нації: матеріали 11 наук.-практ. конф. Вінниця. 1996. Ч. 11. С. 128–129.

13. Загородній В.В. Обґрунтування організаційно-педагогічних заходів покращення фізичного виховання студентів на основі показників фізичної підготовленості / В.В. Загородній, Л.П. Ярославська. Науковий журнал «Молодий вчений». 2017. № 9 (49). С. 130–133.



УДК 37.035.6:94(477)

ДОСВІД ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ У ЗБРОЙНИХ СИЛАХ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН

Левицька А.А., офіцер сектору
Чернівецький прикордонний загін
Державної прикордонної служби України

У статті автор аналізує досвід патріотичного виховання військовослужбовців у збройних силах зарубіжних країн з метою використання окремих його складників у вихованні майбутніх офіцерів-прикордонників. Звертається увага на те, що патріотичне виховання військовослужбовців у зарубіжних збройних силах здійснюється в межах фахової підготовки, акцент робиться на професіоналізм і гідну грошову винагороду за високі та позитивні результати служби. Автор наголошує, що, використовуючи зарубіжні теоретичні надбання і практичний досвід, необхідно враховувати особливості вітчизняного патріотичного виховання військовослужбовців.

Ключові слова: патріотичне виховання, військовослужбовці, збройні сили зарубіжних країн, фахова підготовка, виховна робота.

В статье автор анализирует опыт патриотического воспитания военнослужащих в вооруженных силах зарубежных стран с целью использования отдельных его составляющих в воспитании будущих офицеров-пограничников. Обращается внимание на то, что патриотическое воспитание военнослужащих в зарубежных вооруженных силах осуществляется в рамках профессиональной подготовки, акцент делается на профессионализм и достойное денежное вознаграждение за высокие и положительные результаты службы. Автор отмечает, что, используя зарубежные теоретические достижения и практический опыт, необходимо учитывать особенности отечественного патриотического воспитания военнослужащих.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, военнослужащие, вооруженные силы зарубежных стран, профессиональная подготовка, воспитательная работа.

Levytska A.A. THE EXPERIENCE OF PATRIOTIC EDUCATION OF SERVICEMEN IN THE ARMED FORCES OF FOREIGN COUNTRIES

In the article, the author analyzes the experience of patriotic education of servicemen in the armed forces of foreign countries with a view to using certain of its components in the upbringing of future officers-border guards. Attention is drawn to the fact that the patriotic education of servicemen in foreign military forces is carried out within the framework of professional training, the emphasis is on professionalism and a decent remuneration for high and positive results of the service. The author emphasizes that, using foreign theoretical gains and practical experience, it is necessary to take into account the peculiarities of domestic patriotic education of servicemen.

Key words: patriotic education, servicemen, armed forces of foreign countries, vocational training, educational work.

Постановка проблеми. Підготовку офіцера, громадянина-патріота, відданого Військовій присязі та українському народові, визначено як один із основних шляхів реалізації Стратегії розвитку Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького [1, с. 10].

Визначаючи за освітою ключову роль у формуванні, розвитку, збереженні культури і традицій, як зазначає Т. Алексеєва, необхідно врахувати, що державна ідеологія у сфері освіти тільки в тому випадку може бути ефективною, якщо вона враховує власну історичну спадщину і світовий досвід [2, с. 232]. Тому для підвищення ефективності патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників доцільним є всебічне вивчення й використання досвіду, як вітчизняного, так і зарубіжного. Значний інтерес для дослідження становить вивчен-

ня особливостей виховання патріотизму в зарубіжних арміях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі патріотичного виховання різних категорій фахівців присвячені праці І. Беха, І. Зязюна, М. Стельмаховича, Г. Шевченко. Теорія і практика педагогічної підготовки майбутніх офіцерів-вихователів є предметом наукових досліджень таких зарубіжних учених, як А. Акеркпехт, М. Ейнскау, М. Коллінс, К. Евелін та інші. Окремі аспекти формування патріотизму військовослужбовців висвітлено в працях А. Галімова, І. Грязнова, Д. Іщенко, Л. Романишиної, О. Ставицького й інших.

Зокрема, В. Мірошніченко досліджує теоретичні та методичні засади патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників. Авторка звертає увагу на важливість імплементації зарубіжного досвіду щодо



морально-патріотичного, національного виховання в практику виховного процесу прикордонного відомства України [3, с. 56].

Постановка завдання. Метою статті є аналіз досвіду патріотичного виховання військовослужбовців у збройних силах зарубіжних країн з метою використання окремих його складників у вихованні майбутніх офіцерів-прикордонників.

Виклад основного матеріалу дослідження. З урахуванням того, що в зовнішній політиці Україною безповоротно обрано курс на євроінтеграцію, особливий інтерес становить досвід виховання військових кадрів у європейських країнах, у країнах, що межують із нашою державою, а також США.

У бундесвері концепцію виховного впливу формує Апарат ідеологічної роботи збройних сил, безпосередньо підпорядкований міністру оборони країни. У його компетенції – питання соціально-психологічного супроводження військової служби, ідейно-політичного, морально-етичного та військово-патріотичного виховання, інформаційно-пропагандистської й культурно-освітньої роботи. Крім того, при міністрі оборони створено спеціальну раду з питань ідеологічної роботи, до складу якої входять 25 осіб, що представляють різні політичні партії, підприємців, профспілки, молодіжні організації, засоби масової інформації, католицьку та євангелістську церкви. Цей громадський інститут діє як консультативний орган.

У Німеччині діє інститут уповноважених бундестагу у справах збройних сил, який займається аналізом виховної роботи з військовослужбовцями й ефективністю заходів і рішень, які приймає Міністр оборони. Керівництво військовим апаратом виховної роботи здійснює перше управління особового складу, на яке покладено ідеологічну підготовку Головного штабу збройних сил, головних штабів видів збройних сил, а також перших відділів штабів армійських корпусів, дивізій, бригад. У батальйонах штатні офіцери з ідеологічної роботи виступають у ролі «радників» і «помічників» командирів частин і підрозділів, які безпосередньо відповідають за організацію виховної роботи у військах [4, с. 63].

У службовому статуті «внутрішнього керівництва» зазначається, що освітня та виховна робота сприяє розвитку особистості, метою цієї роботи є наближення до того ідеалу військовослужбовця, який є в суспільній свідомості. Німецькі вчені дотримуються думки, що навчання та виховання військовослужбовців є своєрідним «інвестуванням у майбутнє» в тому розумінні, що представники армійського середовища вті-

люватимуть у собі кращі національні риси німецької молоді [5, с. 22]. Прибічники цього підходу переконані, що в сучасних економічних, політичних і правових умовах важливу роль відіграє «політична освіта», висвітлення щоденних подій з життя країни й діяльності армії.

Особлива увага в німецькій армії приділяється морально-психологічному забезпеченню діяльності військ у рамках «внутрішнього керівництва». На вищому рівні цим займаються перші управління Головного штабу та штабів видів збройних сил. На рівні з'єднання й об'єднання – це прерогатива перших відділів штабів цих формувань, а до батальйонної ланки включно – перших відділень. Зважаючи на німецький менталітет, можна вважати, що зарахування виховних повноважень саме до першого управління, відділу, відділення (а не другого чи третього) свідчить про неабияку увагу керівництва бундесверу до роботи з особовим складом. Крім того, ще з 1959 року введено посади офіцерів, призначених для роботи із цивільною молоддю (призовним контингентом), – так звані «югендофіцери». Ці посадовці забезпечують майбутнє свого війська, підтягуючи ідеологічний рівень призовників до рівня солдатів бундесверу.

Натепер загальна кількість особового складу збройних сил ФРН – близько 190 тис. осіб., із них близько 10 тис. осіб беруть участь у миротворчих операціях, хоча тут справа не в патріотичних переконаннях, а в значній грошовій надбавці за виконання військового обов'язку за межами країни. Негативною стороною є невідпрацьований механізм кадрової заміни, розподілу відпусток, роботи із сім'ями військовослужбовців, які знаходяться у відрядженнях. Це негативно впливає на морально-психологічний стан військовослужбовців бундесверу, викликає стреси та депресії. Тому особлива увага військово-політичного керівництва Німеччини приділяється підтримці бойового духу військовослужбовців, особливо учасників бойових дій. Зокрема, в бундесвері існує багатоступенева система формування морально-психологічного клімату. Високий рівень морально-психологічного стану військовослужбовців досягається завдяки національно-патріотичному вихованню, діяльності військово-церковної служби, інформаційному забезпеченню війська, роботі щодо збереження традицій, а також матеріальним стимулам [6, с. 29].

За інформаційне забезпечення військ відповідає штаб преси та друку збройних сил ФРН як одна зі структур «внутрішнього керівництва». До нього належать інформу-



вання, робота з громадськістю й засобами масової інформації.

Діяльність військово-церковної служби позитивно впливає на підтримку морально-психологічного стану військовослужбовців бундесверу. Згідно зі штатом, на 1,5 тис. військовослужбовців припадає один капелан (військовий священник). Велику роль відіграє робота військових психологів, до обов'язків котрих входить розроблення методики й навчання керівного складу, проведення психологічної підготовки військовослужбовців до участі в бойових діях у різних видах військових конфліктів [6, с. 30].

Щодо зростання престижу служби в збройних силах важливу роль відіграють питання соціального забезпечення особового складу, в тому числі після звільнення з лав збройних сил. На саме слово «ветеран» у Німеччині тривалий час (із моменту падіння гітлерівської Німеччини в 1945 році) накладалось табу. На думку професора теорії політики Гумбольдського університету Х. Мюнклера, Німеччина – це «постгероїчне суспільство», оскільки якщо в країні й ушановують пам'ять, то не героїв, а жертв Першої та Другої світових війн. На думку експертів, сам термін «ветеран» не прийнятний для Німеччини. Спільнота не визначилась, кого вважати ветераном: тих, хто має достатню вислугу років, тих, хто проходив службу за кордоном, тих, хто брав участь у бойових діях. Однак, незважаючи на неврегульованість цього питання, військовослужбовцям, які звільняються в запас, забезпечується значний соціальний захист [6, с. 32].

У контексті дослідження заслуговує також на увагу багатовіковий досвід розвитку й успішного застосування збройних сил Великобританії. По-перше, збройні сили Великобританії мають одну незаперечну перевагу: їхні значні військові контингенти беруть участь майже в усіх операціях НАТО в різних «гарячих точках» світу й набувають при цьому бойового досвіду, яким не можуть похвалитися багато інших країн. По-друге, збройні сили Великобританії розвиваються в умовах протиріч між реаліями навколишнього світу, що потребують нових підходів у сфері воєнної безпеки, з одного боку, і зазнають негативного впливу світової фінансово-економічної кризи – з іншого. По-третє, Великобританія розглядає питання своєї національної безпеки в контексті колективних систем безпеки передусім у рамках НАТО, що дає їй змогу завжди розраховувати на допомогу партнерів по блоку в разі різних кризових ситуацій. У свою чергу, це дає змогу мати

відносно невелику кількість збройних сил в умовах мирного часу.

Великобританія й Україна, як і їхні збройні сили, дуже відрізняються: починаючи від національних інтересів і ймовірних та реальних загроз національній безпеці країни й закінчуючи «вихідним станом» збройних сил і ресурсними можливостями. Але наведені вище раціональні зерна загальних підходів та управлінських рішень, безсумнівно, варті уваги й використання [7, с. 17–19].

У Польщі гуманітарна підтримка збройних сил здійснюється на загальнодержавному рівні Департаментом виховання та пропагування оборонності, який підпорядкований державному віце-секретарю із суспільних питань. За штатом він має 62 особи (35 військовослужбовців і 27 цивільних працівників) і складається з 4 відділів: організації співпраці з суспільством; суспільних аналізів і виховної профілактики; культури і пропагування оборонності та громадського виховання. Загалом назви відділів відображають їх призначення. Єдине що під «професійним аналізом і профілактикою» мається на увазі вирішення проблем професійно-психологічного добору військовослужбовців.

Військові «гуманітарії» в польському війську інтегровані в так звані J-структури. На рівні командувань видів збройних сил – це Управління поповнень і персональних справ (J-1). У корпусах і військових округах сухопутних військ і корпусів ВПС–ППО – відділення J-1. На рівні дивізій, бригад сухопутних військ і ВПС–ППО, флотилій ВМС гуманітарними питаннями займаються відділення поповнень і персональних справ (S-1), а в полках і батальйонах офіцери секторів – S-1. Система навчання, що створена в навчальних закладах і центрах національних збройних сил Республіки Польща, спрямована на досягнення максимальної відповідності вимогам Північноатлантичного союзу. Згідно з програмами розвитку збройних сил Польщі на 2013–2022 роки, усі вищі військові навчальні заклади (училища) реформуються в єдину структуру – Академію національної оборони (об'єднану військову академію). До академії приймаються військовослужбовці, які прослужили у військах не менше ніж п'ять років, а також цивільні особи відповідного рангу. Слухачі академії (м. Варшава) – громадяни Польщі – протягом перших шести місяців інтенсивно вивчають іноземні мови, а прийняті на навчання іноземці – польську мову. Під час основного курсу (два роки) їм викладають тактику та оперативне мистецтво, а також стратегію й політику національної безпеки. З 2006 року в навчальному про-



цесі використовується комп'ютерний центр моделювання воєнних ігор стратегічного, оперативного й тактичного рівнів.

У Туреччині військові завжди традиційно відігравали особливу роль як у житті всього турецького суспільства, так і в системі державного управління. Збройні сили Туреччини є стрижнем і фундаментом сучасної турецької держави, заснованої «батьком усіх турків» Мустафою Кемалем Ататюрком, гарантом її світського характеру й динамічного розвитку. Начальник турецького Генерального штабу займає за своїм значенням четверту позицію після президента, голови парламенту і прем'єр-міністра. Щодо ролі й місця збройних сил цієї країни, то, оскільки Туреччина є членом військово-політичного союзу НАТО, це накладає на неї низку важливих завдань і зобов'язань. Конституція Турецької Республіки визначає, що служба у збройних силах є правом та обов'язком кожного громадянина країни. Сьогодні в Туреччині призову на військову службу підлягають військовозобов'язані чоловіки з досягненням 20-річного віку, незалежно від рівня освіти й соціального статусу. Але командування турецької армії намагається трансформувати кадрову політику в армії так, щоб у неї потрапляли люди з кращими фізичними, розумовими та високими моральними якостями, а також достатнім освітнім рівнем. Це досягається шляхом уведення багаторівневої системи відбору й розстановки кадрів на посадах починаючи з молодших командирів і закінчуючи впровадженням планів добровільного принципу комплектування армії. Це дає кадровим органам змогу розширити «поле вибору» і значно підвищити критерії відбору особового складу. Під час розгляду кандидатури військовослужбовця для просування по службі насамперед звертається увага на рівень професійної підготовки, термін вислуги в армії, реальний досвід і низку інших факторів [8, с. 10–13].

Аналізуючи діяльність структур національних збройних сил НАТО, які безпосередньо опікуються військовиками, можна визначити їхні спільні риси:

- для здійснення гуманітарних і соціальних програм передбачаються значні фінансові та матеріальні витрати;
- запроваджується науково-технічна підтримка гуманітарних і соціальних програм численними закладами, що забезпечують діяльність національних збройних сил НАТО;
- відзначається висока фахова здатність командирів щодо керування соціальними й гуманітарними процесами у військових колективах (у навчальних закладах на підго-

товку офіцерів країн-членів НАТО практиці управління персоналом, соціальними процесами в колективах і викладанню гуманітарних дисциплін на 1 курсі відводиться 50% навчального часу, на 2 – 30%, на 3 – 60%, на 4 – 70%).

У всіх національних збройних силах визнана пріоритетною діяльність щодо забезпечення фізичного та психічного здоров'я особового складу, задоволення його соціальних потреб, ідеологічного виховання військовослужбовців.

Якщо порівнювати гуманітарні структури Збройних Сил України з північноатлантичними аналогами, мусимо визнати, що відмінності є доволі разючі. Скажімо, українські офіцери керівної та інженерної ланок мають значно менше можливостей ефективно впливати на процес гуманітарного й соціального забезпечення життєдіяльності військ, оскільки курс гуманітарних дисциплін, який викладається у вищих військових навчальних закладах, має «ознайомлювальний» характер.

Щодо кількості структур із гуманітарних питань Збройних Сил України, то в них задіяно понад 4000 військовослужбовців і цивільних працівників – майже 2% від загальної кількості, майже як у Великій Британії. Але, на відміну від цієї країни (та й не тільки від неї), в Україні займаються захистом і відстоюванням соціальних прав військовослужбовців, а відповідні структури країн-членів НАТО, маючи солідну правову й фінансову підтримку, просто їх забезпечують.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, аналіз літератури показує, що для патріотичного виховання військовослужбовців зарубіжних армій характерним є таке:

- вплив військово-політичних інтересів держави;
- вплив вимог суспільства та практики військово-професійної служби;
- закріплення в керівних документах, надання цілям і завданням патріотичного виховання нормативного характеру;
- індивідуалізація навчально-виховної роботи;
- використання повною мірою матеріальних стимулів, що впливають на ефективність патріотичного виховання військовослужбовців;
- широке застосування сучасної матеріально-технічної бази, включаючи різні навчальні й контролюючі програми;
- забезпеченість занять і виховних заходів численними навчальними та методичними посібниками, дидактичними засобами;
- яскраво виражена практична спрямованість виховної діяльності [3, с. 55]. За-



галом патріотичне виховання військовослужбовців у зарубіжних збройних силах здійснюється в межах фахової підготовки. Акцент робиться на професіоналізм і гідну грошову винагороду за високі та позитивні результати служби. Це продиктовано тими завданнями й функціями, які виконують збройні сили зарубіжних країн, у тому числі підрозділи, які опікуються безпекою їхніх державних кордонів.

Ми погоджуємося з думкою, що, використовуючи зарубіжні теоретичні надбання та практичний досвід, необхідно враховувати особливості вітчизняного патріотичного виховання військовослужбовців, як і національного виховання загалом, яких не варто недооцінювати [3, с. 56].

Проведене дослідження не висчерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Виходячи з її актуальності, доцільно продовжити наукові пошуки за такими перспективними напрямками: особливості військової освіти загалом і патріотичного виховання зокрема в країнах Європейського Союзу; використання традицій і символіки в патріотичному вихованні військовослужбовців зарубіжних країн; морально-психологічні засади підготовки військових фахівців за кордоном.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Стратегія розвитку Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького на період до 2021 року. Хмельницький: НАДПСУ, 2016. 29 с.
2. Алексеева Т. Духовність у системі морального, естетичного та патріотичного виховання українського народу. Мистецтво у духовному відродженні України: традиції, новації і перспективи: збірник матеріалів. Рівне, 2004. 232 с.
3. Мірошніченко В.І. Система патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників: монографія. Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2012. 376 с.
4. Красильник Ю.С. Патріотичне виховання військовослужбовців Збройних Сил України засобами української етнопедагогіки: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2002. 254 с.
5. Кудрявцев Ю. Подготовка командных кадров к воспитательной деятельности в вузах США, ФРГ и Великобритании. Зарубежное военное обозрение. 2001. № 5–6. С. 20–24.
6. Демитров И. Морально-психологическое состояние военнослужащих бундесвера в Афганистане. Зарубежное военное обозрение. 2013. № 8 (797). С. 29–32.
7. Іванченко В. Реформування збройних сил Великобританії: досвід для України. Камуфляж. 2012. № 12.
8. Григоренко М. Реформування збройних сил Туреччини: досвід для України. Камуфляж. 2012. № 10.

УДК 378.091.212.04:305

ХАРАКТЕРИСТИКА СУТНОСТІ ҐЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Пришляк М.В., викладач кафедри іноземних мов
Національний університет «Львівська політехніка»

У статті на основі вивчення й аналізу наукових літературних джерел розглянуто сутність поняття «гендерне виховання», а також розкрито його зміст і функції. Досліджено особливості формування гендерної компетентності в студентській молоді в умовах навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. Визначено критерії гендерної вихованості студентів.

Ключові слова: гендерна рівність, гендерне виховання, компетентність, студентська молодь, вищий навчальний заклад.

В статье на основе изучения и анализа научных литературных источников рассмотрена сущность понятия «гендерное воспитание», а также раскрыты его содержание и функции. Исследованы особенности формирования гендерной компетентности у студенческой молодежи в условиях учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении. Определены критерии гендерной воспитанности студентов.

Ключевые слова: гендерное равенство, гендерное воспитание, компетентность, студенты, вуз.

Pryshliak M.V. CHARACTERISTICS OF GENDER EDUCATION IN THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

On the basis of studying and analyzing scientific literary sources in the article the essence of the concept of “gender education” is considered, as well as its contents and functions are revealed. There are also explored the peculiarities of the formation of gender competence among students in the conditions of the educational process in the higher educational institution. The criteria of gender education of students are determined.

Key words: gender equality, gender education, competence, students, higher education institution.



Постановка проблеми. Становлення української держави та її інтеграція в Європейське товариство, безумовно, передбачають утілення принципів гендерної рівності в усіх сферах суспільного життя, зокрема забезпечення можливості рівного доступу представників чоловічої та жіночої статей до освітніх, виробничих, культурних ресурсів тощо. Значну роль у реалізації цієї мети відіграє соціально-педагогічне виховання різних поколінь, для досягнення якого вже розпочата діяльність і розроблення різноманітних методик щодо інтеграції гендерного підходу в навчальний і виховний процес у дитячих садках, школах і вищих навчальних закладах. Проте гендерному вихованню молоді в студентський період приділяється дуже мало уваги. І це прикро, оскільки саме в цей період у молодого покоління формується власна гендерна ідентичність, закладаються основи толерантного спілкування з представниками протилежних статей і розвивається гендерна компетентність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема дослідження гендерного виховання викликала інтерес у суспільстві з давніх часів і досліджувалась істориками, філософами, етнографами, фізіологами, медиками. Значний внесок у дослідження цієї проблеми зробили педагоги: Е. Бабаян, Е. Бахтель, Д. Зарідзе, О. Вороніна, І. Кльоцина; психологи: Т. Бендас, І. Кон, В. Бітенський, А. Личко, В. Братусь, Н. Фелінська, Н. Максимова, Б. Херсонський; соціологи: В. Козак, А. Габіані, А. Міллер, Я. Гданський, Г. Лукачек, С. Дідковська, В. Маляренко, С. Таратухін. Питання важливості гендерної освіти й виховання, а також упровадження гендерного підходу в навчально-виховний процес обґрунтовують такі науковці, як Т. Дороніна, Т. Голованова, С. Гришак, Л. Кобелянська, О. Кікінежді, В. Кравець, О. Любарська, О. Цокур, Л. Міщик.

Постановка завдання. Метою дослідження є вивчення особливостей формування в студентів гендерної компетентності в умовах навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу дослідження. ХХІ століття, безперечно, характеризується зміною громадської думки та поглядів на роль чоловіка і жінки в сучасному житті, а також активною діяльністю громадськості в пошуках шляхів соціального партнерства жінок і чоловіків, зокрема рівномірної реалізації їхнього потенціалу в усіх сферах життя. Однак проблема гендерної рівності й виховання молоді існувала ще з давніх-давен і часто розглядалася у відомих

творах різноманітних філософів і педагогів, які займалися пошуком ефективних методик для забезпечення належного виховання гендерної культури особистості. Значна увага при цьому приділялася змінам у суспільстві та моделям маскулінності (характерні форми поведінки, які пов'язані з чоловічою статтю) і фемінінності (характеристики, що пов'язані із жіночою статтю, або характерні форми поведінки, що очікуються від жінок в суспільстві), які постійно змінювались [4, с. 22].

Найвідомішими представниками гендерних досліджень в античний період вважаються видатні грецькі філософи Аристотель і Платон. Так, згідно з думкою Платона Афіньського, суспільне виховання молоді могло бути покладено як на чоловіків, так і на жінок. Незважаючи на те що природа жінки інша, ніж у чоловіка, жінка все ж таки може виконувати будь-які обов'язки нарівні з чоловіком. Однак Аристотель мав зовсім протилежну думку щодо виховання й можливостей представників обох статей і вважав, що чоловік і жінка не можуть бути рівними, оскільки вони мають різну природу свого походження, саме тому вони повинні мати різні знання та вміння.

Подальшим розробленням гендерних концепцій займався також відомий французький літератор і філософ Клод Гельвецій, який виступав за рівність чоловіків і жінок в отриманні освіти й наголошував на тому, що анатомічні відмінності не є приводом уважати, що жінка не здатна навчатися. Видатний швейцарський педагог-новатор Йоганн Генріх Песталоцці також наполягав на загальному вихованні хлопців і дівчат і стверджував, що зміст виховання полягає в поступовому розвитку здібностей відповідно до природних законів розвитку дитини.

У сучасному суспільстві поняття «гендерне виховання» в широкому сенсі трактується як педагогічна діяльність викладача, спрямована на дотримання принципів гендерної рівності в навчально-виховному процесі, що дає можливість молоді різнобічно розвиватися й реалізовувати свої схильності та можливості [14, с. 2–5]. Реалізація гендерного підходу в педагогіці полягає в оволодінні обсягом знань і формуванні якостей, необхідних молоді для звільнення від упереджень, що стосуються статей, подолання відповідних стереотипів і набуття досвіду асертивної поведінки [14, с. 2–5]. Важливе місце у формуванні гендерної рівності належить саме системі освіти, яка, передаючи та поширюючи знання, уміння, цінності й ідеали від одного покоління до іншого, здатна закласти тео-



ретичні та практичні основи для ґендерного виховання сучасної молоді.

У вузькому спектрі поняття «ґендерне виховання» означає процес утілення принципів ґендерної рівності й побудови процесів навчання та виховання на засадах ґендеру з метою сформуванню ґендерну свідомість і поведінку молоді, засновану на рівності використання особистісного потенціалу кожної людини незалежно від біологічної статі.

Основним завданням ґендерного виховання є формування правильної ґендерної ідентичності через подолання ґендерних стереотипів, підготовка до сімейних стосунків і прийняття особливостей поведінки людей з різним набором фемінінно-маскулінних якостей [5, с. 197].

Мета ґендерного виховання полягає у створенні відповідних умов для формування ґендерної культури особистості й егалітарної поведінки, вільної від ґендерних стереотипів. Зміст виховної роботи з формування ґендерної культури полягає у створенні в молоді уявлень про роль і призначення чоловіків і жінок у сучасному суспільстві; засвоєнні студентами знань про сутність понять «ґендер», «ґендерні стереотипи», «ґендерні ролі»; формуванні розуміння та готовності до виконання своєї ґендерної ролі, зокрема ціннісного ставлення до своєї статевої належності; недискримінаційного ставлення до представників обох статей, прагнення до досягнення розуміння у взаєминах [7, с. 87].

Отже, досліджуючи сутність поняття «ґендерне виховання» в науковій літературі, ми можемо сказати, що це складний процес, який формує цілісну особистість жінки і чоловіка, які здатні свідомо розуміти свої фізіологічні та психологічні особливості згідно з певними соціальними нормами й установлювати гарні взаємини з людьми протилежної статі в усіх сферах життя. Однак на цьому етапі питання ґендерного виховання молоді ще недостатньо розроблені, оскільки існує дуже багато розбіжностей між процесами гуманізації змісту освіти й виникає потреба вдосконалення системи ґендерного виховання не тільки в загальноосвітніх школах, а й у вищих навчальних закладах. Для подолання цієї проблеми важливо сформуванню в студентів ґендерну компетентність.

Термін «компетентність» (від латинського *competentia*) означає сукупність знань і вмінь, необхідних для виконання конкретної діяльності чи певних професійних обов'язків. Компетентність також трактується як набуті в процесі навчання знання, досвід, цінності та ставлення, які людина може реалізовувати на практиці та які дають їй

змогу бути ефективною в певному виді діяльності. Компетентність може формуватися лише на основі відповідних компетенцій, оволодіти якими можна під час навчально-виховного процесу.

Набуття студентами компетенцій у різних галузях наук є важливим для професійного розвитку й удосконалення особистості, а також необхідним компонентом функціонування та взаємодії із сучасним суспільством. Постійний розвиток суспільних думок та ідей трактує все нові погляди на життя, а отже, на виховання й навчання. Відповідно, вищий навчальний заклад, будучи основним інститутом соціалізації студентів, у своєму навчально-виховному процесі повинен містити таке навчання, яке допоможе молоді набутти основні знання з усіх сфер життя. Як уже зазначалось вище, саме юнацький період є найбільш сприятливим для руйнування старих поглядів на життя й формування нових ідей і принципів, за якими в майбутньому студентська молодь зможе будувати не лише своє професійне майбутнє, а й стосунки з протилежною статтю.

Говорячи безпосередньо про поняття «ґендерна компетентність», ми можемо розуміти цей термін так: ґендерна компетентність – це динамічне формування особистості студента, яке містить уявлення про призначення чоловіка і жінки в суспільстві, особливості жіночої чи чоловічої індивідуальності, знання про ґендерні особливості суб'єктів суспільної взаємодії; цінності відносно обох статей, їхні взаємини [15, с. 6]. Окрім цього, ґендерну компетентність можна трактувати як здатність чоловіків і жінок помічати ситуації ґендерної нерівності в навколишньому їхньому житті; протистояти дискримінаційним діям і впливам; самим не створювати ситуації ґендерної нерівності [2, с. 177]. ґендерною компетентністю можна також уважати процес спрямованого впливу на особистість студента, який сприяє засвоєнню знань про ґендер, норми та правила поведінки відповідно до культурних уявлень про роль і призначення представників різних статей у суспільстві. Крім того, такий процес має на меті сформуванню якості, риси та властивості, необхідні для рівноправних соціальних взаємин між представниками різних статей.

Аналізуючи сучасну наукову літературу, варто зауважити, що ґендерно-компетентною є така людина, якій притаманна егалітарна ґендерна поведінка; у якої не має ґендерних стереотипів і ґендерних упереджень; яка наслідує партнерську модель взаємин у поведінці з людьми протилежної статі.



Гендерна компетентність особистості зазвичай формується завдяки родині, закладам освіти, викладачам, засобам масової інформації, релігії, правовій і соціальній політиці. Застосування гендерного підходу у вихованні майбутніх випускників вищих навчальних закладів пропонує дійсність, у якій відсутня нерівність та ієрархія «чоловічого» і «жіночого».

Як і будь-яка інша наука, гендерна компетентність містить необхідні компоненти, формуючи які можна скласти цілісну картину розуміння понять «гендер» і «гендерна рівність». Обов'язковими компонентами гендерної компетентності є знання законодавчих актів, за допомогою яких регулюються питання гендерної рівності, знання форм і методів гендерного виховання, сучасних тенденцій і проблем гендерного розвитку суспільства, механізмів дії гендерних стереотипів, особливостей гендерної соціалізації; вміння розпізнавати гендерні аспекти і проблеми та здійснювати гендерний аналіз тощо.

Необхідним структурним компонентом є також діяльність, спрямована на утвердження ідеї гендерної рівності, щоб людина мала змогу самореалізуватися та бути вільною від стереотипних поглядів.

Гендерна компетентність містить також такі важливі компоненти, як мотиваційно-ціннісний, когнітивний і технологічний:

- Мотиваційно-ціннісний компонент характеризується особистісним ставленням до таких понять, як гендерна роль, гендерна ідентичність, гендерні стереотипи. Мотиваційно-ціннісний складник передбачає успішність у виконанні гендерних ролей; засіб саморозвитку; реалізацію здібностей [11, с. 116].

- Під когнітивним компонентом розуміється гендерне знання та володіння процесами його набуття і припускається, що в студентів будуть сформовані наукові уявлення про поняття «гендер». У науковий опис поняття «гендер» уведено, щоб провести межу між поняттями «біологічна стать» і соціальними зв'язками, що вкладаються в концепти чоловіче – жіноче: поділ ролей, культурні традиції, взаємини з протилежною статтю [11, с. 116].

- Технологічний компонент характеризується здатністю застосовувати компетенції в професійній діяльності під час вирішення проблем, що можуть виникати в процесі взаємодії жінок і чоловіків і призводити до конфліктних ситуацій [11, с. 116].

Розвиток усіх цих компонентів гендерної компетентності в студентів і побудова цілісного навчально-виховного процесу у вищому закладі є важливими методами

формування нових поглядів на статус жінки і чоловіка в різних сферах життя та взаємодії всіх членів суспільства. Але це можливо лише за умови, якщо викладачі також сформують і розвинути у собі новий спосіб пізнання дійсності, у якому відсутня нерівність та ієрархія «чоловічого» і «жіночого».

Важливо виділити такі основні чинники формування гендерної компетентності педагога:

- інтеграція гендерних і психолого-педагогічних знань у зміст професійної підготовки сучасного соціального педагога;

- урахування гендерних характеристик студентів під час організації педагогічного процесу, формування в педагогів усвідомлення власної гендерної ролі й індивідуального гендерного стилю поведінки в рамках педагогічної діяльності;

- розроблення технологій формування гендерної компетентності в рамках педагогічної діяльності;

- організація взаємодії «ВНЗ – громадська організація» для розроблення проєктної діяльності з формування гендерної компетентності студентів.

Дотримуючись усіх необхідних рекомендацій можна побудувати відповідний навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі, під час якого зможуть сформуватися всі необхідні компоненти гендерної компетентності, за допомогою яких можна побудувати нове сучасне суспільство в нашій країні й досягнути такої важливої мети, як гендерна рівність.

Висновки з проведеного дослідження.

У результаті вивчення й аналізу наукової літератури ми дійшли висновку, що гендерне виховання як важливий компонент успішної гендерної соціалізації молоді є одним із найважливіших чинників формування егалітарної поведінки хлопців і дівчат, забезпечення всієї повноти їхньої самореалізації в різних сферах суспільного життя. Сутність гендерного виховання студентів вищих навчальних закладів полягає в цілеспрямованій та організованій педагогічній діяльності, спрямованій на оволодіння молоддю відповідними статевими ролями, що відповідають очікуванням суспільства; формування культури взаємин статей, розвиток і становлення жіночої/чоловічої індивідуальності. Метою гендерного виховання є створення умов для формування егалітарної свідомості, вільної від гендерних стереотипів і відповідальної за свої міжособистісні взаємини в соціумі. Особливості розвитку студентської молоді полягають у тому, що на цьому етапі відбувається вирішальний процес ідентичності своєї особистості, зокрема й гендерної ідентичності, яка зараз



і в подальшому визначатиме поведінку та особливості побудови взаємин особистості з оточуючими. Тому дуже важливо саме в цей період скерувати думки й погляди молоді в правильному напрямі, зокрема й щодо бачення ролі і статусу жінки і чоловіка в суспільстві, тобто допомогти подолати їм гендерні стереотипи та сформуванню знання й уміння, що сприятимуть досягненню мети побудови гендерної рівності в нашому суспільстві. На нашу думку, важливим завданням навчально-виховної діяльності вищих освітніх закладів є формування й розвиток умінь і знань, які є ключовими компонентами гендерної компетентності. Важливу роль у цьому процесі має посідати приклад і поведінка викладачів вищих навчальних закладів, які у своїй професійній майстерності мають на гідному рівні володіти основними компонентами гендерної компетентності аби слугувати прикладом для наслідування молоді й учити її будувати міжособистісне спілкування на основі гендерних принципів рівності. За дотримання всіх необхідних рекомендацій можна побудувати правильний навчально-виховний процес у ВНЗ, під час якого в процесі взаємодії студентів і викладачів будуть формуватися та проявлятися всі важливі компоненти гендерної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Берн Ш. Гендерна психологія. Москва: Олма-Пресс, 2001. С. 71–80.
2. Гендер для «чайників» / под ред. И.Н. Тартаковская. Москва: Звенья, 2006. 264 с.
3. Гендерний розвиток в Україні. Реалії та перспективи. United Nations Development Programm UN in Ukraine. Київ, 2003. 103 с.
4. Говорун Т.В., Кікінежді О.М. Стать та сексуальність: психологічний ракурс: навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 1999. 384 с.
5. Голованова Т.П. Теорія і практика формування гендерної рівності студентської молоді: монографія. Запоріжжя: Запорізький нац. ун-т, 2007. 338 с.
6. Голованова Т.П. Гендерні компетентності в контексті професійної педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів. Дидактика. Теорія та методика навчання. 2002. № 3. С. 2–3.
7. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для студентов по пед. и психол. направ. и спец. Москва: Логос, 2000. С. 384.
8. Кравець В.П. Гендерна педагогіка: навчальний посібник. Тернопіль: Джура, 2003. 416 с.
9. Луценко О.А. Гендерна освіта й педагогіка. Основи теорії гендеру: навчальний посібник / відп. ред. М.М. Скорик. Київ: К.І.С., 2004. С. 476–503.
10. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы. Педагогика. 1999. № 4. С. 6, 399.
11. Міщик Л.І., Голованова Т.П., Васильєва В.В. Формування гендерної рівності майбутніх соціальних педагогів в умовах соціального партнерства «факультет-громадська організація»: монографія. Запоріжжя: Просвіта, 2006. 220 с.
12. Польська Ю.В., Голубєва М.О., Приходькіна Н.О. Поняття «гендер» та його місце у розвитку сучасного соціогуманітарного знання. 36. наук. пр. URL: http://www.ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/809/Polska_Holubieva_Poniattia%20hender.pdf;jsessionid=622AA19CA33C807D1D8156DC62DA298B?sequence=4.
13. Проблема гендерної нерівності в педагогічній освіті (Аналітична інформація за результатами «фокус-групового» соціально-психологічного дослідження) / упоряд. В. Шевчук. Київ: ПЦ «Фоліант», 2003. 120 с.
14. Психология гендерного воспитания в высшем колледже: учеб.-метод. пособие для студентов и кураторных учебных групп / за ред. Г.П. Цыганкова. Минск: МГВРК, 2009. 76 с.
15. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. 2-е изд., перераб. и доп. Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. 544 с. URL: <file:///G:/Мои%20документы/gender%20metod%20mater/Підручник%20Гендерна%20педагогіка/genderna%20pedagogika/L%201.htm>.
16. Фурман А.В., Надвичина Т.Л. Основи гендерної рівності. Гендерний розвиток у суспільстві: конспекти лекцій. 2-е вид. Київ: ПЦ «Фоліант», 2005. С. 7–46.
18. Хор'яков В.А. Педагогічні умови гендерного виховання студентів у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання». Луганськ, 2010. 19 с.
19. Цокур О., Іванова І. Гендерне виховання – нагальна потреба сучасної освітньої системи. Директор школи. Україна. 2006. № 6. С. 6–13.
20. Цокур О., Іванова І. Основи гендерного виховання. Гендерний розвиток у суспільстві: конспекти лекцій. 2-ге вид. Київ: ПЦ «Фоліант», 2005. С. 183–222.



УДК 372

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАТЬКІВ У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

Федь І.Є., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри теорії і практики початкової освіти
Донбаський державний педагогічний університет

Дем'яненко Д.І., студентка
Донбаський державний педагогічний університет

У статті розкриваються напрями, зміст процесу взаємодії школи та сім'ї в аспекті становлення особистості дитини. Формування педагогічної компетентності батьків розглядається автором із позиції сучасної тенденції розвитку початкової освіти. Виявлено засоби, що сприяють ефективності процесу формування педагогічної компетентності батьків.

Ключові слова: компетентність, педагогічна компетентність батьків, педагогічна культура, особистість дитини, сім'я.

В статье раскрываются направления, содержание процесса взаимодействия школы и семьи в аспекте становления личности ребенка. Формирование педагогической компетентности родителей рассматривается автором с позиции современной тенденции развития начального образования. Выявлены средства, способствующие эффективности процесса формирования педагогической компетентности родителей.

Ключевые слова: компетентность, педагогическая компетентность родителей, педагогическая культура, личность ребенка, семья.

Fed I.E., Demianenko D.I. FORMATION OF PEDAGOGICAL COMPETENCE OF PARENTS IN THE FORMATION OF THE CHILD'S PERSONALITY

The article reveals the directions, the content of the process of interaction between the school and the family, in the aspect of becoming the child's personality. Formation of pedagogical competence of parents is considered by the author from the standpoint of the current trend in the development of primary education. The means that contribute to the effectiveness of the process of forming the pedagogical competence of parents are identified.

Key words: competence, pedagogical competence of parents, pedagogical culture, personality of the child, family.

Постановка проблеми. В умовах становлення системи національних цінностей особливого значення набуває сім'я як найкраще природне середовище для людини для виховання, захисту й розвитку дітей, як важливий фактор їх соціалізації.

Сьогодні ні для кого не секрет, що сім'я як соціальний інститут переживає гостру кризу, причинами якої є як зовнішні суперечності (між суспільством і сім'єю), так і сімейні протиріччя, які призводять до збільшення кількості неблагополучних дітей, що, безсумнівно, не сприяє успішному вихованню та розвитку дітей.

В умовах, коли більшість сімей стурбована рішенням проблем економічного, а часом – і фізичного виживання, посилилася тенденція самоусунення багатьох батьків від вирішення питань виховання й особистісного розвитку дитини. Батьки, не володіючи в достатній мірі знанням вікових та індивідуальних особливостей розвитку дитини, часом здійснюють виховання наосліп, інтуїтивно. Усе це, як правило, не дає позитивних результатів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки як у науці, так і в освітній практиці приділяється велика увага проблемам сім'ї, батьківства, співпраці родини й освітніх установ (Т. Архіреєва, Л. Верб, Е. Галко, Т. Зенкова, І. Кон, Ю. Королева, Е. Лук'яненко, Л. Миронова, Н. Мудрова, Р. Овчарова, Ю. Скоромна, І. Стародубцева, Н. Тирнова, Е. Узденова й ін.). Ученими визначено цінності сім'ї, її основні функції, підходи й принципи взаємодії із сім'єю, розкриваються напрями, зміст, форми й методи роботи з батьками.

Постановка завдання. Мета статті – теоретично обґрунтувати засоби формування педагогічної компетентності батьків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сім'я й дитячий садок – два громадських інститути, які стоять біля витоків нашого майбутнього, але часто їм не завжди вистачає взаєморозуміння, такту, терпіння, щоб почути й зрозуміти один одного. Комплексний підхід до виховання дітей передбачає єдність вимог школи, сім'ї й громадськості, організацію життя в родині-



ному й шкільному колективах за нормами й принципами суспільства.

Родина завжди була і є первинним осередком суспільства. Із неї дитина виносить перші враження, тут формуються її ціннісні орієнтації, закладаються моральні устої, виробляються культурні звички. Мати й батько – перші вихователі. Із батьками діти роблять перші кроки, діляться з ними своїми радощами й невдачами, пізнають світ, радіють.

Основні напрями наукового розгляду проблеми педагогічної культури батьків визначені ще в роботах Я. Коменського, К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського й ін. Взаємодія сімейного й шкільного виховання здавна цікавила педагогів-мислителів. У спадщині видатних зарубіжних педагогів Я. Коменського, Й. Песталоцці, А. Дістервега, вітчизняного вченого К. Ушинського, діячів революційно-демократичного руху чимало сторінок присвячено різноманітним аспектам виховання дітей у родині й громадському впливу на цей процес. Так, у XVII столітті в Європі набули широкого розповсюдження ідеї Я. Коменського, який у своїй книзі «Материнська школа» описав основи виховання дітей раннього та дошкільного віку, що повинно було допомогти батькам правильно формувати особистість дитини. Вирішальну роль у перебудові світу Я. Коменський відводив сімейному вихованню, вважаючи, що майбутнє століття стане таким, якими будуть виховані для нього громадяни. Появу цієї книги можна вважати початком педагогіки, зверненої до батьків, першим кроком до ідеї про необхідність підготовки батьків до виконання виховних функцій. Другим посібником, корисним у цій материнській школі, великий педагог вважав книжку з малюнками, яку треба давати самим дітям. Як і «Велика дидактика», ця книжка пропонувалася вчителям і батькам. Відомий педагог відстоював неодмінну потребу взаємодії сім'ї та школи у вихованні підростаючого покоління.

Й. Песталоцці пов'язував рівень педагогічної компетентності батьків з ефективністю процесу виховання в сім'ї. Час народження дитини, вважав він, повинен стати першим кроком її виховання. Але для такої праці мати потребує «освіти» й «уміння». Без материнської допомоги «ніжний паросток» заглушать бур'яни, а скалічена ними рослина не підніметься для вільного й могутнього зростання, до якого її може підняти розумна любов освіченої матері. Але якщо мати виконує «безладно» бажання дитини, вона зникає підпорядковувати її волю своїй. Так виникає неслухняність і впертість,

що є наслідком низького рівня батьківської культури матері [7].

Німецький педагог А. Дістервег переконливо доводив необхідність широкої загальної освіти вчителів школи, в основу якої покладено самосвідомість. Справжній учитель повинен бути найкращим, найвірнішим другом батьків. А. Дістервег розглядав роль учителя школи у вихованні дітей як керівну ланку, що визначає вплив сім'ї на особистість дитини.

Отже, можна зробити висновок, що основним спрямуванням педагогічних поглядів прогресивних педагогів-мислителів XVII – XVIII ст. було прагнення до демократизації школи, захист ідей реальної освіти, турбота про всебічний розвиток дитини.

У працях вітчизняних прогресивних діячів народної освіти II половини XIX ст. (К. Ушинський, М. Корф, В. Вахтьоров та ін.) проблема взаємозв'язку родинного й суспільного виховання набуває подальшого педагогічного розвитку.

Вітчизняні педагоги дореволюційної Росії (В. Белінський, О. Герцен, М. Добролюбов, М. Чернишевський) стверджували, що особистість учителя, його ерудиція, активність справляють значний вплив на вихованців і їхніх батьків. М. Чернишевський надавав вагомому значенню родинному вихованню підростаючого покоління. Він відстоював політичні права жінок-матерів, турбувався про поліпшення їхньої освіти, досягнення рівноправності. Однак докорінно розв'язати це питання, як підкреслював М. Чернишевський, можна лише після повалення самодержавного ладу в Росії.

Вагомим внеском у проблему родинного виховання стали праці А. Макаренка. Виховання, як підкреслював великий педагог, це процес соціальний у широкому розумінні цього слова; виховує дитину все – речі, природа, середовище, але насамперед – люди, а це передусім батьки та вчителі. Вивчення педагогічної спадщини А. Макаренка в плані досліджуваної проблеми дало змогу виділити низку положень. Виховні можливості сім'ї визначаються тим рівнем, на якому батьки усвідомлюють необхідність цілеспрямованої виховної діяльності, що покликана створювати відносини й умови в сім'ї, які б сприяли всебічному гармонійному розвитку особистості дитини. Основні функції школи в цьому напрямі – педагогічна освіта батьків, підвищення рівня їхньої педагогічної культури. Педагогічну освіту батьків не слід обмежувати лише передачею їм відповідного мінімуму знань. Необхідно також виробляти вміння, а це можливо, якщо батьки беруть участь



у різноманітних справах, пов'язаних із життям дітей. А. Макаренко зазначав, що біда мистецтва виховання полягає в тому, що навчити виховувати можна тільки на прикладі в практиці.

Педагогічна культура батьків – невід'ємний компонент культури народу. Робота над підвищенням педагогічної культури батьків – не сума окремих заходів і методичних прийомів, а процес безперервного цілеспрямованого управління родинним вихованням і взаєминами батьків і дітей.

Проблеми родинного виховання були предметом постійної уваги В. Сухомлинського. На прикладах із життя він глибоко переконався, що успіх у вихованні досягається тільки загальними зусиллями сім'ї, школи та громадськості. «Усі шкільні проблеми постають перед сім'єю, усі труднощі, які виникають у складному процесі шкільного виховання, сягають своїм корінням у сім'ю», – так образно висловив цю думку В. Сухомлинський [8, с. 86]. Видатний вітчизняний педагог стверджував, що зміцнення сім'ї, удосконалення родинного виховання – одна з провідних соціальних проблем, від розв'язання якої залежить майбутнє нашого суспільства, моральне обличчя молоді. Відводячи особливе місце методиці керівництва вихованням, у книзі «Розмова з молодим директором школи» В. Сухомлинський писав: «Повсякденні бесіди з батьками привели наш колектив до висновку, що батькам і матерям необхідна система педагогічних знань. Ми створили батьківську школу... Цю роботу колектив вважає найпотрібнішою, найважливішою з-посеред усіх інших справ. Ми взагалі нічого не добилися б, якби не працювали з батьками» [9, с. 444].

Водночас Василь Олександрович наголошував на особливостях виховання учнів початкової школи, підкреслюючи, що вирішальне значення мають психологічні якості молодшого школяра, який найкраще піддається вихованню, відзначається своєрідним педагогічним сприйняттям. Не менш важливо, що найбільшу цікавість до шкільного життя своїх дітей виявляють батьки й матері молодших школярів. Зрозуміло, що із цією категорією батьків педагогічний колектив школи покликаний працювати особливо уважно й вдумливо.

Аналіз наукової літератури з психології, педагогіки, соціології показує, що розвиток таких понятійних категорій, як компетентність і компетенція, відбувався в кілька етапів, а саме: із 60–70-х років ХХ століття й дотепер.

Сучасне розуміння категорії «педагогічна компетентність» у наукових працях до-

сить різне й представлене такими визначеннями:

– сукупність знань і вмінь, що визначають результативність професійної праці (Е. Тонконога);

– включення в себе знань, умінь, навичок, а також способів і прийомів їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку особистості, гармонійне поєднання знань предмета, методики й дидактики викладання, а також умінь і навичок педагогічного спілкування (Л. Мітіна);

– структура суб'єктивних властивостей, представлена блоками об'єктивних характеристик (професійні, педагогічні, психологічні позиції, установки, особистісні особливості) (А. Маркова) [5, с. 5].

Сучасні вчені трактують педагогічну компетентність батьків як широке загальнокультурне поняття, яке становить частину педагогічної культури (Т. Бахуташвілі, Е. Бондаревська, Т. Кулікова та ін.); єдність теоретичної й практичної готовності батьків до здійснення педагогічної діяльності, здатність зрозуміти потреби дітей і створювати умови для їх задоволення (Е. Арнаутова, О. Зверева); інтеграційне, системне, особистісне утворення, сукупність особистісних і діяльнісних характеристик, що зумовлюють можливість ефективно здійснювати процес виховання дитини в сім'ї (С. Піюкова); знання, вміння, навички й способи виконання педагогічної діяльності (Р. Шакуров); інтегральну характеристику, що визначає здатність вирішувати проблеми й типові завдання, що виникають у реальних ситуаціях педагогічної діяльності, з використанням знань, досвіду, цінностей і вподобань (А. Тряпціна); можливості створення умов, у яких діти відчувають себе у відносній безпеці, отримуючи підтримку дорослого в розвитку та забезпеченні всім необхідним (Н. Кормушина); наявність у батьків знань, умінь і досвіду в галузі виховання дитини (М. Мізіна); здатність батьків організувати сімейну соціально-педагогічну діяльність із формування в дитини соціальних навичок, соціальних умінь і соціального інтелекту шляхом компетентного вибудовування тренінгу життєвих ситуацій (Є. Руденський).

Термін «педагогічна компетентність» тісно пов'язаний із поняттям «педагогічна культура». Педагогічна культура – це частина загальнолюдської культури, у якій із найбільшою повнотою відбилися духовні й матеріальні цінності освіти й виховання, а також способи творчої педагогічної діяльності, необхідні для обслуговування історичного процесу зміни поколінь, соціалізації особистості [2, с. 13].



Педагогічну культуру можна розглядати як динамічну систему педагогічних цінностей, способів діяльності й професійної поведінки викладача, це той рівень освіченості, за допомогою якого передають професійні знання [1, с. 46].

Фахівці всього світу сходяться на визначенні, що компетентний батько – це людина, яка не відчуває страху за те, що вона є «поганим» батьком, і не переносить почуття страху й провини на свою дитину. Це людина, готова бачити реальну ситуацію, в якій росте її дитина, і докладає зусиль для того, щоб її змінювати. Це людина, яка знає, що якщо не допомагає одне – треба пробувати інше. Компетентний батько розуміє, що для зміни розвитку дитини в більш сприятливий бік треба змінюватися самому, пробувати, шукати, узагалі – вчитися.

Батьківська компетентність – це дуже важлива частина самореалізації дорослої людини. Багато дослідників у структурі компетентності виділяють такі компоненти: мотиваційний, особистісний, гностичний (когнітивний), організаторський, конструктивний, комунікативний, емоційно-ціннісний, рефлексивний, орієнтований (Е. Арнаутова, Т. Бахуташвілі, М. Орлова, С. Піюкова й ін.) [6, с. 43].

Незважаючи на багатоаспектність трактування педагогічної компетентності та її структури, у змісті компонентів констатується неодмінна наявність мотиваційного складника, особистісних якостей, знань, умінь і навичок, зокрема й комунікативних. Із цієї причини ми об'єднуємо такий зміст у три основні групи, виділивши мотиваційно-особистісний, гностичний і комунікативно-діяльнісний компоненти [6, с. 43].

Крім зазначених, у структуру педагогічної компетентності батьків А. Мініна включає компетентнісний досвід, який, на думку А. Хуторського, є найбільш важливим у цій структурі. Зміст кожного елемента А. Мініна розкрила так:

- мотиваційно-особистісний компонент містить зацікавленість батьків в успішному результаті виховання дітей, сукупність психологічних позицій щодо дитини й самого себе (емпатія, педагогічна рефлексія), особистий досвід виховання;

- гностичний компонент пов'язаний зі сферою знань батьків, пошуком, сприйняттям і відбором інформації;

- комунікативно-діяльнісний містить комунікативні, організаторські, практичні навички та вміння;

- компетентнісний досвід є основним і передбачає наявність у батьків педагогічних знань, умінь, навичок виховання самостійності, апробованих у дії, набутих через

рішення спонтанних або спеціально організованих компетентнісних завдань – ситуацій, засвоєних батьками, що застосовуються в практиці сімейного виховання [6, с. 44].

Педагогічна компетентність батьків – один із найбільш дієвих чинників духовно-морального розвитку, виховання й соціалізації молодших школярів. Уклад сімейного життя є одним із найважливіших компонентів морального укладу життя того, хто навчається. Через це підвищення педагогічної компетентності батьків необхідно розглядати як один із найважливіших напрямків виховання й соціалізації молодших школярів.

Процес формування педагогічної компетентності батьків буде відбуватися більш ефективно, якщо використовувати активні форми роботи з батьками.

Активні форми роботи – це такі форми організації навчально-виховного процесу, які сприяють різноманітному (індивідуальному, груповому, колективному) вивченню (засвоєнню) навчальних питань (проблем), активній взаємодії учнів і викладача, живому обміну думками між ними, націленому на вироблення правильного розуміння змісту досліджуваної теми й способів її практичного використання [4].

Підвищення педагогічної культури батьків – тривалий процес, успішність якого буде залежати від того, як будуть реалізовані такі принципи: гуманістична орієнтація у взаємодії із сім'єю; забезпечення суб'єктної позиції всіх учасників педагогічного процесу; інтеграція й диференціація цілей, завдань і дій учасників педагогічного процесу, що спрямовані на виховання й розвиток дітей; управління взаємодією дітей і батьків; єдність педагогічної освіти та самоосвіти батьків; різноманіття форм роботи з батьками; стимулювання батьків до співпраці; принцип добровільності; принцип конфіденційності [3, с. 136].

Просування в зазначених напрямках дозволить вивести батьків на високий рівень компетентності, що відповідатиме очікуванням громадськості та школи, а від цього залежить наше майбутнє.

Висновки з проведеного дослідження.

Як бачимо, складні завдання всебічного гармонійного виховання школярів, що стоять перед учителями початкової школи у світлі нової реформи, неможливо успішно розв'язати, спираючись тільки на досвід шкільної педагогіки. Необхідно систематично працювати з батьками, підпорядковувати всі впливи на дитину загальній меті виховання гідного громадянина. Провідним завданням учителя в роботі з батьками є



розширення й розвиток виховних можливостей сім'ї, конкретна допомога й контроль за вихованням у родині.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Акопян А. Научные проблемы гуманитарных исследований. Народное образование. Педагогика. 2013. № 1. С. 46.
2. Алова Н. Структура педагогической культуры преподавателя профессионального лицея. Современные проблем науки и образования. 2013. № 2. С. 13.
3. Головина Г. Семья – забота общая. М., 2010. С. 136.
4. Этапы, условия и формы взаимодействия с родителями. Консультация для педагогов. Международный портал. URL: <http://www.maam.ru/detskijasad/>

konsultacija-dlja-pedagogov-yetapy-uslovija-i-formy-vzaimodeistvija-s-roditeljami.htm.

5. Маркова А. Педагогическое просвещение родителей по вопросу гуманных взаимоотношений с детьми. Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Берлинского. 2007. № 7. С. 5.
6. Минина А. Компетентность современных родителей в воспитании самостоятельности у дошкольников. Педагогика и психология. 2014. № 1. С. 42.
7. Песталоцци И. Избранные педагогические сочинения. М.: АПН РСФСР, 1963. 218 с.
8. Сухомлинський В. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості: вибрані твори в 5 т. К.: Радянська школа, 1976. Т. 1. 166 с.
9. Сухомлинський В. Вибрані твори. К.: Радянська школа, 1977. Т. 4. С. 444.



СЕКЦІЯ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.046.4

**СИСТЕМА ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ В ЗАКЛАДІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ¹**

Андрійчук О.І., к. пед. н.,
старший викладач кафедри методики викладання навчальних предметів
КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
Житомирської обласної ради

У статті розглянуто систему вдосконалення професійної компетентності вчителів історії в закладі післядипломної освіти на основі програми та навчально-тематичного плану курсів підвищення кваліфікації вчителів історії, правознавства, громадянської освіти. Системний підхід у формуванні програми та навчально-тематичного плану курсів підвищення кваліфікації вчителів історії, правознавства передбачає врахування обов'язкових компонентів для змістового наповнення документів: професійних компетенцій та кінцевих результатів навчання. Крім цього, до важливих критеріїв також належать стаж роботи педагогічних працівників та кваліфікаційна категорія, присвоєна за результатами атестації.

Ключові слова: система вдосконалення післядипломної освіти, компетентність, професійна компетентність, заклад післядипломної освіти.

В статье рассмотрена система совершенствования профессиональной компетентности учителей истории в заведении последипломного образования на основе программы и учебно-тематического плана курсов повышения квалификации учителей истории, правоведения, гражданского образования. Системный подход в формировании программы и учебно-тематического плана курсов повышения квалификации учителей истории, правоведения предполагает учет обязательных компонентов для содержательного наполнения данных документов: профессиональных компетенций и конечных результатов обучения. Кроме этого, к важным критериям также относятся стаж работы педагогов и квалификационная категория, присвоенная по результатам аттестации.

Ключевые слова: система усовершенствования последипломного образования, компетентность, профессиональная компетентность, учреждение последипломного образования.

Andriichuk O.I. SYSTEM OF IMPROVING PROFESSIONAL COMPETENCY OF HISTORY TEACHERS IN THE POSTAL EDUCATION INSTITUTE (on the basis of the Work Program for the Advancement of Teachers of History, Law and Civic Education of the Communal Establishment "Zhytomyr Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education" of the Zhytomyr Regional Council)

The article deals with the system of improving the professional competence of history teachers in the institution of postgraduate education on the basis of the program and the educational and thematic plan of the advancement courses for teachers of history, law and civic education. The system approach in forming the curriculum and the educational and thematic plan for courses for teachers of history and law presupposes the consideration of compulsory components for the content of the documents: professional competencies and the outcomes of training. In addition, the important criteria include teachers' working experience and the qualification category attributed as the result of the certification.

Key words: system of improvement of postgraduate education, competence, professional competence, institution of postgraduate education.

Постановка проблеми. Система формування професійної компетентності вчителя – одне з основних завдань підвищення якості навчального процесу в закладах середньої освіти. Тому вдосконалювати професійну компетентність вчителя треба постійно та комплексно: предметно-технологічно (методично), психолого-педагогічно та загальнокультурно.

Система вдосконалення професійної компетентності вчителя використовується для пошуку нових форм, методів, підходів, прийомів вдосконалення професійної компетентності вчителя, щоб підвищити якість навчального процесу в закладах середньої освіти, від якої залежать рівень успішності учнів та конкурентоздатність при вступі до вищого навчального закладу. Професійна

¹ На основі Робочої програми підвищення кваліфікації вчителів історії, правознавства, громадянської освіти комунального закладу «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради.



компетентність учителя належить до педагогічних досліджень, тому логічно розглянути педагогічну систему вдосконалення професійної компетентності вчителя.

Аналіз останніх досягнень і публікацій вказує на те, що систему вдосконалення професійної компетентності в закладах післядипломної освіти розглядали:

- історичний аспект становлення післядипломної педагогічної освіти було висвітлено в працях С. Крисяка, А. Кузьмінського, В. Лугового, В. Майбороди;

- сучасний стан системи підвищення кваліфікації вчителів в Україні були предметом розгляду: Г. Данілової, Т. Завгородньої, Л. Сігаєвої, Т. Харченко, П. Худоїмінського, О. Червінської.

- компетентно-орієнтований напрям підвищення кваліфікації педагогів досліджували: В. Андреева, В. Біляков, Л. Бобкова, М. Вороніна, О. Вальє, Л. Єлісеєва, А. Казакова, Н. Мицкевич, Т. Пашкевич, Л.Ф. Севрюгова, Л. Філатьєва тощо;

- особистісно орієнтований – О. Балан, А. Бистров, А. Гусев, Д. Ільясов, О.В. Кардашина, Н. Лукіних, В. Ликова та ін.

Сучасна методика навчання історії в контексті діяльнісного і компетентнісного підходів розкривається в дисертаційних дослідженнях, посібниках і публікаціях К. Баханова, В. Власова, Т. Ладиченко, Ю. Малієнко, І. Мельникової, П. Мороза, В. Мисана, О. Пометун, А. Приходько, М. Студенікіна, О. Трухана, Г. Фреймана та ін. Однак відсутні дослідження науковців щодо системи вдосконалення професійної компетентності вчителів історії, правознавства, громадянської освіти в закладах післядипломної педагогічної освіти.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в аналізі системного підходу в удосконаленні професійної компетентності вчителів історії, правознавства, громадянської освіти на основі Робочої програми та навчально-тематичного плану підвищення кваліфікації вчителів історії, правознавства, громадянської освіти комунального закладу «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради.

Виклад основного матеріалу дослідження. Результати діяльності вчителя – це майбутній розвиток держави: інтелектуальний, науковий, економічний, політичний, соціальний, міжнародний тощо. Параметри рівня професійної компетентності вчителя мають бути визначені відповідними нормативними документами МОНУ. У 2013 р. наказом Міністерства освіти і науки України було затверджено кваліфікаційні характери-

стики професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів. У розділі «Кваліфікаційні вимоги» було визначено необхідний для виконання посадових обов'язків рівень професійної підготовки працівника, що засвідчується документами про освіту, а також вимоги до стажу роботи. Кваліфікаційні характеристики визначають перелік основних робіт, властивих тій або іншій професії (посаді, професійному найменуванню роботи), набір вимог до знань, умінь і навичок, до рівня освіти, кваліфікації, виробничого стажу роботи й (в окремих випадках) до особистісних компетенцій. Наявність кваліфікаційних характеристик для педагогічних працівників дає змогу вищим навчальним закладам формувати навчальні програми для студентів, оскільки, як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти, «підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників, їх професійне самовдосконалення – важлива умова модернізації освіти».

Однак у 2014 р. кваліфікаційні характеристики щодо освітніх послуг було відмінено і до цього часу заклади освіти у своїй діяльності користуються іншими чинними нормативними документами щодо підготовки робочих програм, навчальних планів, можливо, навіть кваліфікаційними характеристиками, які відмінено.

У таких умовах найскладніше працювати закладам освіти, на яких покладено функцію підвищувати кваліфікацію педагогічних кадрів. Це питання стало об'єктом критики особливо після прийняття Закону України «Про освіту», в якому передбачено: «Педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру» [3]. Чинні нормативні документи визначають загальну кількість годин підвищення кваліфікації педагогічних працівників у міжкурсовий період – 150. Більше деталізується загальна кількість годин на підвищення кваліфікації педпрацівників у проекті Закону України «Про повну загальну середню освіту», де передбачається 10% годин від загальної кількості має бути обов'язково спрямовано на вдосконалення знань, умінь і практичних навичок у частині роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Також цим проектом Закону передбачається внормувати щорічне підвищення кваліфікації не менше як 30 академічних годин [4]. З огляду на це, зовсім ламається зручна для педагогічних працівників система підвищення кваліфікації раз на п'ять років. Забезпечувати підвищення кваліфікації зможуть не лише Інститут, а й громадські організації, які от-



римають відповідний дозвіл МОНУ. Однак хто б не здійснював підвищення кваліфікації педагогічних працівників, воно має бути ефективним для суб'єкта.

Згідно з Національною стратегією розвитку освіти метою вищої педагогічної освіти в Україні є «підготовка та виховання педагогічних кадрів, здатних працювати на засадах інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу, дитиноцентризму, власного творчого безперервного професійного зростання» [1, с. 374].

Як зазначає Н.Г. Ничкало, пріоритетним завданням професійного навчання на сучасному етапі є підготовка «кваліфікованих,

конкурентно-спроможних кадрів із високим рівнем професійних знань, умінь, навичок і мобільності, які відповідають вимогам науково-технічного прогресу і ринковим відносинам в економіці, виховання соціально активних членів суспільства, формування в них наукового світосприйняття, творчого мислення, кращих людських якостей, національної свідомості» [2, с. 11].

З досвіду роботи комунального закладу «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради здійснює підвищення кваліфікації педагогічних працівників регіону з урахуванням:

Таблиця 1

Профіль програми підвищення кваліфікації вчителів історії, правознавства, громадянської освіти (очна форма навчання)	
Мета програми	
Підвищення методичного та практичного рівнів професійної компетентності вчителів (викладачів) історії, правознавства, громадянської освіти відповідно до основних напрямів державної політики у галузі освіти, запитів громадянського суспільства, установ і закладів освіти, освітніх потреб споживачів освітніх послуг	
Характеристика програми	
Функціональна спрямованість	Розвиток складових частин професійної компетентності вчителів історії, правознавства, громадянської освіти, діяльність яких спрямована на реалізацію компетентнісного, діяльнісного та особистісно зорієнтованого підходів у навчанні школярів відповідно до вимог Державного стандарту освітньої галузі «Суспільствознавство».
Фокус програми	Спеціальна. Акцент на особливостях професійної діяльності вчителя історії, правознавства, громадянської освіти в умовах реформи системи загальної середньої освіти.
Орієнтація програми	Програма орієнтована на розвиток й удосконалення складових частин професійної компетентності вчителів історії, правознавства, громадянської освіти.
Особливості програми	Орієнтована на інновації у змісті програми на оновлені предметні методики навчання, організацію індивідуальної, парної і групової роботи учнів, проектну діяльність, урахування психофізіологічних особливостей учнів. Програма також передбачає оновлення вчителями знань освітнього законодавства, набуття навичок саморегуляції, професійного саморозвитку, формування позитивного ставлення до навчальної діяльності, мотивації до інноваційної освітньої діяльності.
Професійні вимоги (компетенції) та продовження навчання	
Професійні вимоги (компетенції)	Визначаються атестаційними вимогами
Продовження навчання	Програма передбачає можливість подальшого розширення та поглиблення професійних знань, умінь, навичок у системах неформальної та інформальної освіти
Стиль та методика навчання	
Підходи до викладання та навчання	Оновлення професійних знань відбувається на навчальних заняттях. Більшість навчальних занять проходить у формі практичних, майстер-класів, ворк-шопів, тренінгів, конференцій з обміну досвідом із метою вдосконалення професійних умінь, навичок, вироблення позитивної мотивації, ставлень та ціннісних орієнтацій, моделей професійної поведінки слухачів. Акцентується на застосуванні активних та інтерактивних методів навчання, використанні ІКТ та роботі з мережевими сервісами. Покращуються навички професійного саморозвитку слухачів.
Система оцінювання	Оцінюються (зараховано/незараховано): 1) знання (вхідне і вихідне діагностування); 2) дослідницькі проекти



- навчального предмета чи/або посади;
- стажу роботи;
- кваліфікаційної категорії (для врахування професійних компетенцій педагога).

Із метою збільшення результативності підвищення кваліфікації педагогів в Інституті кардинально змінено підходи до формування змістового наповнення навчального процесу на курсах підвищення кваліфікації та форм проведення занять.

Основними компонентами робочої програми підвищення кваліфікації вчителів історії, правознавства, громадянської освіти з урахуванням кваліфікаційної категорії є: профіль програми, мета, характеристика програми, яка включає в себе функціональну спрямованість, фокус програми, орієнтацію та особливості програми, професійні вимоги (компетенції) та продовження навчання, стиль та методи навчання, які об'єд-

нують у собі підходи до викладання і навчання та систему оцінювання (див. табл. 1).

Робоча програма підвищення кваліфікації вчителів історії, правознавства, громадянської освіти з урахуванням кваліфікаційної категорії (спеціаліст, спеціаліст II категорії) базується на професійних компетенціях, які визначені атестаційними вимогами, а саме (див. рис. 1).

Науковці по-різному визначають компоненти професійної компетентності вчителя. Зокрема, Н.Б. Іванцова їх визначає як: знання (логічна інформація про навколишній і внутрішній світ людини, зафіксована в її свідомості), вміння (психічні утворення, які полягають у засвоєнні людиною способів і навиків діяльності), навички (дії, сформовані в процесі повторення і доведені до автоматизму), професійна позиція (система сформованих установок і орієнтацій,



Рис. 1.



Рис. 2.



відношення і оцінок внутрішнього і навколишнього досвіду, реальності і перспектив, а також домагань, які визначають характер дій, поведінки) [5, с. 20–21].

Враховуючи складові частини професійної компетентності вчителя, навчально-тематичний план курсів підвищення кваліфікації вчителів історії, правознавства, громадянської освіти передбачає такі програмні результати навчання за напрямками та змістом (див. рис. 2).

З урахуванням вищезазначених вимог до фахівців другої кваліфікаційної категорії та спеціалістів, базуючись на професійній компетенції вчителя історії, правознавства, громадянського права, формується змістове наповнення навчально-тематичного плану курсів підвищення кваліфікації, чітко визначених у програмних результатах навчання. За пропозиціями викладачів та методистів Інституту щороку програмні результати навчання уточнюються та змінюються з урахуванням вихідного діагностування в розрізі категорій слухачів курсів підвищення кваліфікації та форм навчання. Зміст Робочої програми та навчального тематичного плану щорічно заслуховується на засідання відповідної кафедри, науково-методичної ради Інституту та затверджується рішенням Вченої ради Інституту.

Вхідне/вихідне діагностування дає змогу діагностувати результативність навчального процесу та вносити своєчасно корективи у зміст та форми проведення занять.

Висновки з проведеного дослідження. Система підвищення кваліфікації педагогічних працівників потребує кардинального та швидкого реформування з урахуванням потреб суспільства та нормативних змін. Через відсутність нормативних вимог до професійної компетентності

педагогічного працівника та суб'єктивності на місцях у присвоєнні кваліфікаційної категорії в інституціях, які забезпечують підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, існують різні підходи до змісту, форм та методів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Із метою покращення результативності підвищення кваліфікації педагогічних працівників необхідно:

1) нормативно врегулювати систему підвищення кваліфікації педагогічних кадрів;

2) законодавчо унеможливити суб'єктивності в присвоєнні кваліфікаційної категорії;

3) з урахуванням освітньої державної політики затвердити обов'язкові вимоги для педагогічних працівників, які мають формуватися державними інституціями, що забезпечують підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Матеріали III Всеукраїнського з'їзду працівників освіти. К.: Чернівці: Букрест, 2011. 400 с.
2. Ничкало Н.Г. Професійно-технічній освіті – державну підтримку та науково-педагогічне забезпечення. Нові технології навчання: наук.-метод. збірник. Вип. 15. К.: ІСДО, 1995. С. 11.
3. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. Відомості Верховної Ради. 2017. № 38-39. С. 380.
4. Проект Закону України «Про загальну середню освіту». URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proekt-nakazu-pro-zatverdzhennya-zmin-do-nakazu-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini-vid-17-zhovtnya-2012-roku-1112>.
5. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу: науковий посібник / під заг. ред. проф. С. І. Якименко. К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. 464 с.



УДК 378.046.4:[351.743:796

АДМІНІСТРАТИВНО-ПРАВОВЕ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ РЕГУЛЮВАННЯ СИЛАМИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ УКРАЇНИ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ І ПРОВЕДЕННЯ ВИДОВИЩНИХ СПОРТИВНО-МАСОВИХ ЗАХОДІВ

Бабенко В.Г., к. пед. н., доцент,
провідний науковий співробітник
*Державний науково-дослідний інститут
МВС України*

Бойко О.Г., доцент кафедри фізичної культури
Київський національний торговельно-економічний університет

Хапсаліс Г.Л., старший викладач кафедри фізичної культури
Київський національний торговельно-економічний університет

Янченко І.М., старший викладач кафедри фізичної культури
Київський національний торговельно-економічний університет

У статті розглядається порядок адміністративно-правового й психолого-педагогічного регулювання силами Національної поліції України під час проведення видовищних спортивно-масових заходів. Досліджено специфіку й деякі окремі управлінські моменти роботи уповноваженого представника територіального підрозділу поліції щодо забезпечення публічної безпеки й порядку під час підготовки і проведення видовищних заходів на прикладі футболу, який в нашій країні традиційно є однією з найпопулярніших форм масового дозвілля населення та основним видом виникнення небезпек при проведенні спортивних змагань найвищого гатунку.

З'ясовано, що всі заходи регулювання силами Національної поліції України здійснюються суто у межах галузі державного управління, адміністративно-правових і психолого-педагогічних відносин.

Ключові слова: адміністративно-правове й психолого-педагогічне регулювання, підготовка, поліція, регламент, стратегія безпеки, футбол, учасники спортивних змагань, публічна безпека й порядок.

В статье рассматривается порядок административно-правового и психолого-педагогического регулирования силами Национальной полиции Украины во время проведения зрелищных спортивно-масовых мероприятий. Исследованы специфика и некоторые отдельные управленческие моменты работы уполномоченного представителя территориального подразделения полиции по обеспечению публичной безопасности и порядка во время подготовки и проведения зрелищных мероприятий на примере футбола, который в нашей стране традиционно является одной из самых популярных форм массового досуга населения и основным видом возникновения опасностей при проведении спортивных соревнований высочайшего класса.

Выяснено, что все меры регулирования силами Национальной полиции Украины осуществляются сугубо в пределах области государственного управления, психолого-педагогических и административно-правовых отношений.

Ключевые слова: административно-правовое и психолого-педагогическое регулирование, подготовка, полиция, регламент, стратегия безопасности, футбол, участники спортивных соревнований, публичная безопасность и порядок.

Babenko V.G., Boyko O.G., Hapsalis G.L., Yanchenko I.M. ADMINISTRATIVE, LEGAL AND PSYCHO-PEDAGOGICAL CONTROL BY THE NATIONAL POLICE FORCES OF UKRAINE DURING THE PREPARATION AND EXECUTION OF SPORTS EVENTS

The article discusses the procedure of administrative-legal and technical regulation of the National police forces of Ukraine during the spectacular sporting events. Investigated the specificity of individual management and some aspects of authorized representative local police units to ensure public safety and order during the preparation and holding of events on the example of football in our country is traditionally one of the most popular forms of mass entertainment of the population and the main form of occurrence of hazards during the sports competitions of the highest class.

Clarified that all regulatory measures by the National police force of Ukraine carried out purely within the field of public administration, psychological-pedagogical and administrative-legal relations.

Key words: administrative, legal and psycho-pedagogical control, training, police, regulations, strategy, security, soccer, sports competition, public safety and order.



Постановка проблеми. У контексті розвитку сучасного педагогічного, психологічного й правового поля вкрай необхідними та актуальними є питання вдосконалення чинних процесів перебігу загальнолюдських стосунків між громадянами України та правоохоронними відомствами, які є вагомою частиною державної влади. Для цього має чітко й успішно функціонувати відповідна галузь правової системи, що покликана регулювати особливу групу суспільних відносин, яка має містити сукупність психолого-педагогічних і правових норм, постійно існувати і діяти у зв'язку з практичною необхідністю виконання владних повноважень у процесі здійснення активної управлінської діяльності.

Зазначене вище має глибше впроваджуватись та пізнавати юридичну частину психолого-педагогічного та фізкультурно-спортивного напрямку, розкривати єдність усіх процесів і явищ, визначати місце кожного в системі цілісного правового та психолого-педагогічного впливу. Крім того, чітко, своєчасне й зрозуміле регулювання дає змогу акцентувати на розробці й створенні «фізкультурно-спортивного права» або на таких правових станах, які через свою малодослідженість знаходяться поза межами правового поля чи виконують роль незначних додаткових факторів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Усе зазначене вище мало тісний зв'язок із раніше дослідженими нормами адміністративного права, фізкультурно-спортивною, психолого-педагогічною діяльністю та окремими механізмами регулювання, яким присвятили свої праці багато вітчизняних і зарубіжних педагогів, психологів та юристів. На перший погляд, ці питання ніколи не залишалися без належної уваги, але, на жаль, проблеми охорони публічної безпеки і порядку при проведенні масових видовищних спортивних заходів, загальні й специфічні аспекти психолого-педагогічної підготовленості й готовності задіяного персоналу до службової діяльності в умовах ускладнення обстановки, знаходили своє відображення лише у дослідницьких роботах вчених-правоохоронців. Проте через наявні політичні та соціальні зміни всі процеси діяльності сучасного громадянського суспільства й багатьох державних інституцій вже вийшли поза межі раніше проведених наукових досліджень, додатково створили цілу низку нових задач і проблем, які потребують уточнення, новітнього бачення, вивчення, вирішення, апробації й упровадження з подальшим успішним і своєчасним їх регулюванням.

Крім того, обрання державного курсу на якісно новий рівень усієї сфери не тільки українського спорту, фізичної культури й виховання, а й наявних систем підготовки й здоров'язбереження кожної особистості, потребують його осмисленої гармонізації й уніфікації з усіма нормами вітчизняних, європейських та світових галузей педагогіки, психології, спорту, фізичної культури та права. Це, своєю чергою, стане дуже вчасним і визначним кроком на шляху до нормалізації відносин у сфері державного управління, адаптацією міжнародних норм до внутрішнього законодавства України з урахуванням позитивного досвіду і практики зарубіжних країн.

На нашу думку, успіх цієї діяльності полягатиме у напрацюванні нової та обов'язковому оновленні наявної нормативної бази, сучасного теоретико-практичного матеріалу, створенні реальних можливостей використання й застосування отриманих результатів у юридичній, психолого-педагогічній та фізкультурно-спортивній практиці при організації й проведенні масових заходів, пов'язаних із, насамперед, безпекою присутньої кількості людей.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у спробі визначення й напрацювання напрямів і пропозицій щодо коригування окремих видів, форм, методів та заходів адміністративно-правового і психолого-педагогічного регулювання силами Національної поліції України, сукупності дій, вимог, норм, науково-практичних і теоретичних положень із питань організації, підготовки та проведення видовищних спортивно-масових заходів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Із праць [1, с. 184–215, 672–694; 5, с. 121–127; 12, с. 247–269] з'ясовано, що регулювання – це вид управлінської діяльності, спрямований на усунення відхилень та недоліків у керованій системі шляхом розроблення і впровадження відповідних заходів коригування. Своєю чергою, адміністративно-правовим регулюванням є цілеспрямований вплив певних норм на суспільні відносини з метою забезпечення, за допомогою адміністративно-правових заходів, дотримання прав, свобод, публічних законних інтересів фізичних і юридичних осіб, а також нормального функціонування громадянського суспільства й держави.

Загалом і насамперед, будь-який процес регулювання має бути орієнтований на обсяг завдань та окремі поведінські установки кожної особистості у малому чи великому колективі. Вони залежать також від форм та можливостей активного сприй-



няття, підготовленості, готовності і очікування прогнозованих наслідків виконання дій цього регулюючого впливу. Оскільки кожна змістовна частина будь-яких регулюючих впливів повинна мати певні початкові й сталі, при цьому вдосконалюючи навчальні, виховні, стимулююче-мотивуючі й контролюючі елементи, то саме вони й будуть становити основу та зміст психолого-педагогічного регулювання.

За іншим визначенням [1, с. 219–253; 2, с. 7–15], регулювання – це одна з найпоширеніших функцій управління, найбільш характерною особливістю якої є її безмежність. Як правило, остання, за необхідністю, поширюється на всі процеси і явища, на всіх людей, що беруть участь у них, залежно чи незалежно від завдань, їх професійної підготовки, психологічної готовності, статусу, рангу чи посади.

З огляду на це, можна виділити загальні ознаки, притаманні будь-якому регулюванню [10, с. 28–54; 11, с. 314–375]:

- здійснюється індивідуально, приватно, особисто чи колективно, громадянським суспільством або державою;

- має нормативний, директивний, регламентний, результативний, контролюючий характер (упроваджується за допомогою численних систем і засобів втілення в життєдіяльність для досягнення необхідної мети або результату);

- має конкретний, цілеспрямований та, організований характер (відносини між суб'єктами набувають сталих і закріплених форм).

Сьогодні у багатьох відомчих розпорядженнях, регламентах, наказах, посібниках та рекомендаціях, безпосередньо сам зміст механізмів регулювання представляють як цілісну сукупну систему форм, методів засобів, за допомогою яких здійснюється певний вплив на ситуації, що виникають у процесі будь-якої діяльності.

Так, наприклад, державне управління фізичною культурою і спортом здійснюється центральним органом виконавчої влади, що забезпечує формування державної політики у сфері фізичної культури та спорту, центральним органом виконавчої влади, що реалізує державну політику у сфері фізичної культури та спорту за сприяння, відповідно, інших органів державної влади та органів місцевого самоврядування, які мають [7, с. 16–43]:

- сприяти розвитку видів спорту;
- забезпечувати реалізацію програм розвитку фізичної культури і спорту в Україні;
- організовувати та проводити чемпіонати України з видів спорту, визнаних в Україні, інші всеукраїнські та міжнародні

спортивні заходи, забезпечувати участь національних збірних команд у міжнародних змаганнях;

- взаємодіяти з центральними органами виконавчої влади, іншими органами державної влади та органами місцевого самоврядування у сфері фізичної культури і спорту.

Як правило, основна взаємодія територіальних органів Національної поліції України з вищезазначеними органами виконавчої влади полягає у забезпеченні публічної безпеки і порядку під час проведення великомасштабних спортивних заходів. При цьому адміністративно-правові відносини як провідний чинник змісту механізму адміністративно-правового регулювання зосереджують усі основні напрями дій повноважних представників органів державної виконавчої влади на реалізації управлінських, правоохоронних і правозабезпечувальних функцій [6, с. 2–4].

Ця необхідність викликана, насамперед, тим, що, реалізуючи право громадян на задоволення їх духовних та інших потреб, не всі прогресивні кола населення свідомо спрямовані на культурно-позитивний спосіб його реалізації.

Світова, європейська та вітчизняна практики проведення спортивних змагань підтверджує, що найчастіше масові негаразди виникають у футболі саме під час проведення найбільш значущих матчів або під час так званих дербі – зустрічі двох принципових суперників [4, с. 65–88; 5, с. 121–127]. Під час таких ігор сутички мають активно-масовий, короткочасний або затяжний характер, їх можуть розпочинати як самі футболісти, так і вболівальники з можливим переходом конфлікту на поле, у підтрибунні приміщення, на трибуни, вийти за межі спортивної споруди чи взагалі проходити у віддаленому місці.

Такі події найчастіше є наслідком реалізації невдалих адміністративно-правових відносин – суспільних відносин, які виникають у сфері державного управління і врегульовані нормами тільки адміністративного права без урахування того, що вони повинні мати контролюючий і регулюючий вплив на свідомість людей, волю і направляти їх поведінку відповідно до інтересів суспільства [1, с. 3–19].

Внаслідок цього, окремі недопрацювання та прорахунки організаторів змагань, адміністрації та відповідальних осіб, необхідність силового втручання замість попереднього психолого-педагогічного реагування на будь-яку потенційну загрозу безпеці, примушують залучати значні сили професійно підготовлених правоохоронців, які здатні



організовано контролювати й стримувати великі групи людей. Небезпека й специфіка полягає в тому, що рівень потужності силового реагування залежить від якості поведінки вболівальників, їх загального та психоемоційного стану [5, с. 121–127]. Але зазвичай вони не розуміють, навіщо розгортаються значні сили поліції (для їх контролю), і вважають, що ці дії ставлять під загрозу й обмежують їх права, свободи та заважають отримати повне задоволення від переглядаємої події. Через це вболівальники об'єднуються у великі групи проти правоохоронців і загроза безпеці збільшується.

Щоб урегулювати виникнення і нормалізувати хід вищезазначеної ситуації, а також оскільки майже кожна людина є психічно, психологічно й адміністративно здатною особою, що може самостійно реалізовувати свої права, обов'язки і дієздатність, працівникам Національної поліції України, які призначені й задіяні до забезпечення публічної безпеки і порядку при проведенні спортивно-масового заходу, необхідно дотримуватись методів адміністративно-правового та психолого-педагогічного регулювання [1, с. 353–406; 11, с. 91–117]: попередні зустрічі, бесіди, розповіді, роз'яснення; використання приписів (прямий обов'язок здійснити певні дії); встановлення заборон (прямий обов'язок не здійснювати певні дії); надання дозволів (право здійснювати певні дії на власний розсуд).

Також важливе місце в системі адміністративно-правового та психолого-педагогічного регулювання займають методи субординації (стан підпорядкованості) та координації (узгодження управлінських дій для досягнення загальної мети). І, наприклад, якщо з субординацією все гаразд, то з координацією набагато важче. Так, щороку Федерація футболу України готує низку керівних документів, які регулюють її підготовку, організацію та діяльність у поточному році і на майбутнє.

Основними такими документами є «Регламент Всеукраїнських змагань із футболу серед команд клубів Об'єднання професіональних футбольних клубів України «Прем'єр-ліга» на відповідний сезон, «Стратегія забезпечення громадського порядку та громадської безпеки стадіону» і «Регламент інфраструктури стадіонів та заходів безпеки проведення змагань з футболу» (затверджується Президією Федерації футболу України). Вони передбачають умови проведення змагань, порядок арбітражу та безпеки, обов'язки посадових осіб, дисциплінарні санкції, хто може брати участь у змаганнях, акредитацію ЗМІ, теле-

трансляції та рекламну діяльність, зони гостинності для спонсорів, колір ігрової форми суддів, гравців та воротарів, розміри м'яча та їх кількість тощо. У додатках, серед яких Положення про чемпіонати та кубки, правила поведінки тощо, є типова форма звернення працівників спортивної споруди щодо введення на її територію підрозділів поліції [8, с. 2–7; 9, с. 2–26].

Але ані вищенаведеними Регламентами, ані Стратегією безпеки спортивної споруди (документація, розроблена оператором спортивної споруди за участю представників поліції, рятувальної служби та інших фахівців, що передбачає організацію та проведення футбольних матчів на певній території чи об'єкті, підтримання публічної безпеки, порядку та пожежної безпеки, надання невідкладної допомоги й евакуації), ані Регламентом ФІФА з безпеки на стадіонах, ані будь-якими іншими документами не врегульовано питання статусу «учасника змагань» [8, с. 21–23, 46–50].

Саме через це у практичній діяльності іноді виникають спірні моменти, коли окремі особи не можуть реалізувати право на адміністративно-правовий захист прав, свобод і законних інтересів фізичних та юридичних осіб.

Нині адміністративно-правовий захист є складовим компонентом адміністративно-правового й психолого-педагогічного регулювання, який відображає [1, с. 122–187]:

- індивідуальні публічні потреби фізичних і юридичних осіб, третіх осіб, права та свободи яких порушуються першими, а також загальний публічний інтерес держави й народу загалом;
- компетенцію публічної адміністрації та взаємні публічні інтереси всіх невіддільних учасників адміністративно-правових та психолого-педагогічних відносин;
- дотримання певних, установлених державою, порядку і правил.

Враховуючи відсутність у вищенаведених та інших документах чіткого формулювання терміна «учасники змагань», ми вважаємо, що від визначених строків організованого виїзду на змагання та до моменту прибуття із них учасниками конкретних спортивних змагань є окремі клуби, команди, їх спортсмени, тренери, судді (арбітри, рефері тощо), представники та керівники, адміністратори, медичний та обслуговуючий персонал, який прибув разом із клубом, командою чи окремим спортсменом і залучається до проведення змагань відповідно до Регламентів, Положень чи Правил змагань з того чи іншого виду спорту, а також уповноважені представники федерацій, гості та вболівальники, що з трибун



спостерігають за ходом спортивних подій, представники виконавчої влади та правоохоронних органів, державних і приватних охоронних структур, служби всебічного забезпечення, служби безпеки й охорони стадіону (споруди), клубів чи команд, що підтримують публічну безпеку і порядок, здійснюють охорону VIP/VVIP-осіб та інші особи, від яких залежить належне проведення, безпечний режим змагань і життєдіяльності спортивної споруди.

Крім того, заздалегідь чи безпосередньо перед проведенням футбольного матчу, за участю і погодженням зі «спеціальними суб'єктами забезпечення громадського порядку», якими: в одному разі є Міністерство внутрішніх справ України та Державна служба надзвичайних ситуацій України [8, с. 18], а в іншому – Національна поліція та Державна служба з надзвичайних ситуацій України в особі їх органів або підрозділів, які у встановленому законодавством порядку та в межах своєї компетенції відповідають за забезпечення публічної безпеки й порядку у зв'язку з підготовкою та проведенням футбольного матчу [9, с. 8], суттєвого уточнення, доопрацювання й узгодження потребують зміст, заходи, окремі терміни та положення деяких управлінських документів.

Так, наприклад, у регламентах всеукраїнських змагань серед команд клубів Об'єднання професіональних футбольних клубів України «Прем'єр-ліга» сезонів 2015/2016, 2016/2017 та 2017/18», «Регламенті інфраструктури стадіонів та заходів безпеки проведення змагань з футболу» наведені такі поняття: «відвідувачі стадіону й акредитовані особи мають проходити обшук», «обшук стадіону», «детальні обшуки з використанням професійних ресурсів», «план обшуку» та «співробітники, призначені для виконання обшуку».

Варто наголосити, що описова й додаткова частина футбольних регламентів щодо застосування рекомендованих дій при здійсненні зазначених «обшуків» дещо не збігається з окремими тлумаченнями Кримінального процесуального кодексу України (п. 2 ст. 234: «Обшук проводиться на підставі ухвали слідчого судді» або п. 3 ст. 234 « У разі необхідності провести обшук слідчий за погодженням із прокурором або прокурор звертається до слідчого судді з відповідним клопотанням...» тощо) [3]. Нині це, згідно з пп. 3 «Поверхнева перевірка і огляд» п. 1 «Поліція може застосовувати такі превентивні заходи...» ст. 31 «Превентивні поліцейські заходи» Закону України «Про Національну поліцію» [6] є обов'язком професійно підготовлених пра-

цівників поліції, а не тимчасово вільнонайманих працівників «служби стюардів» чи постійних «співробітників, призначених для виконання обшуку».

Проте вищезазначений футбольний регламент із цього приводу твердить [8, с. 86]: «Будь-кому, хто відмовляється від обшуку, не буде дозволений доступ на стадіон. Обшук є обов'язковим для кожного, хто входить на стадіон, у тому числі всіх співробітників, постачальників товарів, волонтерів та представників громадськості». Хоча у Законі України «Про Національну поліцію» визначено, що здійснення заходів, що обмежують права та свободи людини, має бути негайно припинене, якщо мета застосування таких заходів досягнута або немає необхідності у подальшому їх застосуванні.

Той самий закон у ст. 23 «Основні повноваження поліції» передбачив, що поліція відповідно до покладених на неї завдань здійснює превентивну та профілактичну діяльність, спрямовану на запобігання вчиненню правопорушень та вживає заходів для забезпечення публічної безпеки і порядку.

Саме тому під час проведення масових спортивних змагань серед засобів адміністративно-правового й психолого-педагогічного регулювання є певні специфічні прийоми, форми, методи організації взаємодії суспільних відносин, які визначаються характером фіксованих законами адміністративно-правових та психолого-педагогічних норм впливу на поведінку осіб.

У цій ситуації як пошук і досягнення компромісу можна виокремити засоби адміністративно-правового регулювання і, поєднавши їх із найбільш впливовими засобами психолого-педагогічного регулювання силами Національної поліції, здійснювати:

- надання учаснику правових відносин конкретних суб'єктивних прав (повноваження чи дозвіл на певні активні дії);
- делегування частини повноважень і дозволів уповноваженій особі на здійснення нею певних дій;
- виконання конкретних зобов'язань (припис виконувати певні активні дії);
- переконання, свідоме й добровільне виконання зобов'язання щодо утримання від заборонених дій (не порушувати вимоги чинного законодавства та встановлених правил безпечної поведінки);
- законодавче застосування заходів адміністративного примусу.

Висновки з проведеного дослідження.

1. У дослідженні опрацьовано, наведено і запропоновано варіант теоретичного визначення, хто є «учасником спортивних змагань», для його використання в практичній юридичній, психолого-педагогічній,



спортивній та фізкультурно-оздоровчій діяльності.

2. Суспільні відносини як провідний чинник механізму адміністративно-правового і психолого-педагогічного регулювання зосереджують усі основні напрями дій спортсменів, тренерів, психологів, педагогів, повноважних представників органів державної виконавчої влади та інших зацікавлених осіб на реалізації управлінських, правоохоронних, правообезпечуючих та психолого-педагогічних функцій.

3. Заходи з адміністративно-правового і психолого-педагогічного регулювання силами Національної поліції здійснюються суто у межах законів та галузі державного управління.

4. Кожен елемент механізму адміністративно-правового і психолого-педагогічного регулювання виконує свою специфічну роль у формуванні позитивно-активної поведінки і реакції людей на основні заходи прояву нормалізації суспільних відносин сучасного громадського суспільства.

Перспективи наших подальших досліджень полягатимуть у вивченні, оптимізації й удосконаленні психолого-педагогічних процесів діяльності функцій індивідуально-особистісного впливу на колективну безпеку проведення спортивних змагань міжнародного рівня.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адміністративне право України: підручник / В.Б. Авер'янов, Є.В. Додін, І.М. Пахомов та ін.; за

заг. ред. С.В. Ківалова. Одеса: Юридична література, 2003. 894 с.

2. Безпека персоналу ОВС під час службових заходів: навч.-метод. посіб. / А.С. Васильєв, В.Г. Бабенко, Г.М. Будагьянц, І.В. Янко. Київ.: ГШ МВС України, 2008. 84 с.

3. Кримінальний процесуальний кодекс України. Відомості Верховної Ради України. 2013. № 9-10, № 11-12, № 13, ст. 88. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/4651-17>.

4. Організаційно-правові засади діяльності патрульної служби. Вітчизняний та міжнародний досвід: наук.-аналіт. огляд: за заг. ред. Т.О. Проценка. Київ: ДНДІ, 2008. 112 с.

5. Остапович В.П., Бабенко В.Г. Управлінські аспекти при оцінці можливостей та аналіз ризиків під час проведення спортивних заходів. Наука і правоохорона. 2016. № 1. С. 121–127.

6. Про Національну поліцію: Закон України від 2 липня 2015 р. № 580-VIII. URL: zakon.rada.gov.ua.

7. Про фізичну культуру і спорт: Закон України. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua>.

8. Регламенти Всеукраїнських змагань з футболу серед команд клубів Об'єднання професіональних футбольних клубів України «Прем'єр-ліга» сезонів 2015/2016, 2016/2017 та 2017/2018. URL: <http://www.ffu.org.ua>.

9. Регламент інфраструктури стадіонів та заходів безпеки проведення змагань з футболу. URL: <http://www.ffu.org.ua>.

10. Сервачак О.В. Психологічне забезпечення масових спортивних заходів на великих стадіонах: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09 / Харків, 2009. 248 с.

11. Столяренко Л.Д. Педагогічна психологія. Ростов на Дону: Фенікс, 2003. 544 с.

12. Цимбалюк І.М. Психологія управління: навч. посіб. Київ: ВД «Професіонал», 2008. 624 с.

УДК 378.1

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У США

Беньковська Н.Б., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри іноземних мов

*Одеський торговельно-економічний інститут
Київського національного торговельно-економічного університету*

Новодворська М.Є., викладач

*Одеський фінансово-економічний коледж
Київського національного торговельно-економічного університету*

У статті проведений аналіз професійної підготовки майбутніх економістів у США. Автори надають структуру організації професійної підготовки бакалаврів і магістрів з економіки у вищих навчальних закладах США. Для визначення вимог до змісту підготовки фахівців вищих навчальних закладів у США проаналізовано дослідження зарубіжних і вітчизняних науковців. Обґрунтовано американський



досвід підготовки майбутніх економістів. Визначено особливості професійної підготовки майбутніх економістів в США.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні економісти, вища економічна освіта США, професійна діяльність.

В статті проведено аналіз професійної підготовки майбутніх економістів в США. Автори надають структуру організації професійної підготовки бакалаврів і магістрів по економіці в вищих навчальних закладах США. Для визначення вимог до змісту підготовки спеціалістів вищих навчальних закладів в США проаналізовані дослідження зарубіжних і вітчизняних учених. Обґрунтовано американський досвід підготовки майбутніх економістів. Визначено особливості професійної підготовки майбутніх економістів в США.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущие экономисты, высшее образование США, профессиональная деятельность.

Benkovska N.B., Novodvorska M.Ye. FEATURES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE ECONOMISTS IN THE USA

The article analyzes the training of future economists in the United States. The authors provide a structure for organizing the professional training of bachelors and masters in economics in higher education institutions in the United States. To determine the requirements for the content of the training of specialists in higher education institutions in the United States, the research of foreign and domestic scientists is analyzed. The American experience of training of future economists is substantiated. The features of the training of future economists in the USA are determined.

Key words: professional training, future economists, higher education in the USA, professional activity.

Питання підвищення рівня конкурентоспроможності майбутніх фахівців різних галузей на ринках праці гостро стоїть перед сучасною вищою освітою. Професійна підготовка майбутніх економістів набуває нового змісту у контексті інтеграції України в європейський простір. Система освіти має забезпечити підготовку майбутніх фахівців до праці в умовах нових економічних відносин та гарантувати розвиток України у майбутньому на рівні економічно розвинутих держав.

Досвід країн із високим рівнем економічного розвитку, таких як США, є дуже корисним для України. США демонструє стабільний прогрес в економічній галузі. Ця країна стала економічним лідером завдяки менеджерам, підприємцям, керівникам, які знають, як використати сучасні бізнес-моделі для процвітання нації.

Американська система підготовки економістів, насамперед, характеризується індивідуалізмом [3, с. 85], в результаті чого кожний університет прагне створити свою економічну школу. Наслідком такої організації навчального процесу є те, що у випускників формується певний тип економічного мислення, індивідуальне розуміння та оцінка економічних проблем. З одного боку, це дає змогу успішніше знаходити їх рішення і, відповідно, реалізовувати себе як фахівця. З іншого боку, фахівець із вузькою спеціалізацією відчуває значні труднощі у процесі своєї діяльності, якщо характер його роботи не відповідає типу економічного мислення, сформованого у його школі. Натепер в американській системі підготовки економістів простежується

виникнення тенденції фундаменталізації вищої економічної освіти з метою подолання зазначених недоліків [3, с. 89; 5, с. 32].

Значний інтерес у вітчизняній теорії і практиці щодо розгляду питання підготовки майбутніх економістів за кордоном становлять наукові праці таких вчених: особливості вищої економічної освіти у різних країнах світу, в тому числі і США (Н. Беньковська); особливості професійної підготовки економістів в університетах Великої Британії (Н. Бабкова-Пилипенко); професійна підготовка майбутніх економістів в США (О. Наугольникова); особливості підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю за кордоном (О. Шевчук); особливості підготовки менеджерів у вищих навчальних закладах Німеччини, США, Великої Британії (Ю. Владимиров) та ін.

У низці праць закордонних учених (Т. Купе, П. Ричарда, С. Коуві та ін.) пропонуються моделі ефективного навчання економістів, що визначають рівень розвитку високотехнологічного класичного американізованого бізнесу і вимагають підготовки економістів-професіоналів, цінний для української системи навчання як важливий етап фундаментальної теоретичної підготовки.

Метою статті є дослідження теоретичних засад професійної підготовки майбутніх економістів в США.

Досліджуючи професійну підготовку бакалаврів з економіки у вищих навчальних закладах США, Н. Войнаровська [2] зазначає, що успішне досягнення цілей підготовки забезпечується ефективною організацією змісту навчання. Так, характерною ознакою



сучасних програм підготовки бакалаврів з економіки є високий рівень їхньої спеціалізації та професійності, що відповідають основним компонентам програми:

- основні вимоги включають: вступний курс та допоміжний курси з мікроекономіки та макроекономіки, кількісні методи;
- розширені вимоги включають вибіркові курси (контекстуальний курс, міжнародний курс та курс, який пов'язаний з економікою державного сектору) з метою формування у майбутніх економістів професійних вмінь розв'язувати нестандартні навчальні ситуації;
- поглиблений вимір спрямований на детальніше вивчення вибіркових курсів;
- вирішальний досвід включає творчі науково-дослідницькі письмові роботи для досягнення головної мети – навчити студента мислити як економіст завдяки розвитку навичок дедуктивного міркування, технік прийняття рішень, розуміння комплексу економічних відносин, комунікативних умінь, творчості, накопичення та використання знань, які виходять за межі змісту основних дисциплін.

Проте таке чітке визначення змісту навчання було реалізоване лише в результаті проведення певної кількості реформ із питань реструктуризації змісту економічної освіти. Багатоплановість економічної підготовки бакалаврів у вищих навчальних закладах США виражена у поєднанні викладання математичних, природничих, гуманітарних аспектів і моральних міркувань, що забезпечує виховання економічно грамотних членів суспільства.

З'ясовано, що провідними методами підготовки бакалаврів з економіки у вищих навчальних установах США є: використання навчальних моделей та ігор; поступове збільшення ролі письмових завдань; вивчення економіки не тільки за допомогою навчальної літератури, а також за допомогою художньої літератури, періодичних видань тощо; кооперативне та активне навчання; метод кейсів. Інноваційні технологічні методики набувають популярності у підготовці бакалаврів з економіки у вищих навчальних закладах США, а саме: заняття у комп'ютерних економічних лабораторіях, використання тематичних художніх фільмів та «Відео за запитом».

В американській економічній школі панує уявлення про майбутнього економіста не лише як вправного працівника, а й представника особливої, самостійної професії, яка вимагає спеціальної освіти високого рівня, глибоких знань і навичок. У США диплом бакалавра вважається недостатнім для роботи економіста, необхідно мати магістерський рівень освіти.

До основних особливостей магістерської програми вищих навчальних закладах США належать такі [4, с. 19–20]:

- мають право вступу випускники бакалаврата; практики, які працюють у відповідній сфері; бакалаври, які спеціалізувалися в інших галузях, однак виконали необхідні мінімальні вимоги з економічних дисциплін;
- для вступу до магістратури треба скласти спеціальний тест Graduate Record Examination (GRE). Школи бізнесу зазвичай обмежуються стадією магістратури, і випускники одержують ступінь MBA (Master of Business Administration);
- магістратура (2 роки) забезпечує вивчення прикладних спеціалізованих курсів (особлива увага приділяється предметам (економетрика, статистика тощо), які необхідні для поглиблених прикладних досліджень);
- список спеціалізованих курсів може включати поглиблену економічну теорію, альтернативні підходи до економічної теорії, економічний розвиток, фінанси, організацію галузевих ринків, міжнародну економіку, економіку праці, монетарну економіку, політичну економіку, економіку державного сектора, економіку міста.

Магістерські програми забезпечують потребу студентів бути конкурентоспроможними на ринку праці, надаючи кваліфіковану підготовку, необхідну для кар'єрного зростання у професійному, а не академічному середовищі. Вони характеризуються, передусім, безпосереднім зв'язком між теорією та практикою з використанням різноманітних практикумів та інтерактивної діяльності: ситуаційні дослідження, групові проекти та презентації, обов'язкове і необов'язкове стажування, виробнича практика; запрошення позаштатних викладачів-практиків та лекторів-гостей для передачі студентам конкретного професійного досвіду; надання освітніх послуг у зручній для споживачів формі, наприклад, заняття у вечірній час, на вихідних чи влітку, використання інтернет-технологій тощо.

Магістерські програми базуються на ідеї, що студенти можуть набути необхідних їм професійних компетенцій лише за практично орієнтованого навчання, наближеного до реальності, долаючи обмеження традиційних аудиторних занять. За таких програм широко застосовується діяльнісний підхід до навчання, поширені колегіальні стосунки між учасниками програм, навчання професійної етиці на практиці, оскільки важливим є не лише транслювання знань, а й формування комунікативних компетенцій. Такі програми дають змогу студентам самим здобути знання в інший



спосіб, створюючи мініспільноту, об'єднану вирішенням спільних завдань.

Серед основних педагогічних підходів підготовки майбутніх економістів у вищих навчальних закладах США виокремлюють: Chalk and Talk (традиційний педагогічний підхід до викладання економіки, викладання здійснюється у формі лекцій); Proficiency Approach (підхід професійності, який передбачає надання майбутнім фахівцям з економіки можливості реалізації набутих професійних вмінь); Realonomics (проблемний підхід, який передбачає використання проблемних ситуацій у процесі викладання базових економічних концепцій із метою досягнення піку економічної грамотності майбутніми фахівцями); Writing intensive (письмовий педагогічний підхід, який забезпечує інтегрування письмових робіт із метою залучення майбутніх фахівців з економіки до більш детального й глибокого вивчення матеріалу); ARCS (мотиваційний педагогічний підхід, який забезпечує оптимізацію елементів мотивації для поліпшення впливу викладання) [2, с. 11–12].

Зміст, форми і методи навчання майбутнього економіста в США визначаються з огляду на напрями їхньої майбутньої діяльності. Програми передбачають різні освітні рівні й кваліфікації. Вони задовольняють як потреби досвідчених працівників, так і молоді без досвіду роботи. Аналіз документів вищих навчальних економічних закладів США засвідчує різноманітність навчальних курсів і комбінацій дисциплін. Програмою економічної освіти передбачено різноманітні форми навчання: трирічні або чотирирічні програми з отриманням першого ступеня з використанням робочого місця, очні програми, програми заочного навчання, дистанційне навчання [1].

Зміст програм навчання майбутнього фахівця економічного профілю і навчальні плани в США є предметом дискусій серед зарубіжних вчених, освітян-практиків і громадськості. Економісти, політики, бізнесмени, інші категорії населення домагаються, щоб зміст та перелік предметів, що вивчаються у вищих навчальних закладах США, задовольняли їхні потреби.

Для визначення вимог до змісту підготовки фахівців ВНЗ спираються на багатий матеріал досліджень моделей професійної діяльності й особистості майбутнього еко-

номіста. Акцент здебільшого переноситься з раціоналістичних типових моделей діяльності майбутнього економіста на гнучкі, пошукові, прогностичні, інноваційні, соціально-орієнтовані, багатоваріативні.

Так, американська система підготовки економістів, насамперед, характеризується індивідуалізмом [3, с. 85], у результаті чого кожен університет прагне створити свою економічну школу. Наслідком такої організації навчального процесу є те, що у випускників формується певний тип економічного мислення, індивідуальне розуміння та оцінка економічних проблем. Натепер в американській системі підготовки економістів простежується виникнення тенденції фундаменталізації вищої економічної освіти.

Система вищої економічної освіти США діє в умовах жорсткої конкуренції на ринку праці, де регулююча роль належить не державі, а суспільству. Відсутність державних стандартів, затверджених на урядовому рівні, дає вищому навчальному закладу США змогу самостійно приймати рішення про зміст основних програм і дисциплін. Крім того, магістрантам надається велика свобода вибору свого навчального плану і порядку вивчення курсів. Безумовно, використання цього принципу в процесі підготовки економістів могло б суттєво сприяти удосконаленню підготовки фахівців відповідної галузі в Україні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беньковська Н.Б. Порівняльний аналіз світового та вітчизняного досвіду щодо підготовки економістів у вищих навчальних закладах. Науковий вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля: зб. наук. пр. / голова ред. колегії Б.І. Холод. Дніпро, 2016. Серія «Педагогіка і психологія» / 2016. Вип. № 2 (12). С. 146–152.
2. Войнаровська Н.В. Підготовка бакалаврів з економіки у вищих навчальних закладах США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Вінниця, 2011. 20 с.
3. Вульфсон Б.Л. Высшее образование на Западе на пороге XXI века: успехи и нерешенные проблемы. Педагогика. 1999. № 2. С. 84–96.
4. Гейзерська Р.А. Формування професійно значущих якостей майбутніх магістрів економічного профілю у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Луганськ, 2008. 254 с.
5. Сухорський С. Освіта закордоння. Львів: Основи, 1995. 38 с.



УДК 378.011.3-051

МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ДО ЕКОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Білянська М.М., д. пед. н., доцент,
доцент кафедри психолого-педагогічних дисциплін
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті висвітлено компоненти методичної системи підготовки майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності у закладах середньої освіти. Методичну систему підготовки майбутніх учителів біології до означеної діяльності схарактеризовано як сукупність взаємопов'язаних компонентів. Компонентами визначено цілі навчання, зміст, методи, засоби і форми організації навчання, форми навчальної діяльності студентів, методи і форми контролю й оцінювання результатів навчання.

Ключові слова: майбутні учителі біології, еколого-педагогічна діяльність, методична система, компоненти системи.

В статье освещены компоненты методической системы подготовки будущих учителей биологии к эколого-педагогической деятельности в учреждениях среднего образования. Методическую систему подготовки будущих учителей биологии к указанной деятельности охарактеризовано как совокупность взаимосвязанных компонентов. Компонентами определены цели обучения, содержание, методы, средства и формы организации обучения, формы учебной деятельности студентов, методы и формы контроля и оценки результатов обучения.

Ключевые слова: будущие учителя биологии, эколого-педагогическая деятельность, методическая система, компоненты системы.

Bilianska M.M. METHODOLOGICAL SYSTEM OF FUTURE BIOLOGY TEACHERS' TRAINING TO ECOLOGO-PEDAGOGICAL ACTIVITY

The article highlights the components of methodical system of future biology teachers' training to ecologo-pedagogical activity at high-school institutions. Methodical system of future biology teachers' training to the given activity is characterized as the combination of interrelated components. The highlighted components are education aims, content, methods, means and forms of education process, forms of educational activity, methods and forms of the grading system.

Key words: future teachers of biology, ecological-pedagogical activity, methodical system, components of the system.

Постановка проблеми. Одним із ключових аспектів у структурі педагогічних досліджень є обґрунтування і розроблення методичної системи. Тлумачний словник дає визначення поняття «система» як сукупності певних «елементів, одиниць, частин, об'єднаних за спільною ознакою, призначенням» [8, с. 207]. Основними характеристиками системи є її цілісність (внутрішня єдність компонентів), структурність (наявність певної кількості взаємопов'язаних елементів), взаємозв'язок системи й середовища (система функціонує в певному оточенні, яке за допомогою умов і чинників підтримує її існування і розвиток), організованість (упорядкованість і відносна стабільність зв'язків між компонентами), ієрархічність (компоненти системи нижчих рівнів підпорядковані елементам вищого порядку).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На основі аналізу фундаментальних наукових праць можемо стверджувати про використання понять «дидактична система», «педагогічна система», «методична система». Розглянемо їх сутність детально-

ше. Н.В. Кузьміна характеризує педагогічну систему як сукупність взаємопов'язаних структурних та функціональних елементів (мети, змісту, форм, методів, прийомів і засобів педагогічної взаємодії, а також учнів і педагогів), підпорядкованих меті виховання і навчання [7]. В.П. Беспалько, В.В. Прошкін виокремлюють такі її компоненти: цільовий (мета, завдання, результат); суб'єкт-об'єктний (викладачі та студенти, їх взаємодія в процесі реалізації завдань і досягнення кінцевого результату); змістовий (форми і методи освітньої діяльності); технологічний (застосування форм і методів педагогічного процесу) [9]; учні; цілі і зміст виховання; процес виховання; учителі (або технічні засоби навчання), організаційні форми виховної діяльності [1].

Н.В. Форкун у методичній системі навчання фізики виокремлює ціле-мотиваційний, змістовий, організаційний; контрольно-регулювальний, результативно-критеріальний, управлінський компоненти [13].

Н.В. Куриленко характеризує методичну систему формування екологічної компе-



тентності як сукупність цільового, змістового та технологічного (методи, форми, засоби) складників, що розкривають її сутність та особливості і вирізняють із-поміж інших методичних систем [5]. Н.Ю. Матяш трактує методичну систему навчання біології як похідну дидактичної системи та виокремлює такі її компоненти: цілі, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання, а також учасників навчального процесу (учителів та учнів). Науковець обґрунтовує застосування кореляційного підходу під час конструювання методичної системи навчання та різноманітні зв'язки між її складниками [6]. Предметом дослідження Н.Б. Грицай є сутність і компоненти системи методичної підготовки майбутніх учителів біології [4].

Потребують окремого дослідження структура і компоненти методичної системи підготовки майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в характеристиці методичної системи підготовки майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті нашого дослідження методичну систему підготовки майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності розглядаємо як сукупність взаємопов'язаних компонентів: цілей навчання, змісту, методів, засобів і форм організації навчання, які функціонують як єдине ціле і спрямовані на досягнення мети навчання.

З огляду на розглянуті фундаментальні положення, відповідно, елементами методичної системи підготовки майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності є: мета і завдання підготовки до означеної діяльності в закладах середньої освіти, зміст, методи і засоби, форми організації навчання і навчальної діяльності студентів, форми і методи контролю й оцінювання результатів навчальних досягнень студентів, а також передбачуваний результат, взаємодія викладачів і студентів (рис. 1).

Розроблена методична система спрямована на формування та розвиток знань і вмінь еколого-педагогічної діяльності, професійних компетентностей, професійних та особистісних якостей майбутніх учителів біології.

Розглянемо детальніше характеристику кожного з компонентів. Будь-яка діяльність розпочинається з чітко поставлених цілей, тобто передбачуваного результату, що відображає цільовий компонент. Ступінь відповідності результату меті і визначає продуктивність самої діяльності. Цілі

віддзеркалюють результати діяльності, які можна діагностувати шляхом зіставлення з поставленою метою. Мета і завдання підготовки майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності визначається згідно з освітньо-професійною програмою підготовки студентів зі спеціальності 014.05 Середня освіта (біологія) освітніх рівнів «бакалавр» та «магістр». Зважаючи на це, метою підготовки майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності є формування готовності до означеного виду діяльності, що зумовлено потребами сучасної середньої освіти у висококваліфікованих фахівцях, здатних систематично організовувати екологічну діяльність з учнями [10].

Досягнення поставленої мети здійснюється шляхом виконання *завдань*:

1) формувати у майбутніх учителів біології необхідність і бажання поглиблення екологічних і методичних знань, зацікавлення еколого-педагогічною діяльністю та потребою в її організації;

2) розвивати цінності, пов'язані зі ставленням до природи та її збереження – ставлення до живого, до самого себе, до життя як найвищої цінності, до природи як джерела естетичної насолоди і матеріальних благ, збереження довкілля;

3) виробляти пізнавальні, проєктивні, конструктивні, дослідницькі (натуралістичні), організаторські, комунікативні, оцінювально-рефлексивні, спеціальні (творчі) уміння еколого-педагогічної діяльності, а також уміння дотримуватися правил поведінки в природі;

4) формувати позитивні емоції у процесі екологічної діяльності, а також вольові якості, необхідні для її організації (наполегливість, цілеспрямованість, ініціативність, терплячість, самостійність);

5) удосконалювати вміння і навички самоосвіти, самоаналізу, саморозвитку і самовдосконалення, оцінювання та рефлексії результатів еколого-педагогічної діяльності [3].

Формування *змісту* підготовки майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності у закладах середньої освіти здійснюється з дотриманням дидактичних (науковості, доступності, системності, систематичності і послідовності, безперервності, практичного спрямування (зв'язку теорії з практикою), свідомості й активності, демократичності, гуманізації та гуманітаризації, інтегративності, варіативності) та специфічних (гнучкості, прогностичності, сучасності, краєзнавчий, взаємодоповнюваності еколого-педагогічної та професійної діяльності) принци-



пів, які увиразнили принципами етнокультурної вимірності, емоційної цінності, вмотивованості, самоорганізованості та саморозвитку [12]. Реалізація змістового аспекту підготовки майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності здійснюється в процесі вивчення дисциплін циклів гуманітарної і соціально-економічної, природничо-наукової, професійної, практичної підготовки.

Процес підготовки студентів до еколого-педагогічної діяльності включає методи, засоби, форми організації навчання і форми навчальної діяльності студентів, форми і

методи контролю й оцінювання результатів освітньої діяльності студентів. Для підготовки студентів до означеного виду діяльності результативним є поєднання традиційних *методів навчання* з методом проектів, інтерактивними методами і технологіями (екологічний тренінг, кейс-метод, дискусія, мозковий штурм, «акваріум», «навчаючі-вчучся», «дерево рішень», «метод Прес», «обери позицію», «килимки ідей», «SWOT-аналіз», «метод консенсусу», веббінг, метод створення концептуальних карт) [11]. Їх застосування спрямоване на формування комунікативних, дослідницьких, проєктив-

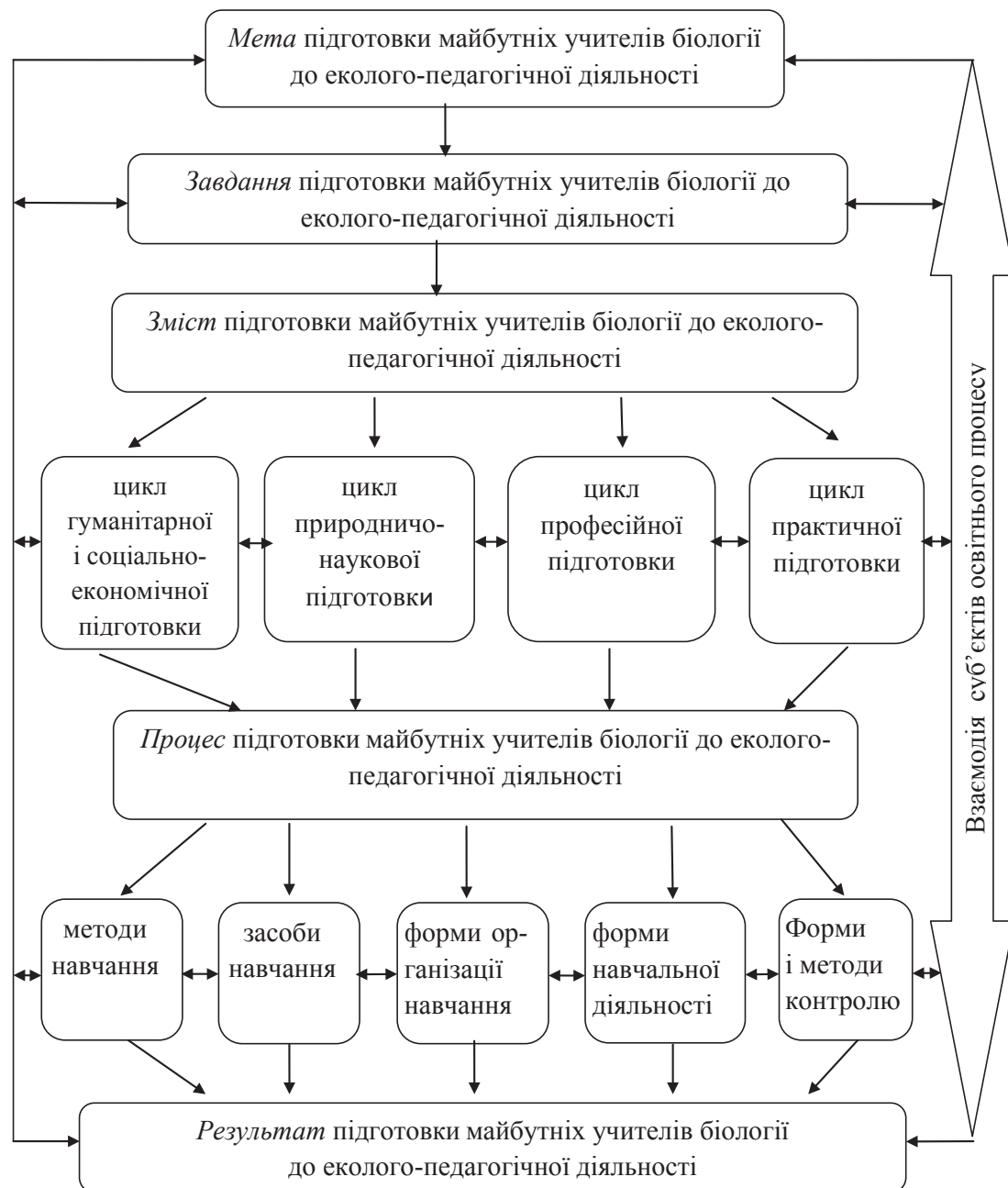


Рис. 1. Компоненти методичної системи підготовки майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності



них, конструктивних умінь еколого-педагогічної діяльності.

Наочності викладання, а також формуванню знань, умінь і навичок еколого-педагогічної діяльності сприяють *засоби навчання* – мережа Інтернет, мультимедійні презентації, навчальні посібники і навчально-дослідні завдання, що є складовою частиною навчально-методичного комплексу з дисциплін еколого-педагогічного спрямування – «Організація еколого-педагогічної діяльності», «Технології екологічної освіти і виховання» і «Методика навчання екології» [2].

Для досягнення результативності підготовки майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності застосовуються *форми організації навчання у вищій школі* – лекції різних видів (проблемні, лекції-дискусії, лекції із запланованими помилками), семінарські заняття (в активній формі, семінар-конференція), практичні заняття, самостійна робота, творчі завдання, що проводяться з використанням індивідуальної та групової *форм навчальної діяльності студентів*. Як форма організації навчального процесу передбачена також самостійна робота студентів як різновид індивідуальної поза аудиторної – навчально-дослідні завдання. У процесі аудиторних і позааудиторних занять перевагу надавали груповій формі навчальної діяльності студентів. Її застосування уможливило вироблення у майбутніх учителів біології умінь прийняття колективних рішень, командної роботи, комунікативних, прогностичних, дослідницьких умінь.

У структурі методичної системи немаловажним є *контроль і оцінювання результатів навчальної діяльності майбутніх учителів біології*. Серед розмаїття форм і методів перевагу надаємо усному опитуванню, експрес-тестуванню, модульним контрольним роботам, а також підсумковому контролю – заліку або іспиту.

Результатом підготовки студентів до еколого-педагогічної діяльності є формування готовності до означеної діяльності, яку трактуємо як їхню особистісну характеристику, здатність на основі засвоєної системи знань, умінь і навичок, сформованих мотивів та цінностей, сукупності емоційно-вольових рис особистості, систематично й усвідомлено організовувати екологічну діяльність зі школярами [3].

Важливим компонентом є також *взаємодія суб'єктів у процесі навчання*, що пов'язано з організацією комфортного еколого-освітнього середовища, яке забезпечує результативність підготовки майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності в закладах середньої освіти.

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, методична система підготовки майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності включає мету і завдання підготовки студентів до означеної діяльності, змістове наповнення дисциплін еколого-педагогічного спрямування, методи, засоби, форми організації навчання і навчально-пізнавальної діяльності, форми і методи контролю й оцінювання результатів навчальної діяльності. Реалізація методичної системи здійснюється в умовах реального освітнього процесу без порушення його цілісності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в експериментальній перевірці результативності використання групової форми навчальної діяльності студентів для формування у них умінь еколого-педагогічної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989. 192 с.
2. Білянська М.М. Підготовка майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах: [монографія]. К.: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 452 с.
3. Білянська М.М. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інст-т проф.-тех. освіти НАПН України. К., 2018. 45 с.
4. Грицай Н.Б. Структурні компоненти системи методичної підготовки майбутніх учителів біології. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. III (21), Issue: 43, 2015. С. 21–24. URL: www.seanewdim.com
5. Куриленко Н.В. Методична система формування екологічної компетентності учнів основної школи у процесі навчання фізики. Педагогічні науки: збірник наукових праць. 2014. Вип. 66. С. 142–150.
6. Матяш Н. Кореляційний підхід до створення методичної системи навчання біології. Рідна школа. 2010. № 11. С. 33–36.
7. Методы системного педагогического исследования: [учеб. пособие] / под ред. Н.В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002. 208 с.
8. Новий тлумачний словник української мови : у 4-х томах. Т. 4. Київ: Вид-во «Аконіт». 1999. С. 207.
9. Прошкін В.В. Педагогічна система як предмет наукового дослідження. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2015. Вип. 4 (45). С. 7–12.
10. Скиба М.М. Модель підготовки майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. 2015. № 3. С. 13–19.
11. Скиба М.М. Інтерактивні методи навчання дисциплін еколого-педагогічного спрямування у вищому



навчальному закладі. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. Тернопіль, 2016. № 1. С. 51–56.

12. Скиба М.М. Специфічні принципи формування готовності до еколого-педагогічної діяльності. Хімічна та екологічна освіта: стан і перспективи розвитку: збірник наукових праць Міжнародної науково-практичної конференції [м. Вінниця, 24–25 вересня 2015 р.] / за заг. ред.

О.А. Блажка. Вінниця: «ТОВ Нілан ЛТД», 2015. С. 103–106.

13. Форкун Н.В. Методична система навчання фізики в старшій школі на засадах компетентного підходу: теоретичний аспект. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія: Педагогічна. 2014. Вип. 20. С. 117–119. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_ped_2014_20_40

УДК 378.058.261

ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ США

Гаврилюк Н.М., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри української та іноземних мов
Вінницький національний аграрний університет

У статті здійснено огляд досвіду організації системи дистанційного навчання як засобу професійної самореалізації студентів вищих навчальних закладів США. Описані особливості та технології дистанційної освіти США. Конкретизовані причини виникнення дистанційної освіти. Здійснено акцент на видах та формах дистанційного навчання. Описані консорціуми з дистанційного навчання в США. Виявлені переваги дистанційного навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання, дистанційна освіта, технології дистанційного навчання, система освіти США, вища школа, досвід США.

В статье сделан обзор опыта организации системы дистанционного обучения как средства профессиональной самореализации студентов высших учебных заведений США. Описаны особенности и технологии дистанционного образования США. Конкретизированы причины возникновения дистанционного образования. Осуществлен акцент на видах и формах дистанционного обучения. Описаны консорциумы по дистанционному обучению в США. Выявлены преимущества дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционное образование, технологии дистанционного обучения, система образования США, высшая школа, опыт США.

Havryliuk N.M. REMOTE EDUCATION AS A MEANS OF PROFESSIONAL SELF-EMPLOYMENT OF STUDENTS IN US HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

In this article an overview of distance learning as a means of professional self-realization of students of US higher educational institutions was reviewed. Features and technologies of US distance education are described. Reasons for the emergence of distance education are specified. The emphasis was placed on the types and forms of distance learning. US consortia for distance learning are described. Distance learning advantages are discovered.

Key words: distance learning, distance education, distance learning technology, US education system, higher education, US experience.

Постановка проблеми. Необхідність впровадження електронних технологій відображено в національній «Інноваційній освітній діяльності», у Законі України «Про національну програму інформатизації», Указі Президента України «Про заходи щодо розвитку складових глобальної інформаційної мережі Internet та забезпечення доступу до цієї мережі в Україні та решті нормативно-правових документах».

Нині необхідно швидкими темпами розвивати дистанційну освіту. Саме тому першим кроком на шляху розбудови ефективної системи дистанційного навчання є вивчення досвіду провідних університетів США.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури свідчить про значну увагу до проблем упровадження дистанційних



технологій у навчальний процес ВНЗ. Науково-педагогічні засади дистанційного навчання розробляли вітчизняні науковці В. Кухаренко, В. Олійник, В. Рибалко, Н. Сиротенко, П. Стефаненко та ін. Суттєвий інтерес для огляду становлять праці зарубіжних (Р. Бел, Дж. Блумстук, Д. Кіган, Дж. Коумі) та російських (О. Андреев, М. Моїсеева, Є. Полат, В. Солдаткін, А. Хурторської та ін.) дослідників.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в аналізі досвіду організації дистанційного навчання як засобу професійної самореалізації студентів вищих навчальних закладів США.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інноваціям в освіті завжди приділялася велика увага з метою вдосконалення певних навичок майбутніх фахівців, які необхідні роботодавцям. Актуалізація, наприклад, інформаційних технологій, сприяє усунуванню географічного впливу завдяки введенню дистанційних форм навчання, сприяє збільшенню можливостей опрацювати великі масиви інформації, дешевше надавати освітні послуги. Згідно з даними Національного центру освітньої статистики США близько 100 млн людей хотіли б продовжити отримувати освіту, але брак місць перешкоджає цьому. Коледжі, що надають вищу освіту, в змозі забезпечити лише 15 млн бажаючих [6, с. 60].

Отримання освіти традиційними засобами є надто дорогим, щороку вартість за навчання збільшується. Як доказ, наведемо приклад вартості навчання у США: протягом 1970–1990 рр. витрати на державну освіту зросли на 38%, на приватну – на 81%. Р. Шаран розкриває одну з причин виникнення фактору, що сприяв розвитку дистанційної освіти. Йдеться про Економічну кризу 2008–2009 рр. у США, коли виріс попит на пошук кращого працевлаштування та можливостей професійного перепрофілювання. Своєю чергою, дистанційна освіта стала початком для виникнення неперервної освіти у США [5, с. 36].

Близько 90% акредитованих університетів США, які налічують більше ніж 10 000 студентів, запроваджують дистанційне навчання. Йдеться про синхронне та асинхронне дистанційне навчання. Синхронне навчання передбачає отримання студентом вказівок інструктора у конкретно-визначеному часі та місці. Асинхронне навчання характеризується свободою для студента у виборі часу та місця для отримання інструкцій. Але більшість дистанційних програм вимагає періодичного відвідування студентів університету.

Завдяки дистанційному навчанню університети США формують консорціуми для запровадження освітніх послуг для географічно-віддалених студентів.

У США університети пропонують два типи курсів через систему дистанційного навчання:

- 1) кредитні курси, спрямовані на отримання ступеня за умов успішного їх завершення;
- 2) некредитні курси та курси професійної сертифікації.

Такі програми сприяють опануванню спеціалізованих знань у «стиснутому» вигляді та швидкому темпі з метою сприяння обізнаності у найновіших здобутках. Велика кількість таких університетських програм розробляється з професійними асоціаціями, тому і курси базуються на реальних потребах, а отримані навички можна застосувати одразу ж після завершення програми [2, с. 157].

У США консорціуми з дистанційного навчання дають змогу студентам мати доступ до електронних курсів, що пропонуються інституціями – членами консорціумів. Можемо зазначити багатостатні та одноштатні консорціуми. Багатостатні консорціуми об'єднують як державні, так і приватні інституції. Наприклад, Південна регіональна освітня рада (Southern Regional Education Board (SREB)). Консорціум було створено Південним регіональним електронним університетським містечком (the Southern Regional Electronic Campus (SREC) <http://www.electronic-campus.org>), який вміщує навчальні програми 244 коледжів та університетів аж 16 штатів. На сайті студенти можуть отримати інформацію про дистанційні курси, зміст програм, методи оцінювання, умови реєстрації, умови прийому та вартість навчання.

Цікавою для розгляду є для нас форма функціонування Південної регіональної освітньої ради. Вона характеризується децентралізацією. Більшість питань вирішує Рада сама, в її повноваження входить встановлення обов'язкової кількості пройдених трансформованих кредитів, вартості навчання, умови доступу до видів освітніх послуг.

Існують одноштатні консорціуми. Одноштатні консорціуми є, як правило, спільними. Наприклад, Спільний віртуальний університет штату Кентуккі (Kentucky Commonwealth Virtual University) (KCVU) (<http://www.nku.edu/-kucvu/>). Понад 50 університетів беруть участь у програмі. Виокремлюють в основному три компоненти діяльності такого віртуального університету:

- 1) сертифікаційні курси;



- 2) сертифікаційна комісія;
- 3) загальний доступ до бібліотеки.

Університет штату Кентуккі – це єдиний консорціум у штаті Кентуккі, що включає державні та приватні інституції. Існують також одноштатні консорціуми державних вищих навчальних закладів: (у штатах Іллінойс, Теннесі, Південна Дакота, Оклахома, Огайо, Мічіган, Нью Джерсі, Орегон). Позиція професорсько-викладацького штату стосовно консорціумів є такою, що іноді доцільно використовувати послуги всіх університетів одночасно. Наприклад, деякі студенти користуються послугами сучасних приватних університетських консорціумів із вивчення одного курсу у різних кампусах і водночас беруть участь в інших віртуальних програмах. Такий процес є можливим за умов асинхронного навчання.

Для нашого дослідження необхідно акцентувати на професійній підготовці, коли користуються послугами спеціалізованих консорціумів. Наприклад, Національний технологічний університет (National Technological University (NTU)) – є найстарішим консорціумом (<http://www.ntu.edu>). У ньому викладаються 1 200 програм в режимі онлайн і забезпечують навчання 50 університетів країни. Нині можна отримати ступінь магістра завдяки 14 програмам. Також Національний технологічний університет здійснює технічні тренінги для своїх працівників [2, с. 159].

Американський інтерконтинентальний електронний університет (American Inter-Continental University Online (AIU Online)) пропонує навчання у будь-який час через інтернет або по телефону. Необхідно лише мати результат тесту TOEFL (для іноземців), офіційні документи про завершену середню освіту, щоб стати студентом одного з найуспішніших університетів Північної Америки.

Існують деякі особливості навчання в консорціумах США:

- 1) трансформування кредитів є різним навіть у межах одного консорціуму;
- 2) як правило, вартість навчання серед членів консорціуму не узгоджується. В різних консорціумах вартість навчання теж різниться;
- 3) деякі віртуальні університети, що є членами консорціуму, можуть вимагати присутність тих, хто навчається в університеті, якщо йдеться про сертифікаційні програми;
- 4) успішність проходження навчальних програм студентами фіксується електронними журналами.

Бажаючи навчатися дистанційно керуються такими вимогами до вступників:

1) успішно скласти Тест із загальної академічної підготовки для вступу на бакалаврські програми (Scholastic Aptitude Test (SAT)), тест із загальної академічної підготовки для вступу на магістерські студії (Graduate Record Examination (GRE) і тест з англійської мови як іноземної (Test of English as a Foreign Language (TOEFL));

2) заповнити апікаційні форми;

3) надати рекомендаційні листи, апікаційні есе, твори-обґрунтування мети навчання [2, с. 161].

Узагальнимо погляди вчених, що дистанційне навчання забезпечує:

1) професійну сертифікацію. Програми, які роблять акцент на кваліфікацію працівника, тим паче, що більшість професій у США вимагають періодичного навчання, що обов'язково має бути підтверджено сертифікатом;

2) програми на отримання ступеня. Багато працюючих повний робочий день людей надають перевагу дистанційним програмам для здобуття ступенів, адже їх можна завершити, навіть не відвідуючи університет.

Американські університети пропонують такі переваги дистанційної форми навчання:

- 1) безпосереднє направлення на студентів;
- 2) введення дискусій;
- 3) забезпечення навчання протягом життя;
- 4) гнучкість [2, с. 154].

Якщо порівнювати дистанційну та заочну форми навчання, то відмінність полягає у методах надання інструкцій (викладання). Заочне навчання є формою дистанційного навчання, яке пов'язане зі спілкуванням поштою та здійснюється індивідуально, без аудиторних занять. Пропонується певний час для виконання завдань. Своєю чергою, форми дистанційного навчання передбачають створення імітацій аудиторних занять, наприклад, дискусії в Інтернеті, відеовebinари, електронні зустрічі, коли обговорюються та коментуються теми. Формування компетенцій студентів під час дистанційного навчання знаходить своє відображення в організаційних формах (список наводить С.О. Щенников): вебінар, виконання контрольних робіт, відеоконференція, віртуальна консультація, віртуальний тьюторіал, груповий захист проєктів, ділова гра, іспит, індивідуальний захист проєктів, консультація, конференція, коучинг, круговий зворотній зв'язок, лабораторна робота, лекція, майстер-клас, наставництво, недільна школа, освітнє змагання, освітня експедиція, передача повноважень, практичне заняття, презентація, проєктно-аналітична сесія, робота з кейсами, робота над про-



ектом, ротація, самостійна робота, семінар (конференція): офлайн або онлайн, стажування або виробнича практика, тьюторіал, тренінг, участь у проєктах [3, с. 305].

В.І. Андреев виокремлює такі форми занять:

- лекції (аудіо-, відео-, слайд-лекція, текстова лекція);
- консультації (індивідуальні, групові, електронною поштою);
- семінари (аудіоконференція, відеоконференція);
- лабораторно-практичні заняття;
- курсові проєкти (групові, індивідуальні, дослідницькі, творчі, інформаційні);
- індивідуальні (домашні) завдання (есе, реферати, завдання тощо);
- тестування;
- іспити, заліки;
- ігрові види занять;
- ситуаційні практикуми (кейсові завдання);
- навчальні науково-дослідні роботи;
- екскурсії та майстер-класи;
- навчальне електронне портфоліо [1, с. 305].

Поступово і змінюються форми роботи, що пов'язано із введенням електронного навчання. Йдеться про форуми, чати, блоги, аудіо- та відеоконференції, ділові ігри, комп'ютерні ігри, спільне проєктування і редагування ресурсів, створення і зберігання посилань на навчальні ресурси, участь у проєктах мережеских спільнот, інтерактивний переклад, прив'язання подій, процесів до координат, опитування, голосування, комп'ютерний контроль знань, умінь і навичок [4, с. 29].

Постає проблема необхідності глибшого аналізу методики проведення навчальних занять, наприклад, відео конференцій-лекцій. Лекція у форматі проведення відеоконференції базується на створенні презентаційного матеріалу, що має підкреслювати педагогічний вплив на слухачів. Використання презентацій дає змогу:

- 1) реалізувати принцип наочності;

- 2) емоційно прикрасити пояснення навчального матеріалу;

- 3) створити подачу навчального матеріалу для легшого сприйняття його студентами;

- 4) здійснювати моніторинг роботи студентів під час подання лекцій у форматі інтерактивного режиму [4, с. 31].

Висновки з проведеного дослідження. Оскільки нині дистанційна форма навчання у США є головним знаряддям усієї професійної діяльності особистості, відповідно, професійна самореалізація майбутніх фахівців не може відбуватися за його відсутності, а безпосередньо базується на ньому.

Застосування дистанційного навчання за допомогою комп'ютерної мережі Інтернет сприяє забезпеченню доступу до інформації, необхідної для професійної самореалізації майбутніх фахівців, а електронні засоби сприяють спілкуванню з метою обміну професійного досвіду, реалізації пізнавального та творчого потенціалів особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреев В.И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. 3-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2012. 608 с.
2. Вища освіта у США: специфіка та процес вступу. К.: Вид. дім «КМ Академія», 2004. 332 с.
3. Инновационные процессы в образовании. Тьюторство в 2 ч. Часть 2: учебное пособие для вузов / С.А. Щенников [и др.]; под ред. С.А. Щенникова, А.Г. Теслинова, А.Г. Чернявской. 3-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2017. 403 с.
4. Костікова І.І. Електронна педагогіка: монографія. Х.: «Смугаста типографія», 2015. 160 с.
5. Шаран Р. Етапи розвитку дистанційної освіти у США. Порівняльна професійна педагогіка. 2011. № 2. С. 36.
6. U. S. Department of Education; National Center for Education Statistics. Distance Education at Degree-Granting Postsecondary Institutions: 2006–2007 / NCEES 2009-044; Basmart Parsad, Laurie Lewis [Project Officer: Peter Trice]. Washington DC: ED Pubs, 2009. 60 p.



УДК 37.02

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ – НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Изворска Д.И., доцент д-р
Департамент для языкового и специализированного обучения
Технический университет – г. Габрово, Болгария

Предметом дослідження є комунікативна компетентність (КК) студентів економічних спеціальностей, яка є необхідною умовою для формування їх професійної компетентності. Робота присвячена інтерпретації терміна «комунікативна компетентність економіста». В роботі визначені навички, що входять до складу КК. Сформульовано основні завдання освоєння сучасних математичних моделей.

Ключові слова: комунікативна компетентність (КК), професійна компетентність (ПК), студенти економічних спеціальностей.

Предметом настоящего исследования является коммуникативная компетентность (КК) студентов экономических специальностей, которая является необходимым условием для формирования их профессиональной компетентности. Работа посвящена интерпретации термина «коммуникативная компетентность экономиста». В работе определены навыки, входящие в состав КК. Сформулированы основные задачи освоения современных математических моделей.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность (КК), профессиональная компетентность (ПК), студенты экономических специальностей.

Izvorska D.I. COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF ECONOMICS – A NECESSARY CONDITION FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE

The subject of the present study is the communicative competence (CC) of students of economic specialties, which is a necessary condition for the formation of their professional competence. The paper deals with the interpretation of the term “communicative competence of the economist”. The skills included in the CC are defined. The main tasks in mastering modern mathematical models are formulated.

Key words: communicative competence (CC), professional competence (PC), students of economic specialties.

Постановка проблеми. Определить навыки, которые входят в состав коммуникативной компетентности студентов экономических специальностей, основные задачи освоения современных математических моделей и педагогических условий формирования коммуникативной компетентности.

Постановка задачи. Предметом настоящего исследования является коммуникативная компетентность студентов экономических специальностей, которая является необходимым условием для формирования их профессиональной компетентности.

Изложение основного материала исследования. Болонский процесс строительства Европейского пространства высшего образования требует общего понимания содержания квалификаций и степеней во всех программах участвующих стран и в качестве приоритетного направления совместных усилий по определению общих и специальных компетенций выпускников. Каждая страна должна иметь свою собственную национальную политику в области образования и параллельно участвовать в процессе разработки своей конкретной системы образования, исходя

из внутренних потребностей, и ориентироваться на глобальные тенденции. В то же время радикальные изменения в обществе требуют разработки и решения проблем, с которыми сейчас сталкиваются высшие учебные заведения, а Болонский процесс может стать хорошим двигателем для решения тактических задач, стоящих перед образованием. Наша система образования находится в состоянии модернизации, основными направлениями которой являются: многоуровневая система подготовки кадров; внедрение компетентного подхода, учитывающего индивидуальные интересы и способности студентов; процесс информатизации образования, предполагающий использование возможностей информационных технологий, методов и средств информатики для реализации идей для развития обучения, активизация процесса обучения на всех уровнях и повышение его эффективности и качества.

Экономическое образование в XXI в. связано с динамическими изменениями в области науки и общества в переходе от плановой к рыночной экономике. Оно основано на интеграционной роли специалиста,



в том числе способности адаптироваться и ориентироваться в постоянно меняющихся социально-экономических условиях современного общества. Современное высшее образование должно включать систему формирования ключевых ценностей экономиста-менеджера в новых условиях социальной жизни – ориентацию на профессиональную деятельность – стремление к высокому уровню профессиональной компетентности (ПК).

При определении структуры ПК экономиста мы придерживаемся структуры профессиональной компетентности включающей следующие три группы компетентностей: компетентность в профессиональной деятельности – информационная (в частности, компьютерная); компетентность в области профессионального общения – коммуникативная (в частности, компетентность СМИ); компетентность в профессиональной реализации личности – социально-психологическая, ценностно-смысловая и общекультурная.

Коммуникативная компетентность (КК) является частью компетентности в области профессионального общения. Она – важный структурный компонент ПК, который включает в себя развитие навыков в области 4 типов речи: речь, слушание, чтение, писание. Формирование коммуникативной компетентностей также подразумевает другие компетенции: языковая (изучение языка и навыки их использования в данной ситуации), лингвистическая (знание языка, свободное владение языком лингвистики) и культуроведческая (знание языка и культуры людей).

Формирование КК является важной проблемой при подготовке будущих специалистов для каждой профессиональной сферы. Высокие требования предъявляются к студентам: им нужно понимать программу и эффективность общения в том или ином типе коммуникативного поведения. (Е. Бистрова, И. Зимняя, А. Леонтиев и др). Развитие восприятия у студентов общественных отношений, моделирование различных форм общения предполагает следующие навыки: оценку информации, организовывать внимание и умственную деятельность собеседника, отражать тактику общения, овладеть речевой культурой и лингвистической компетенцией (знание языка и речи, понимание функций языка и традиций его использования). В некоторых работах представлена модель коммуникативной подготовки специалистов, в других – структура коммуникативной компетентности, в третьей – коммуникативная компетентность рассматривается как спо-

собность личности. Разработаны модели компетентности, построенные на основе анализа профессиональной деятельности специалиста, в которых модели определяются элементами компетентности руководителя (Н. Busher, U. Jirasinghe, Y. Lyons; R. Saran и др).

КК является одним из основных компонентов профессионализма экономиста-менеджера. Профессиональная и психологическая осведомленность, желание и практическая готовность к общению – одна из самых важных функций менеджера. КК характеризует его профессиональные способности и готовность практиковать эту профессию.

Социально-научные знания, известные как *Communication Studies* (теория коммуникации), занимают важное место в коммуникативном образовании, которое является важным элементом в подготовке квалифицированных специалистов – экономистов и менеджеров, а КК является важной составляющей современного профессионализма. На современном этапе процесс управления требует от менеджера наличия знаний, навыков и компетенций в области психологии личности, педагогики, теории коммуникации, социологии и т. д., т. е. необходимо определить навыки, которые включены в КК. К ним относятся:

- ориентация на закономерности поведения человека, работающего в команде;
- формирование своего собственного авторитета;
- формирование собственного стиля отношений с людьми;
- влияние на людей, умение их убеждать;
- организация взаимодействия между коллегами и деловыми партнерами посредством коммуникации, которая приносит удовлетворение от совместной профессиональной деятельности и максимизирует ее эффективность.

Для этого необходимо развивать такие способности:

- 1) способность понимать себя (осознание собственных мотивов, целей в области коммуникации и поведенческих стереотипов);
- 2) способность понимать других людей (понимание потребности, цели и мотивы других людей и особенностей их поведения);
- 3) способность понимать и прогнозировать развитие отношений (способность к адекватному восприятию ситуации во время общения, контролировать и направлять в правильном направлении отношения, возникающие в ней, реализацию собственного влияния в процессе комму-



никации, выявление причин возникновения трудностей во время общения).

Из вышесказанного следует, что доминирующими функциями менеджера являются: установление связи; связь с целью получения и передачи информации; воздействие на подчиненных через общение [1].

КК предполагает опыт взаимодействия с другими, что является предпосылкой успешной профессиональной деятельности, и позволяет:

- бесплатный перевод и получение информации;
- понимание невербального языка общения;
- знание норм и правил коммуникации;
- связь со своими собеседниками с учетом их социально-культурных и возрастных характеристик;
- надлежащее поведение в конкретной ситуации, достижение своих целей;
- убедить собеседника во власти его аргументов, чтобы он поддерживал ваши идеи;
- определение и оценка собеседника как партнера или врага и выбор необходимой коммуникационной стратегии [8].

Модернизация высшего профессионального образования ориентирована на подготовку конкурентоспособных специалистов, которые свободно ориентируются в своей профессиональной сфере. Экономист будущего должен обладать такими качествами, как логическое мышление в необычных ситуациях, правильная оценка приоритетов, дисперсия, выбор лучшего способа решения профессиональной проблемы. Теория логического спроса, теория принятия решений в антикризисных ситуациях, теория экономического анализа характеризуются различными математическими моделями. Поэтому для профессиональной ориентации будущих экономистов необходима качественная математическая подготовка, которая может быть достигнута путем целенаправленного изучения методологического курса прикладной высшей математики.

Основными задачами [9] освоения современных математических моделей являются:

- формирование логического мышления для нахождения рационального решения с использованием математического аппарата и способности к вербальному обоснованию;
- формирование аналитического мышления в нестандартных ситуациях и навыки использования основных математических понятий и методов для нахождения оптимального решения;

- формирование навыков для составления и решения математических моделей экономических проблем с использованием современного математического оборудования и обоснование полученных коммуникативно-экономических результатов;

- формирование способности для осуществления базовой математической подготовки по специализированным предметам.

Отсюда следует, что сформулированные основные задачи являются объектом не только формирования навыков применения математического аппарата для решения профессиональных экономических проблем, но и для формирования навыков и компетенций для разумной, четкой и убедительной интерпретации решения. Поэтому мы считаем, что профессионализм будущего экономиста, основанный на качественном математическом обучении, также зависит от уровня его КК.

КК *математически подготовленных специалистов* включает в себя:

- освоение математической теории;
- владение математическим мышлением;
- индивидуальные математические способности.

Освоение математической теории предполагает знание основных математических понятий и категорий, с которыми будущий экономист может работать в решении профессиональных проблем. На основе математической терминологии, формул и правил компетентный специалист всегда может аналитически анализировать свои гипотетические и перспективные исследования, интерпретировать результаты и обосновывать выводы. Таким образом, одной из задач университета при изучении дисциплин математического цикла является формирование навыков и компетенций будущих специалистов не только в письменных, но и в словесных выражениях применять теоретические материалы через презентации, доклады, эссе, курсовые и дипломные работы.

Под *математическим мышлением экономиста* мы понимаем особую форму вербального рассуждения, посредством которого математика применяется в экономической науке. Изучение математических дисциплин является способом организации их теоретического содержания, но в процессе вербального мышления трансформации данного материала происходит формирование соответствующих понятий, определяющих соответствующий тип мышления. Развитие мышления на математическом материале развивает математическое мышление. Профессионализм



будущих экономистов в решении профессиональных проблем с использованием математических методов и моделей зависит не только от успешного анализа мысли и синтеза обрабатываемого материала, но и от навыков кратко и четко выражаться на вербальном уровне. Способность правильно и кратко выразить свои мысли слушателям (деловым партнерам, оппонентами, коллегам) определяет высокий уровень КК специалиста.

Поскольку процесс мышления развивается на основе психологических принципов, принимая во внимание индивидуальные способности человека, математическое мышление тесно связано с индивидуальными математическими способностями.

Под индивидуальными математическими способностями мы имеем в виду особенности психики человека, которые влияют на успешное получение математических знаний и компетенций, умение их применять и использовать в своей профессиональной деятельности. Основой индивидуальных математических способностей субъекта и методов их словесного обоснования являются его биологические характеристики, с которыми человек рождается и развивается в процессе обучения. У каждого человека есть свой «набор» врожденных способностей. Это индивидуальные способности его мозга, функционирование чувств, памяти, внимания, умственной деятельности, развития его речи и других важных психологических и физиологических особенностей, и поэтому степень развития математических способностей индивидуальна. Учитывая это, одним из основных подходов в преподавании математических дисциплин является дифференцированный подход. Этот подход учитывает индивидуальные способности каждого обучающегося.

Математическая подготовка будущих экономистов как одна из важнейших характеристик профессионального развития – это, на наш взгляд, основной компонент для формирования коммуникативной компетентности студентов экономических специальностей, который, в свою очередь, определяет уровень их профессиональной компетентности.

КК студентов экономических специальностей – это вербальная способность интерпретировать информацию из профессиональных исследований, аналитических и логических рассуждений на основе информации, обсуждений и деловых переговоров с коллегами, партнерами и оппонентами. Поэтому мы можем сказать, что КК, проявляющийся через аналитические, исследовательские и логические способы

обработки и передачи профессиональной информации, находится в прямой зависимости от математической подготовки будущих экономистов. Она включает в себя следующие коммуникативные навыки и компетенции:

1) способность вести деловое общение (с учетом времени, состава участников, ситуации, способов общения и т.д.); инициировать коммуникативные контакты с подчиненными и руководством;

2) способность поддерживать разговор с использованием «минимальных» жестов, мимики, выражения лица и т.д.;

3) умение вести управленческую коммуникацию, вести беседу, показывать (скрывать) удовлетворение (неудовлетворенность) как акт сообщения, без оскорбления собеседника;

4) способность учитывать ситуацию, в которой происходит общение, и следовать стратегической линии в соответствии с ней;

5) способность предсказать результат разговора или реплики собеседника;

6) способность принимать и сохранять инициативу в управленческом общении или предоставлять партнеру возможность реализовать свой план;

7) способность выводить на требуемый ответ собеседника устно или невербально;

8) способность общаться на разных уровнях: с одним собеседником, с группой, с большой командой;

9) способность общаться в официальной среде, соблюдая формальные (официальный) и неформальные стили (установление отношений, интервью, планирование совместных действий, обсуждение результатов, как продуктивных, так и перцептивных);

10) способность общаться невербально (мимикой, жестами), типично для культуры или языка страны и т.д. [10].

Педагогические условия формирования КК студентов экономических специальностей включают разработку содержания учебной программы и формирование набора учебных курсов для обучения; проектирование и моделирование педагогических технологий, применение индивидуального подхода к обучению, формирование мотивационно-ценностных отношений у студентов, оперативную и рефлексивную готовность лектора и студентов в соответствующей образовательной среде для создания консультативного комитета, наличие диагностируемых целей обучения, комплексное использование активных методов обучения, организация и мониторинг процесса развития КК [7].



Таблица 1

Характеристика уровней формирования КК студентов экономических специальностей

Уровень КК	Характеристика уровня
Высокий	Самостоятельно осмысливает программу и результаты общения с социальными партнерами; способен моделировать различные формы общения. Эрудированный, интересный как собеседник, может обобщать (это отражает его речевое поведение), имеет высокую степень речевой культуры, понимает как вербальные, так и невербальные средства коммуникации для планирования своей деятельности и деятельности его подчиненных, методологически грамотен и творчески организует свою профессиональную деятельность с использованием конкретных методов и приемов.
Средний	Понимает программу общения, но если это предопределено преподавателем или другими сокурсниками; использует шаблоны в спорах и полемиках. Эрудированный, но недостаточно интересный в качестве собеседника; он моделирует свою речь в общих чертах; имеет средний уровень речевой культуры, говорит об общих знаниях в речевой культуре; не использует речевые нормы.
Ниский	Он не всегда может формировать ситуацию общения, его затрудняет выбор средств коммуникации; допускает языковые и речевые ошибки в речи, не может отразить свою тактику общения, недостаточно степени эрудиции.

КК не может быть сформирована на основе готовых знаний и навыков, которые студенты приобретают во время традиционных лекций и семинаров. Как новорожденный человек развивается, студент приобретает независимый опыт решения профессиональных проблем в разных ситуациях профессионального общения и «разрывает» этот опыт через призму его личности.

Невозможно сформировать коммуникативную компетентность (КК) специалиста без определения критериев и показателей оценки, на основе которых можно разделить уровни развития КК: низкий, средний, высокий. В таблице 1 дается характеристика этих уровней [4].

Ведущей технологией формирования КК будущих специалистов является технология диалогической коммуникации, основанная на модифицированном методе модерации, который соответствует специфике профессиональной деятельности как способ организации учебного процесса.

Модернизация – это система методов, используемых для формирования мнений, поиска и принятия решений, сбора информации и выработки общего мнения по этому вопросу, а также организация групповых мероприятий (во время встреч, семинаров, дискуссий, презентаций, обучения и другие). Основными инструментами являются визуализация, методика ответов на вопросы и, работающих в больших или малых группах.

В результате использования технологии можно ожидать следующих результатов: повышение уровня процесса поиска группового решения каждым членом группы – принятие решений группой, разработка правил взаимодействия с группами, со-

вместное планирование – дальнейшая деятельность, разработка предложений по их улучшению.

Выводы из проведенного исследования. В заключение можно сделать следующие выводы:

1) формирование КК студентов экономических специальностей связано с структурированием процесса обучения, направленным на развитие личности, которое направлено на развитие спроса самостоятельно обрабатывать информацию, формируя привычки для поиска, отбора, творческого переосмысления всей необходимой информации, которая позволит студенту далее эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность;

2) окончательная оценка формирования КК должна быть реализована, используя сложные задания, построенные на тестах и назначениях проектов. Реализация проекта позволяет оценить готовность студентов для выполнения сложных, многоцелевых, не всегда однозначных и оптимальных решений, но и для оценки готовности студентов к профессиональной коммуникации, открытию междисциплинарных связей и уровень их креативности.

Практическая значимость исследования заключается в возможности реализации результатов, полученных по следующим направлениям:

1) систематическое использование разработанных научно-методических основ построения учебных планов и программ, занятия по фундаментальным и специальным темам при подготовке будущих специалистов с высшим образованием с целью повышения эффективности профессиональной подготовки при одновременном сокращении занятости студентов;



2) укрепление профессионального компонента политики в области образования, посредством использования учебных задач, максимально приближенных к реальным профессиональным задачам, решаемым будущими специалистами, а также внедрения в учебный процесс программного и аппаратного обеспечения, используемого в реальном производстве в области новых ИКТ;

3) определение набора критериев, показателей и уровней формирования КК студентов экономических специальностей;

4) использование предложенной интерпретации КК, как в подготовке специалистов по экономическим специальностям и отраслям, так и в профессионально-педагогическом обучении и повышении квалификации экономического персонала.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андросова И.В. Структура и модель коммуникативной компетентности менеджера. «Молодой учёный», Экономика и управление. 2015. № 9 (89). С. 498–500.
2. Изворска Д. Реализация на компетентностния подход в съвременното висше техническо образование, сп. Управление и образование, т. XI (1), Бургас, 2015. С. 241–250.
3. Изворска Д. Университетската подготовка по тематика на бъдещите мениджъри – фундамент за качествено професионално образование, 10 юбилейна международна научна конференция. Агия Триада, Солун, Гърция. 2016. С. 377–382.
4. Изворска Д. Модел за формиране и развитие на комуникативната компетентност на студентите в технически ВУЗ, сп. «Професионално образование», бр. 1. София, ISSN 1314 – 8567 (Online), 2016. С. 63–74.
5. Изворска Д. Формиране на професионална компетентност на бъдещите икономисти – педагози,

12 международна научна конференция, Вр. Бая, Сърбия, 2017. С. 693–698.

6. Изворска Д., Модел за формиране и развитие на професионалната компетентност на студентите от технически ВУЗ. УИ «В. Априлов», Габрово, 2017. 260 с.

7. Катаржанова Е.П., Формирование коммуникативной компетентности студентов экономических специальностей. URL: http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/14156/1/Katarzhnova_Formirovanie_12.pdf

8. Корнева О.С., Формирование информационной компетентности будущих экономистов на основе концепции фундирования, Ярославский педагогический вестник № 3, Том II (Психолого-педагогические науки), 2012, С.143-147.

9. Кошева Н.С. Математическая подготовка будущих экономистов редутор коммуникативной компетентности. Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. LXI международ. науч.-практ. конф. № 2(59). Новосибирск: СибАК, 2016.

10. Чичикин И.В. Формирование коммуникативной компетентности в профессиональном образовании менеджеров: автореф. дис...канд. по спец. 13.00.08 «теория и методика проф. образования». Курск, 2010. 26 с.

11. Eraut, M. Developing Professional Knowledge and Competence. London: Falmer. 1994. 154 p.

12. Munby J. Communicative Syllabus Design, J. Munby, Cambridge University Press, 1978.

13. Peytcheva-Forsyth R. Based on the Communal Constructivism Course Design an Attempt to Break up the Transmission Model of University Teaching, Berlin, 2009. URL: http://www.elearning_conf09.comhard.eu/Files/e-LEARNING_09.pdf.

14. Raven J. Competence in Modern Society: Its Identification. Development and Release. Oxford. England: Oxford Psychologists Press, 1984, p. 213.

15. Savignon S. J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice, Reading, Addison-Wesley, 1983.



УДК 378.14

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Карабін О.Й., к. пед. н.,
доцент кафедри інформатики та методики її навчання
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

У статті розглянуто теоретичні основи професійної компетентності майбутніх фахівців. Здійснено аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми професійної компетентності майбутніх фахівців та її місце в сучасних наукових дослідженнях вищої школи. Розглянуто основні елементи професійної компетентності, її складники та охарактеризовано відповідні компетенції. Визначено компоненти, критерії, показники сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі проектної діяльності. Проведено педагогічне дослідження сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі проектної діяльності.

Ключові слова: інформатизація освіти, інформаційні технології, компоненти, професійна компетентність, формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

В статье рассмотрены теоретические основы профессиональной компетентности будущих специалистов. Осуществлен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме профессиональной компетентности будущих специалистов и ее место в современных научных исследованиях высшей школы. Рассмотрены основные элементы профессиональной компетентности, ее составляющие и охарактеризованы соответствующие компетенции. Определены компоненты, критерии, показатели сформированности профессиональной компетентности будущих специалистов в процессе проектной деятельности. Проведено педагогическое исследование сформированности профессиональной компетентности будущих специалистов в процессе проектной деятельности.

Ключевые слова: информатизация образования, информационные технологии, компоненты, профессиональная компетентность, формирование профессиональной компетентности будущих специалистов.

Karabin O.Y. PROJECT ACTIVITY OF FUTURE FACILITIES IN THE CONTEXT OF MODERNIZATION OF EDUCATION

In the article the theoretical bases of professional competence of future specialists are considered. The analysis of psychological and pedagogical literature on the problem of professional competence of future specialists and its place in modern scientific researches of higher education is carried out. The basic elements of the professional competence of its components are considered and the corresponding competencies are described. The components, criteria, indicators of formation of professional competence of future specialists in the process of project activity are determined. A pedagogical study of the formation of professional competence of future specialists in the process of project activity was conducted.

Key words: informatization of education, information technologies, components, professional competence, formation of professional competence of future specialists.

Постановка проблеми. Удосконалення освітнього процесу можливе за умови орієнтації мети, завдань на підвищення рівня якості системи освіти, модернізації методів професійної підготовки майбутніх фахівців, формування їх професійної компетентності, формування освітніх передумов професійного становлення й особистісної самореалізації як майбутніх професіоналів.

Проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі проектної діяльності невід'ємно пов'язана з інтенсивним розвитком інформаційних технологій. Технічний прогрес неминуче призводить до інформатизації вищої освіти, необхідності підвищення якості підготовки фахівців із новим типом мислення й

культури, які відповідають вимогам сучасного інформаційного суспільства, породжуючи виникнення протиріч: між рівнем розвитку інформаційного середовища й якістю підготовки фахівців до здійснення сучасної соціокультурної комунікації; між обсягом інформації, що постійно збільшується і можливостями індивіда до її сприйняття, обробки, засвоєння, передачі і використання у професійній діяльності [6, с. 82–83]. У зв'язку з цим проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі проектної діяльності є актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади професійної компетентності майбутніх фахівців розкриваються у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних



науковців – С.С. Вітвицької, О.В. Вознюк, А.А. Дубасенюк, М.В. Левківського та ін. Багато вчених (Н.В. Баловсяк, І.В. Букреєва, О.О. Головка, О.В. Добудько, Л.Д. Зеленська, О.В. Касаткіна, О.І. Кривошеєва, Н.М. Мурована, В.О. Назаренко, Ю.В. Пінчук, В.І. Саюк, Г.К. Селевко, С.О. Сисоєва, Л.Г. Собко, А.В. Шишко та ін.) присвятили свої дисертаційні дослідження проблемі професійної компетентності майбутнього фахівця.

Постановка завдання. Метою статті є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності визначених компонентів формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі проектної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців як високого фахового рівня культури та професійності, всебічної професійної ініціативності, професійної активності, креативно-інноваційної творчості, що сприятиме гармонійному розвитку особистості, і є одним із завдань вищої школи.

Професійна компетентність, згідно з баченням А.А. Бодалева, В.І. Жукова, Л.Г. Лаптева, В.А. Сластеніна, є складним системним утворенням, основними елементами якого є:

- підсистема професійних знань як логічна системна інформація про навколишній і внутрішній світ людини, зафіксована в її свідомості;

- підсистема професійних умінь як психічних утворень, що полягають у засвоєнні людиною способів і технік професійної діяльності;

- підсистема професійних навичок – дії, сформовані у процесі повторення певних операцій і доведені до автоматизму;

- підсистема професійних позицій як сукупності сформованих установок і орієнтацій, відношення та оцінок внутрішнього і навколишнього досвіду, реальності і перспектив, а також домагань, які визначають характер професійної діяльності і поведінки фахівця;

- підсистема індивідуально-психологічних особливостей фахівця – поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, які визначають індивідуальність, стиль професійної діяльності, поведінки і виявляються у професійних якостях особистості;

- підсистема акмеологічних інваріантів – внутрішніх збудників, які зумовлюють потребу фахівця в постійному саморозвитку, творчості та самовдосконаленні [5, с. 334–335].

Майбутні фахівці мають бути наділені такими компетенціями: володіти предметною областю на належному кваліфікаційному рівні, тобто володіти новітніми методами й техніками дослідження, знати новітні теорії та їхні інтерпретації; критично відслідковувати й осмислювати розвиток теорії й практики; володіти методами незалежного дослідження й уміти пояснювати його результати на належному рівні; бути здатним зробити оригінальний внесок у дисципліну відповідно до канонів цієї предметної області, наприклад, у рамках кваліфікаційної роботи; демонструвати оригінальність і творчий підхід; опанувати компетенції на професійному рівні [3].

Складниками професійної компетентності майбутніх фахівців до професійної діяльності є: актуальна кваліфікованість (знання, вміння й навички із професійної галузі, здібності продуктивного володіння сучасними інформаційними комп'ютерними технологіями, що необхідні для професійної діяльності); когнітивна готовність (уміння на діяльнісному рівні оволодівати новими знаннями; новий інструментарій, нові інформаційні та комп'ютерні технології, виявлення інформаційної недостатності; здібність до успішного пошуку і засвоєння, використання необхідної і досить наукової інформації, уміння навчатись і вчити інших); комунікативна підготовленість: володіння рідною та іноземними мовами; знання патентознавства, авторських прав, ділової етики професійного спілкування і управління колективом; уміння їх застосовувати при оптимальному поєднанні демократизму і авторитарності; уміння вести дискусію, мотивувати і захищати свої рішення тощо; володіння методами техніко-економічного, екологічно орієнтованого аналізу виробництва з метою його раціоналізації і гуманізації; креативна підготовленість, а саме підготовленість до пошуку нових підходів до вирішення відомих завдань або постановка і вирішення принципово нових завдань як у професійній сфері, так і в суміжних галузях; розуміння тенденцій і основних напрямів розвитку професійної галузі і технічної сфери загалом у поєднанні з духовними, політичними, соціальними і економічними процесами тощо [2, с. 30–33].

Вищенаведені формулювання професійної компетентності майбутніх фахівців доповнено такими складниками, як набір конструктивів, які відповідають предмету нашого дослідження:

- загальнопрофесійна складова частина (компетенції: загальнокультурна, соціальна, комунікативна, освітня, правова, процесуальна, економічна, управляюча,



дидактична, виховна, цілісна, інтеграційна, системна);

– загальногалузева складова частина (компетенції: наукова, інтелектуальна, системна, рефлексивна, когнітивна, гностична, діагностична, галузева);

– інформаційно-технологічна складова частина (компетенції: технічна, інформаційна, операційно-технологічна, алгоритмічна, аналітична, операційна, моделювальна);

– особистісно-індивідуальна складова частина (компетенції: індивідуальна, особистісно-пізнавальна, мобілізуєча, організаційна, розвиваєча);

– мотиваційно-вольова складова частина (компетенції: мотиваційна, вольова, психічна, спонукальна, емоційна, етична, перцептивна, діяльнісна);

– творчо-креативна складова частина (компетенції: творча, креативна, евристична, абстрактна, проектувальна, конструктивна, дослідницька) [4, с. 61–62].

Отже, професійно компетентною вважається така робота фахівця, в якій професійна діяльність здійснюється на доволі високому рівні, досягаються відчутні результати праці, реалізується особистісний потенціал. Компетентність розглядається як поєднання психічних якостей, тобто психічного стану, що дає змогу діяти самостійно та відповідально, як володіння людиною здатністю, уміння виконувати певні трудові функції. Таким чином, сутність професійної компетентності знаходиться у ступені зв'язку об'єктивного еталону професійної діяльності, відображеного в нормативних документах, із суб'єктивними можливостями особистості [1, с. 113].

Для розв'язання зазначеної проблеми в освітньому процесі майбутніх фахівців актуальним є формування професійної компетентності, на що і було направлено наше дослідження.

Під час педагогічного дослідження сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців було проведено аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження, діагностичне обстеження, визначено реальний стан сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців, розроблено теоретичні концепції експериментального дослідження, сформовано програму проведення розробленого педагогічного експерименту, здійснено аналіз навчальних програм, розроблено програму проведення педагогічного експерименту, проведено аналіз стандартів освітнього ступеня бакалавра (код 01, галузь знань «Освіта/Педагогіка», код 014.09, спеціальність «Середня освіта», спеціалізація «Середня освіта (Інформатика)») та магі-

стра (код 014, спеціальність «Середня освіта», спеціалізація «014.09 Середня освіта (Інформатика)»).

З огляду на результати проведеного теоретичного аналізу науково-педагогічних джерел визначено, що суттєве значення сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі проектно-діяльності мають такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльно-практичний, особистісно-результативний та відповідні їм критерії (усвідомлення прагнень, потреб і цілей до оволодіння професійної компетентності; наявність сформованості пізнавальної активності на удосконалення професійної компетентності; наявність діяльнісних якостей майбутніх фахівців для досягнення професійних цілей; наявність професійної уміння та навичок до професійної діяльності).

Із метою діагностування рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців були використані методи бесіди, спостереження, тестування майбутніх фахівців I, II та III курсів. При цьому провідними цілями були професійне становлення майбутнього фахівця, розвиток важливих фахових компетентностей, сформованість професійної компетентності майбутніх фахівців, рівень володіння професійною знаннями, вміннями й навичками в освітньому процесі.

Педагогічний експеримент проводився на базі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. До експерименту було залучено 128 майбутніх фахівців, з яких 65 входили до ЕГ (експериментальна група) і 63 до КГ (контрольна група), а також 3 викладачів навчального закладу.

Формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі проектно-діяльності на констатувальному етапі педагогічного експерименту проводився упродовж 2013–2014 н.р. У КГ і ЕГ групах освітній процес проводився за традиційною методикою (використання стандартних теоретичних і практичних занять, типових професійних завдань навчально-виховної та самостійної діяльності). За результатами вхідного контролю відбувся поділ майбутніх фахівців на групи за підсумками навчальної діяльності для забезпечення однакових умов їх участі в експерименті.

Констатувальний етап дав змогу визначити рівні сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців у двох групах (низький, середній, достатній, високий) за визначеними компонентами, критеріями, показниками та за допомогою методів анкетування, тестування та математичної статистики.



Таблиця 1

Динаміка рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі проектної діяльності

Рівні сформованості	На початок експерименту				Наприкінці експерименту			
	КГ, n=63		ЕГ, n=65		КГ, n=63		ЕГ, n=65	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Низький рівень	18	28,57	17	26,15	17	26,98	4	6,15
Середній рівень	31	49,21	34	52,31	34	53,97	16	24,62
Достатній рівень	11	17,46	12	18,46	10	15,87	36	55,38
Високий рівень	3	4,76	2	3,08	2	3,18	9	13,85

Отже, аналіз результатів констатувального етапу експерименту засвідчив, що в середньому незначна кількість майбутніх фахівців засвідчили високий рівень сформованості професійної компетентності у процесі проектної діяльності – 3,92%, водночас на достатньому рівні перебувають 17,96% майбутніх фахівців, 50,76% майбутніх фахівців перебувають на задовільному рівні, 27,36% майбутніх фахівців перебувають на низькому рівні сформованості професійної компетентності за визначеними компонентами.

Протягом 2014–2018 н.р. було проведено формувальний етап експерименту. Освітній процес у КГ проводився за традиційною діяльністю, а у ЕГ він проводився відповідно до визначених компонентів у процесі проектної діяльності згідно із зазначеними етапами:

1 етап – зорієнтована мотивація майбутніх фахівців до засвоєння професійних знань у процесі проектної діяльності;

2 етап – зорієнтоване використання інформаційних потоків зі сформованими ґрунтовними основами використання сучасних інформаційних технологій;

3 етап – професійна спрямованість формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності у процесі проектної роботи;

4 етап – активізація самостійної роботи майбутніх фахівців до практичної діяльності з використання засобів інформаційних технологій у процесі проектної діяльності.

На кожному з етапів було розроблено комплекс теоретичних питань, анкет, тестів, практичних завдань. Розроблено критерії та показники сформованості кожного з рівнів професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі проектної діяльності за компонентами.

Перевірка рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі проектної діяльності під час формувального етапу педагогічного експерименту проводилася за визначеними компонентами в двох групах, показники яких

суттєво не відрізнялися. Для визначення рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі проектної діяльності було використано методичку «Мотивація досягнення успіху» Т. Елерса (мотиваційний компонент) та розроблено авторські тестові (когнітивний компонент), практичні завдання (діяльнісно-практичний компонент) із чотирма рівнями складності та теми проектів (особистісно-результативний компонент), що дало змогу ранжувати студентів.

Перевірка достовірності результатів сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців за компонентами проводилася з використанням параметричних методів порівняння результатів дослідження, за допомогою яких порівнюються параметри генеральних сукупностей (середніх значень і дисперсій). Статистична перевірка об'єктивності результатів в експериментальних групах проводилася за допомогою критерію достовірності відмінностей середніх величин t-критерію Стюдента для незалежних вибірок (табл. 1).

Аналіз результатів формувального етапу експерименту засвідчив позитивну динаміку рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі проектної діяльності в ЕГ: кількість майбутніх фахівців із низьким рівнем зменшилася на 20,00%, також зменшилася кількість майбутніх фахівців із задовільним рівнем на 27,69,15%, кількість майбутніх дизайнерів із високим рівнем збільшилася на 10,77%, а з достатнім рівнем збільшилась на 36,92%. Динаміка показників рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі проектної діяльності в КГ пов'язана із природним процесом навчання і є незначною.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, модернізація вищої освіти щодо формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі проектної діяльності являє собою постійний динамічний процес оволодіння фаховими компетенціями, який орієнтований на



впровадження прогресивних змін у процесі фахової підготовки та спрямований на досягнення вищих рівнів професіоналізму.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гришко Р.О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04; Миколаїв: МДГУ ім. Петра Могили, 2008. 446 с.
2. Дорофеев А.А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования. Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 30–33.
3. Калінін В.О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засоба-

ми діалогу культур: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.04. Житомир, 2005. 311 с.

4. Карабін О.Й. Розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців комп'ютерного профілю як педагогічна проблема. Міжнародний науковий журнал «Науковий огляд». Сер.: Педагогіка. Київ, 2014. № 1. Т. 2. С. 56–63.
5. Психология и педагогика. Учебное пособие / Под редакцией А.А. Бодалева, В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева, В.А. Слестенина. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 585 с.
6. Яремака Н.С. Формування інформаційної компетентності майбутніх менеджерів індустрії дозвілля у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Полтавський нац. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка. Полтава, 2016. 289 с.

УДК 37:09 374

МЕТОДИКА РОЗРОБЛЕННЯ ПРАКТИКУМУ В СИСТЕМІ MOODLE ДЛЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Кашина Г.С., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри освіти дорослих

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті актуалізовано необхідність розвитку в Україні дистанційної освіти та адаптації навчальних дисциплін до дистанційної форми навчання. Вказано важливість окремого підходу до розробки практичних завдань із кожної дисципліни. Розглянуто технічні можливості системи дистанційного навчання Moodle для проведення самостійних, семінарських, лабораторних та практичних робіт. На прикладі розробки практичного завдання з дисципліни «Інтернет-технології» показано адаптаційні можливості системи Moodle, а також розглянуто інструменти налаштування та контролю за здачею виконаних завдань та оцінювання робіт.

Ключові слова: *дистанційна освіта, система дистанційного навчання Moodle, інтернет, практикум, завдання.*

В статье актуализирована необходимость развития в Украине дистанционного образования и адаптации учебных дисциплин к дистанционной форме обучения. Указана важность отдельного подхода к разработке практических задач по каждой дисциплине. Рассмотрены технические возможности системы дистанционного обучения Moodle для проведения самостоятельных, семинарских, лабораторных и практических работ. На примере разработки практического задания по дисциплине «Интернет-технологии» показаны адаптационные возможности системы Moodle, а также рассмотрены инструменты настройки и контроля за сдачей выполненных задач и оценки работ.

Ключевые слова: *дистанционное образование, система дистанционного обучения Moodle, интернет, практикум, задачи.*

Kashyna G.S. METHODOLOGY OF PRACTICE DEVELOPMENT IN THE MOODLE SYSTEM FOR REMOTE STUDY

The article actualized the need to develop distance education in Ukraine and adaptation of academic disciplines to distance learning. Indicated the importance of an individual approach to the development of practical tasks in each discipline. Reviewed the technical capabilities of the system of distance learning Moodle for conducting individual work, seminars, laboratory and practical work. On the example of the development of practical tasks on discipline "Internet technologies" shows the adaptive capacity of the system Moodle, and discusses configuration tools and control over the delivery of completed tasks and evaluation work.

Key words: *distance learning, distance learning system Moodle, Internet, workshop tasks.*

Постановка проблеми. Дистанційна форма навчання в Україні нині перебуває у стадії активного розвитку. В розвинених

країнах курси дистанційного навчання набули широкого поширення завдяки прогресивній, гнучкій та готовій до інновацій



системі освіти, відкритості ринку освіти, великому попиту на освітні послуги іноземних громадян та високому рівню засвоєння передових інформаційно-комунікаційних технологій у багатьох сферах життєдіяльності людини. Курс на євроінтеграцію України має стати поштовхом до розробки та впровадження інновацій в систему освіти, зокрема, сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Підвищення якості освіти разом із заохоченням іноземних громадян до навчання в Україні потребує оптимізації процесу надання освітніх послуг, щоб задовольнити освітні потреби великої кількості людей, які не мають змоги фізично знаходитися в навчальній аудиторії. Також має бути підвищена доступність отримання освітніх послуг громадянами з різних регіонів України. Для цього необхідно активно розробляти програми дистанційного навчання, які мають звести до мінімуму фізичне перебування учнів, студентів та слухачів у навчальному закладі шляхом реалізації освітніх функцій в інтерактивному середовищі мережі Internet.

Провідні вищі навчальні заклади України вже мають практику застосування систем дистанційної освіти та проводять дослідження у даній сфері. Однак для переходу на дистанційну форму навчання має проводитись адаптація кожної дисципліни під формат комп'ютерних дистанційних курсів, щоб забезпечити збереження та підвищення якості навчання.

Навчальний процес, крім того, включає в себе процес здобуття нових знань та їх подальше засвоєння. З метою передачі нової теоретичної інформації для вивчення використовується найпоширеніша форма навчання – лекція. В системі управління дистанційними курсами LMS Moodle лекції можуть подаватися у вигляді гіпертекстової інформації, текстових документів для завантаження, презентацій, відеороликів тощо. Сприйняття такого типу інформації для студента чи слухача не має суттєвих відмінностей від сприйняття теоретичного матеріалу при традиційному навчанні, тому технічні можливості системи Moodle у цьому разі використовуються для спрощення доступу та зручності самостійного вивчення лекційного матеріалу. Іншого підходу потребує організація семінарських, практичних та лабораторних занять, оскільки ці форми навчання потребують роботи в групі та використання лабораторного устаткування чи інших засобів навчання, які зазвичай є недоступними для слухачів та студентів поза навчальним закладом. Оскільки різні навчальні дисципліни для проведення практикумів потребують різ-

ного обладнання, засобів навчання та підходів, є актуальною проблема розробки дистанційних практикумів з урахування особливостей та специфіки кожної навчальної дисципліни.

Метою є запропонувати дієвий варіант розробки лабораторного практикуму для дистанційної форми навчання з дисципліни «Інтернет-технології».

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження:

- розглянути модулі системи Moodle, які мають функції проведення дистанційних практикумів, семінарів, завдань;
- розглянути функції модулю «Завдання» для проведення лабораторних практикумів;
- показати на прикладі дисципліни «Інтернет-технології» процес створення практичної роботи в системі Moodle за допомогою модулю «Завдання»;
- описати інструменти налаштування прийому робіт та їх оцінювання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Разом із появою та швидким розвитком мережевих інформаційно-комунікаційних технологій у країнах-лідерах відбувалося одночасне активне впровадження та розвиток систем дистанційного навчання. На 2013 р. вже 65% ВНЗ Сполучених Штатів Америки ввели у стратегію свого розвитку дистанційну форму навчання. В Україні дистанційне навчання впроваджувалося в систему освіти зі значним відставанням від розвинених країн, що пов'язано з цілим рядом факторів, включаючи недостатнє інформаційно-технічне забезпечення, низький рівень засвоєності навичок користування інформаційно-комунікаційними технологіями, відсутність дієвих реформ у системі освіти. Початком розвитку дистанційної освіти в Україні можна вважати педагогічний експеримент МОН України на базі Київського національного університету технологій та дизайну, Національного університету водного господарства та природокористування, Полтавського університету економіки і торгівлі, Сумського державного університету, Тернопільського національного технічного університету ім. Івана Пулюя, Хмельницького національного університету, який відбувався з 2002 р. Великі досягнення у впровадженні систем дистанційної освіти мають КНТУ «Київський політехнічний інститут» та технічні ВНЗ Харкова, Донецька. [4]. Нині до списку рекомендованих Міністерством освіти і науки України ВНЗ для дистанційної освіти входить 31 заклад, серед яких Українсько-американський гуманітарний інститут «Висконсинський Міжнародний Університет



в Україні», який є підрозділом НПУ імені М.П. Драгоманова [5].

Значні досягнення у впровадженні систем дистанційного навчання в Україні було здобуто Сумським державним університетом. Крім відкриття 23 локальних центрів дистанційного навчання по Україні, було розроблено понад 400 дистанційних курсів, 2 500 віртуальних тренажерів і віртуальних лабораторних робіт, з яких близько 2 000 створено на базі технології Java, близько 500 – на базі технології Flash [4].

Дослідження з розробки віртуальних тренажерів та лабораторних практикумів проводяться натеper досить активно, оскільки лабораторні практикуми в системі дистанційної освіти вимагають значно вищого технологічного рівня розробки, ніж лекції та семінари, а кожна дисципліна має свою специфіку та вимоги до проведення лабораторних практикумів. Наприклад, у 2010 р. на базі Кам'янець-подільського національного університету імені Івана Огієнка були проведені дослідження з розробки лабораторних робіт та віртуальних симуляторів із природничих наук [2].

Вирішення проблеми. Вивчення дисципліни «Інтернет-технології» безпосередньо пов'язане з використанням та застосуванням інформаційно-комунікаційних мережевих технологій. Лабораторний практикум у цій дисципліні є найбільш важливою частиною курсу, оскільки весь курс спирається на здобуття знань та вмінь із практичного застосування та користування інформаційно-комунікаційними мережевими технологіями. Використання систем дистанційного навчання у вивченні дисципліни «Інтернет-технології» не тільки надасть організаційні, фінансові, часові та інші переваги, пов'язані із застосуванням дистанційної форми навчання, але й має значно підвищити ефективність вивчення цієї дисципліни, оскільки особливості користування системами дистанційного навчання перетинаються з поняттями, які вивчаються в дисципліні.

Створення дистанційного лабораторного практикуму з дисципліни «Інтернет-технології» відбуватиметься за допомогою мережевого програмного забезпечення LMS Moodle. Для початку розглянемо програмні можливості системи Moodle, які дають змогу реалізувати постановку завдань, їх вирішення та прийняття результатів у дистанційному форматі навчання. Для збору та аналізу робіт студентів у системі Moodle передбачені стандартні модулі «Семінар» та «Завдання». Крім того, є змога підключати до системи Moodle зовнішні засоби, наприклад, віртуальні лабораторії. Зовнішні засо-

би, в яких наголошена сумісність із Moodle, взаємодіють із параметрами користувача системи, налаштуваннями та ходом діяльності студента, тобто повністю інтегруються з навчальними функціями Moodle.

Модуль «Семінар» дозволяє збір робіт студентів, їх груповий аналіз та виставлення колегіальної оцінки та оцінки викладача. Формат робіт може бути будь-яким, включаючи різного типу електронні документи, відеофайли, вихідні коди тощо.

Модуль «Завдання» зі стандартного набору модулів Moodle максимально відповідає вимогам для постановки, виконання та збору завдань лабораторного практикуму з дисципліни «Інтернет-технології». Модуль «Завдання» дає змогу викладачу створювати інтерактивні завдання, збирати роботи і забезпечувати їх оцінювання та зворотний зв'язок. Студенти можуть надсилати будь-який цифровий контент (файли), наприклад, документи текстового процесора, електронні таблиці, зображення, аудіо- або відеокліпи. Як альтернативу чи доповнення завдання можна вимагати від студентів введення тексту безпосередньо у вбудованому текстовому редакторі. Завдання може також використовуватися, щоб нагадати учням завдання «реального світу», які вони мають завершити в автономному режимі (офлайн), наприклад, твори мистецтва, і, отже, не потребують ніякого цифрового контенту. При розгляді завдань викладачі можуть залишати коментарі для зворотного зв'язку та завантажувати файли, такі як відповіді студентів, документи з коментарями чи розмовні аудіофайли. Завдання можуть бути оцінені з використанням числової або користувальницької шкали чи удосконаленим методом оцінювання, як-от рубрики. Підсумкові оцінки заносяться в журнал оцінок [1].

Розглянемо розробку дистанційного практикуму з дисципліни «Інтернет-технології» на прикладі лабораторної роботи «Портали мережі Internet». В режимі редагування курсу Moodle треба створити нове завдання, активувавши пункт «Додати нову діяльність або ресурс» та обравши вид діяльності «Завдання». Викладачу чи розробнику курсу буде представлена форма (рис. 1) для наповнення завдання теоретичним матеріалом, умовами та методами вирішення завдання, а також для проведення налаштувань по строках здачі виконаних завдань, формату, розміру та кількості файлів виконаних завдань для відправлення, інших налаштувань, що включають відгуки, групові задачі, нагадування викладачам про надходження відповідей, налаштування оцінювання, політику доступності завдань.



Заповнене поле «Назва завдання» буде відображатися в головному вікні курсу, як «Лабораторна робота № 7. Портали мережі Internet». В поле «Опис» безпосередньо заносяться текст та допоміжні матеріали завдання, включаючи медіа-файли, гіперпосилання та блоки зовнішніх модулів за допомогою html-коду. У цьому разі в полі «Опис» спочатку міститиметься необхідна для виконання роботи теоретична інформація та поняття: що таке інтернет-портали, основні типи сервісів веб-порталів та перелік найбільш популярних сервісів. Сюди ж належить класифікація порталів: горизонтальні (мегапортали) та вертикальні (тематичні) портали. Кожен тип порталів має детальний опис, поділяється, своєю

чергою, на типи за цільовим призначенням, технічними ознаками. До типів порталів наводяться списки веб-посилань як приклади відповідних типів порталів.

Наступним після теоретичного матеріалу в полі «Опис» подається саме завдання. У цій практичній роботі завдання має такі пункти:

1) ознайомитись із горизонтальними та вертикальними порталами, адреси яких наведено у загальних відомостях до лабораторної роботи, дослідити наявність стандартних сервісів, притаманних порталу (у таблиці 1 поставити знаки "+" або "-");

2) виконати пошук вертикальних порталів (серед україномовних і російськомовних інформаційних ресурсів), які присвячені та-

▼ **Загальне**

Назва завдання*

Опис*

Сховати засоби редагування

advanced.for advanced.for advanced.pa

B *I* U ABC x₂ x² [List icons]

[Link icons] [Image icons] [HTML]

advanced.path: p

Показувати опис на сторінці курсу

▼ **Наявність**

Відповіді приймаються з Включити

Кінцевий термін здачі Включити

Термін неприйняття здачі Включити

Показувати опис

▼ **Типи подання відповідей**

Типи подання відповідей Текст онлайн Завантаження файлу Коментарі

Максимальна кількість файлів для завантаження

Макс. розмір відповіді (файлу)

Рис. 1. Форма створення нового завдання в Moodle



Таблиця 1

Адреса порталу						
	www.uaportal.com.ua	Yandex.ru	lycos.com	www.britannica.com	adam.ac.uk	www.polit.com.ua
Опис порталу (заголовок, призначення та ін.)						
Сервіси порталу:						
Веб-каталог, тематичний рейтинг ресурсів						
Пошукові засоби						
Стрічка новин						
Електронна пошта, списки розсилок						
Телеконференції, форуми, чати						
Дошки повідомлень						
Короткі рекламні оголошення						
Безоплатні базові сторінки (хостинг)						

кій тематиці: психологія, освіта, програмне забезпечення, для дітей, навести адреси знайдених ресурсів, виконати їх короткий опис, визначити недоліки і переваги;

Адреса	Цільове призначення	Недоліки і переваги

ЗАПИТАННЯ ДЛЯ ПЕРЕВІРКИ

1. Дати визначення поняттю „Портал”. Які портали Вам відомі?
2. Охарактеризувати призначення порталів в мережі Internet? Надати їх класифікацію.
3. Описати основні сервіси порталів.
4. Охарактеризувати переваги та недоліки кожного з типів порталів.

Результат оцінювання

Учасники	3
Здано	0
Потрібно оцінити	0
Кінцевий термін задачі	п'ятниця 19 грудня 2014 1:45
Залишилося часу	4 днів 6 години

[Переглянути/Оцінити всі роботи](#)

Статус роботи

Статус роботи	Немає спроб
Статус оцінення	Не оцінено
Кінцевий термін задачі	п'ятниця 19 грудня 2014 1:45

Рис. 2. Практичне завдання Moodle в режимі перегляду



Вибрати	Фото користувача	Ім'я / Прізвище	Електронна пошта	Статус	Оцінка	Редагувати	Востаннє змінювалося (здача)	3
<input type="checkbox"/>		Марія	[Redacted]	Не здано	0	<input type="checkbox"/>	-	
<input type="checkbox"/>		Student Student	[Redacted]	Не здано	0	<input type="checkbox"/>	-	
<input type="checkbox"/>		Іван Іванов	[Redacted]	Не здано	0	<input type="checkbox"/>	-	

Відмінені...

Рис. 3. Інструменти оцінювання роботи в Moodle

3) виконати пошук голосових порталів, навести адреси, описати принцип роботи, зробити висновки щодо типів голосових порталів, представлених у мережі;

4) оформити звіт.

Наприкінці опису завдання подається список запитань для перевірки.

Після оформлення завдання необхідно налаштувати строки та умови прийняття виконаних завдань. Для цього у відповідному полі треба обрати дати, які відповідають початку здачі робіт, кінцевій даті прийняття, та за бажанням, термін неприйняття робіт. Далі треба налаштувати параметри формату робіт для прийняття. У цьому полі викладач обирає тип подання відповіді (коментар, текст онлайн чи завантажуваний на сервер Moodle файл із виконаною роботою. Тут же обирається кількість дозволених для завантаження файлів та обмеження на їх максимальний розмір. Тип подання відповіді у вигляді завантажуваного файлу є оптимальним для цієї лабораторної роботи. Формат допускається або Microsoft Word із гіпертекстом, або html. Обмеження завантаження на 1 файл розміром до 1 мегабайту.

Після того, як були проведені усі налаштування, завдання зберігається на сервері та стає доступним для перегляду та виконання у зазначений проміжок часу (рис. 2).

Викладачу доступні інструменти перегляду статистики виконання завдання студентами та оцінювання робіт (рис. 3).

Висновки з проведеного дослідження. Недостатня освоєність та рівень впровадження систем дистанційного навчання в Україні, а також відмінності між освітніми системами України та європейських країн вимагають більш активного проведення досліджень з адаптації освітніх програм до міжнародних стандартів та до можливості їх максимально ефективного використання в дистанційній формі освіти зокрема.

На відміну від лекційного матеріалу для подання за допомогою систем дистанційного навчання, лабораторні практикуми

потребують спеціальної підготовки та наявності у системах дистанційного навчання програмно-технічних можливостей, які б дали змогу ефективно проводити лабораторні практикуми без фізичної присутності студента у навчальному закладі та з відсутнім фізичним доступом до лабораторного обладнання.

Технічні можливості системи дистанційного навчання Moodle дають змогу використовувати цю систему для проведення лабораторних практикумів, однак кожна дисципліна через свою специфіку вимагає відповідної адаптації та використання спеціальних функцій та модулів системи дистанційного навчання, які найбільше задовольняють вимоги проведення лабораторних практикумів. За відсутності в стандартному наборі системи Moodle необхідних модулів та функцій, є змога підключення сторонніх модулів, які повністю інтегруються в систему та дають змогу повноцінно проводити дистанційні лабораторні практикуми. Для лабораторного практикуму з дисципліни «Інтернет-технології» є достатнім модуль «Завдання» системи Moodle, який дає змогу поставити студентам задачу, задати умови та строки прийняття готових робіт та проводити контроль та оцінювання діяльності студентів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Електронний освітній ресурс «Післядипломна освіта» Довідка користувача Moodle. URL: <http://www.do.ipk.npu.edu.ua/>.
2. Жарких Ю.С., Лисоченко С.В., Сусь Б.Б., Третьяк О.В., Шкавро А.Г. Лабораторний практикум як актуальна проблема дистанційного навчання. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна: Формування професійних компетентностей майбутніх учителів фізико-технологічного профілю в умовах євро інтеграції. 2010. Вип. 16. С. 150–152.
3. Навчально-методичний посібник для викладачів щодо організації дистанційної форми навчання з підготовки та підвищення кваліфікації / За ред. Ісаєнка



В.М., Кашина Г.С., Ніколаєв К.Д., Павлюченко Л.С. К.:
Видавництво НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2014. 100 с.

4. Коровайченко Ю., Васильєв А. Дистанційне навчання – це сучасно. Освіта України/ 2013. № 24 від 17.06.

5. Сайт Міністерства освіти і науки України.
URL: <https://mon.gov.ua/ua/>.

6. Kashyna H. Simulation teaching technology in modern educational system reformation / H. Kashyna, V. Lebedeva, M. Kashtalian. Science and Education. 2017. 26 (6):57–62.

7. Щенников С. Модель открытого дистанционного образования взрослых. Alma Mater: Вестник высшей школы. 2002. № 8. С. 31–37.

УДК 811.521/581(075.8)

ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ КОМПАРАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-ПРИРОДНИЧНИКА В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Клименко Л.О., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри теорії й методики природничо-математичної освіти
та інформаційних технологій
Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

У статті йдеться про деякі можливості підвищення рівня компаративної компетентності вчителів природничих дисциплін закладів загальної середньої освіти в системі післядипломної педагогічної освіти. Компаративна компетентність розглядається як складова частина предметної компетентності вчителя. Остання передбачає якісне формування предметної компетентності учнів, але через вищий порівняльний ступінь міждисциплінарних знань. Із цією метою у процесі курсів підвищення кваліфікації здійснюється ознайомлення слухачів із такими науковими досягненнями, які спираються на закони кількох природничих наук одночасно і вивчаються в шкільних курсах природничих дисциплін і математики; організується проектна діяльність; використовуються ІКТ; відбувається обмін власним педагогічним досвідом у вигляді майстер-класів, скул-ворків тощо.

Ключові слова: компаративна компетентність учителя, компоненти предметної компетентності учня, міждисциплінарний зв'язок, порівняльний метод, післядипломна педагогічна освіта, метод проєктив, скул-ворки, майстер-клас.

В статье идет речь о некоторых возможностях повышения уровня компаративной компетентности учителей естественных дисциплин учреждений общего среднего образования в системе последипломного педагогического образования. Компаративная компетентность рассматривается как составляющая предметной компетентности учителя. Последняя предусматривает качественное формирование предметной компетентности учащихся, но в более сравнительной степени междисциплинарных знаний. С этой целью в ходе курсов повышения квалификации осуществляется ознакомление слушателей с такими научными достижениями, которые опираются на законы нескольких естественных наук одновременно и изучаются в школьных курсах естественных дисциплин и математики; организуется проектная деятельность; используются ИКТ; происходит обмен собственным педагогическим опытом в виде мастер-классов, скул-ворков и тому подобное.

Ключевые слова: компаративная компетентность учителя, компоненты предметной компетентности ученика, междисциплинарная связь, сравнительный метод, последипломное педагогическое образование, метод проектов, скул-ворки, мастер-класс.

Klymenko L.O. INCREASING THE LEVEL OF COMPARATIVE COMPETENCE OF A TEACHER-NATURALIST IN THE SYSTEM OF POST-GRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

The article deals with some possibilities of increasing the level of comparative competence of natural sciences teachers of General Secondary education establishments in the system of postgraduate pedagogical education. The comparative competence is considered as a component of the subject competence of a teacher. The last one implies the qualitative formation of the subject competence of students by reason of the higher comparative degree of interdisciplinary knowledge. For this purpose during the courses of advanced training hearers have introduced to such scientific achievements, which have based on the laws of several natural sciences simultaneously and which have studied at school courses in natural sciences and mathematics; it has organized a project activity; it has used the ICT; it is taking place an exchange of their own pedagogical experience in the form of master classes, school-works, etc.

Key words: comparative competence of a teacher, components of the subject competence of a student, interdisciplinary connection, comparative method, postgraduate pedagogical education, project method, school-works, master class.



Постановка проблеми. Досвід спілкування зі слухачами курсів підвищення кваліфікації з проблеми компетентнісного підходу в навчанні свідчить про те, що вчителі закладів загальної середньої освіти ще незначною мірою оволоділи його технологіями. Концепцією «Нова українська школа» передбачається формування в учнів десяти ключових компетентностей, що здатні забезпечити їхню особисту реалізацію та життєвий успіх упродовж життя: спілкування державною і рідною в разі відмінності мовою, спілкування іноземними мовами; компетентності в природничих науках і технологіях; математична грамотність; інформаційно-цифрова компетентність; загальнокультурна грамотність; екологічна грамотність; соціальні і громадянські компетентності; підприємливість та фінансова грамотність; ведення здорового способу життя [1, с. 11–12].

Формування ключових компетентностей має здійснюватися під час вивчення усіх шкільних дисциплін через реалізацію єдиних змістових ліній навчальних програм Міністерства освіти і науки України («Екологічна безпека та сталий розвиток», «Громадянська відповідальність», «Здоров'я і безпека», «Підприємливість та фінансова грамотність») [2, с. 8]. Очевидно, що простежується посилення акценту в навчанні на міждисциплінарний, узагальнений характер змісту навчального матеріалу. Аналіз тенденцій світового наукового простору свідчить про те, що саме міждисциплінарним проектам надається перевага, так звані «чисті науки» практично мають менше шансів отримати будь-яку підтримку тощо [3, с. 67]. До того ж навчання через міждисциплінарні знання є провідним принципом STEM-освіти, яку тривалий час упроваджують у цивілізованих країнах світу і до якої з 2015 р. долучилася й Україна. STEM спрямована на підготовку дитини до комфортного життя у світі техніки та інновацій, що вимагає від неї універсальних знань, забезпечення яких диктує потребу в нових якостях вчителя, його готовності до розвитку творчих здібностей учнів. Усе зазначене вище дає підстави стверджувати, що вчителіві необхідна відповідна методична підготовка в системі післядипломної педагогічної освіти щодо використання в освітньому процесі сучасних міждисциплінарних (міжпредметних) знань, які становлять суть компаративної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Якщо проблема переходу школи на компетентнісний підхід у загальній середній освіті доволі серйозно досліджена вченими-педагогами О. Заблоцькою, О. Овчарук,

О. Пінчук, О. Пометун, І. Родигіною, О. Савченко, А. Хуторським та іншими та має державно-правову підтримку, то щодо питання компетентнісного підходу в підготовці вчителя в науковій літературі ще немає визначеності [4–10]. Певну увагу йому приділили у своїх працях П. Атаманчук, Т. Гончаренко, В. Заболотний, І. Зимня, І. Коробова, В. Сидоренко, В. Шарко та інші [11–17]. Незважаючи на те, що кожен по-своєму тлумачить професійну (педагогічну) компетентність, в одному думки учених збігаються: суттєвою компонентою професійної педагогічної компетентності вважають предметну компетентність. В. Пелагейченко зазначає, що до змісту предметної компетентності має входити володіння певними засобами навчання у сфері освітнього процесу (спеціальність). Це сукупність умінь і навичок, необхідних для стимулювання активності як окремих учнів, так і колективу загалом. До неї входять уміння вибирати правильний стиль і тон у спілкуванні з учнями, управляти їх увагою, темпом діяльності [18, с. 55]. Структура предметної компетентності майбутнього вчителя фізики, за О. Ніколаєвим, виглядає таким чином: світоглядний складник, експериментальний складник, обчислювальний складник, методичний складник [19, с. 173–174]. Ми згодні із В. Сидоренко, яка вважає метапредметні, поліфункціональні компетентності інваріантними структурними компонентами предметної компетентності [20]. З огляду на це, у практиці підвищення кваліфікації вчителів природничих дисциплін закладів загальної середньої освіти нами обрано структуру предметної компетентності з такими складниками: спеціальна, інформаційно-технологічна, акме-синергетична, методична, методологічна, компаративна і прогнозувально-рефлексивна компетентності.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у висвітленні можливостей підвищення рівня компаративної компетентності вчителя-природничика в системі післядипломної педагогічної освіти.

Теоретичні методи (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення наукових джерел із проблеми дослідження) дали змогу змодельовувати систему заходів щодо підвищення рівня компаративної компетентності вчителя-природничика закладів загальної середньої освіти в системі післядипломної педагогічної освіти. Емпіричні методи (інтерв'ювання вчителів та учнів, спостереження, педагогічний експеримент) надали дослідженню педагогічної спрямованості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасне високотехнологізоване



суспільство диктує необхідність у творчому підході до усього процесу навчання, а компаративність значною мірою забезпечує розширення світогляду учнівської молоді, формування життєво необхідних компетенцій. У процесі тестування слухачів курсів підвищення кваліфікації вчителів природ-

ничих дисциплін, співбесід із ними з'ясовано, що рівень їх компаративної компетентності недостатній. Крім того, більшість не обізнана із суттю компаративності. Так, на запитання «Що означає компаратив?» позитивно відповіли 32% опитаних респондентів, а на запитання «Чим відрізняєть-



Схема 1. Компоненти предметної компетентності учня з фізики



ся використання міжпредметних зв'язків в освітньому процесі від компаративного підходу?» відповіли лише 29% опитаних. Вочевидь, потреба в активізації роботи з учителями щодо підвищення рівня їхньої компаративної компетентності. Підвищення рівня компаративної компетентності як складової частини предметної компетентності вчителя здійснюється відповідно до предметної компетентності учнів (схема 1).

Найефективнішими методами та прийомами під час проходження курсів, на думку слухачів, є такі: ознайомлення на лекційних заняттях саме з такими науковими досягненнями, що спираються на закони кількох природничих наук одночасно і вивчаються в шкільних курсах природничих дисциплін; метод проектів; використання ІКТ; обмін власним педагогічним досвідом у вигляді майстер-класів, скул-ворків та багато інших.

До компаративної компетентності вчителя входить уміння здійснювати міжпредметну взаємодію у більш позитивному ступені, застосовуючи матеріали суміжних дисциплін для ефективного реалізації визначуваних освітніх завдань [20]. Міжпредметні зв'язки – це вираження фактичних зв'язків, що встановлюються в процесі навчання або у свідомості учня, між різними навчальними предметами. Вони класифікуються за змістом навчального матеріалу, уміннями, що формуються, методами та засобами навчання, але компаратив (лат. *Comparativus* від *comparare* «порівнюю») – це вищий порівняльний ступінь [21].

Наприклад, під час ознайомлення слухачів курсів підвищення кваліфікації вчителів фізики із сучасними досягненнями фундаментальних наук надається інформація про теоретичне відкриття топологічних фазових переходів і топологічних фаз матерії [22]. Учителі мають дослідити різницю між топологією у фізиці і топологією в математиці. Топологія – це розділ математики (топос-місце, логос-наука), що пояснює, наприклад, чим куля відрізняється від бублика – одне не можна перетворити на друге за допомогою неперервної деформації, тому що в бублика є дірка, а в кулі її немає. У фізиці топологія описує не форму предмета, а певну форму фізичних законів, за допомогою яких можна описати деякі ефекти, які без цих законів описати не можна.

Результатом тривалої роботи лауреатів Нобелівської премії 2016 р. став опис незвичайних фізичних ефектів, які виникають у речовинах у деяких екзотичних станах. Топологічні ізолятори самі по собі не проводять електричний струм, але на тонкому шарі поверхні перетворюються на провід-

ники. Такий стан виникає через специфіку розподілу енергії електронів діелектрика. Наприклад, перехід металу в надпровідний стан.

У процесі нашого дослідження ми переконалися в тому, що, якщо в освітньому процесі з природничо-математичних дисциплін використовуються саме такі факти, відбувається мотивація учнів до навчання. Зі слухачами курсів підвищення кваліфікації вчителів хімії на практиці відпрацьовано метод навчання учнів у команді, який є також суттєвим принципом STEM-освіти, через виконання проекту, суть якого полягає в порівнянні економічної вигоди від використання кремнію та перовскіту в конструкції сонячних батарей. Минулого року в галузі розроблення фотоелектричних систем у традиційного кремнію з'явився дешевший конкурент – перовскіт (титанат кальцію каркасної будови, CaTiO_3). Опрацювавши наукові факти, учителі дійшли висновку: незважаючи на те, що сонячні елементи, створені на основі перовскіту, поки що відстають за ефективністю від кремнієвих панелей, які вже широко застосовують в усьому світі, новий матеріал дає надію на змогу істотно здешевити ці альтернативні джерела енергії [23].

Отримання інформації за допомогою інформаційних комп'ютерних технологій, аналізування її змісту на нефейковість упроваджується на курсах подвійної спеціалізації слухачів. Так, вивчаючи новий матеріал, учителі фізики та хімії повідомили про виготовлення складової хіміками з Мерілендського університету (США). Для створення цього матеріалу використовувалася звичайна деревина, яка оброблялася майже до повного видалення кольорових домішок через розщеплення лігніну, а обробка епоксидною смолою підвищила міцність прозорої деревини у 4–5 разів [24]. Учителі отримали завдання запропонувати власні ідеї використання нового матеріалу. У результаті вони представили ідеї запровадження його саме в нашій країні – це заміна скла та пластику в майбутньому в будівництві різних споруд. Такий підхід у педагогічній освіті сприяє розвитку вміння для реалізації діяльнісного компонента предметної компетентності учнів та такої змістової лінії навчальних програм, як «Підприємливість та фінансова грамотність» [2, с. 8].

Природничі дисципліни здійснюють суттєвий внесок у формування як вміння навчатися, так і особистісних цінностей учнів, одним з основних чинників цього є, насамперед, свідомо інтелектуальна робота особистості з більш повного і глибокого ві-



дображення дійсності [25, с. 82]. Стимулюючи учнів до порівнянь, зіставлень різних явищ, учитель має дати учням матеріал для цих розумових операцій, навчити їх бачити, обирати, порівнювати схожі, аналогічні факти або явища. Такі уроки потрібні як учням, так і вчителям. Бачити світ, кожен його феномен у порівнянні з іншим, уміти розрізнити несхожі явища та знаходити типологічне у схожому є життєво необхідною компетенцією випускника сучасної школи. Обравши форму порівняльного методу, визначаємося з елементами компаративного аналізу, що виокремлюються під час дискусій на курсах. Слухачі курсів підвищення кваліфікації учителів астрономії познайомилися із матеріалами про виявлення уперше в світі гравітаційних хвиль відразу на двох детекторах LIGO (США), [26, с. 63–64]. Причину їх виникнення убачав ще А. Ейнштейн в якійсь катастрофічній події: вибух грандіозної потужності, як, наприклад, злиття чорних дір, колапс ядра наднової або нейтронних зір. Особливий інтерес у слухачів викликало те, що у 1970-х рр. у Києві випробовували перший український гравітаційно-хвильовий детектор. Завдання було з'ясувати та проаналізувати, з яких причин українські вчені не досягли успіху у цій справі.

Висновки з проведеного дослідження. Використання висвітлених у статті можливостей підвищення рівня компаративної компетентності вчителів природничих дисциплін закладів загальної середньої освіти (порівняльний аналіз змісту інформацій про сучасні наукові відкриття міждисциплінарного характеру; метод проектів; використання ІКТ; обмін власним педагогічним досвідом у вигляді майстер-класів, скул-ворків) активізує їхню діяльність щодо формування в учнів предметної компетентності за усіма компонентами (мотиваційним, когнітивним, ціннісним, діяльнісним). Такий підхід забезпечує узгодженість із принципами STEM-освіти в Україні та в світі: посилення прикладних знань; навчання через трансдисциплінарні та міждисциплінарні знання; перманентне оновлення змісту навчального матеріалу відповідно до розвитку науки та технології; продуктивна мотивація учасників освітнього процесу до здійснення науково-дослідницької та проєктної діяльності, винахідництва.

Дослідження передбачає використання можливостей підвищення рівня компаративної компетентності вчителів природничих дисциплін у системі післядипломної педагогічної освіти як у курсовий (про що йдеться у статті), так і у міжкурсовий період, що реалізуватиметься надалі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Концепція «Нова українська школа». Рішення колегії МОН України від 27.10.2016 р. URL: <https://osvita.ua> (дата звернення: 06.08.2018).
2. Фізика. Навчальна програма для 7–9-х класів ЗНЗ. Київ, 2017. URL: <https://osvita.ua> (дата звернення: 03.08.2018).
3. Чебанов В.А. Міждисциплінарність наукових досліджень. Вісник НАН України. 2018. № 5. С. 66–69.
4. Заблоцька О.С. Реалізація компетентнісного підходу у вітчизняній освіті. Вісник Житомирського державного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки». 2009. Вип. 43. С. 58–62.
5. Овчарук О.В. Компетентнісний підхід в освіті: Загальноєвропейські підходи. Інформаційні технології і засоби навчання. 2009. № 5 (13). URL: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html> (дата звернення: 03.08.2018).
6. Пінчук О.П. Предметна компетентність з фізики у системі спеціальних компетентностей учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія педагогічна «Інноваційні технології управління компетентнісно-світоглядним становленням учителя: фізика, технології, астрономія». 2011. Вип. 7. С. 165–167.
7. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібник. Київ: А. С. К., 2004. 192 с.
8. Родигіна І.В. Дидактичні умови реалізації компетентнісного підходу в навчанні. Біологія і хімія в школі. 2007. № 3. С. 7–10.
9. Савченко О.Я. Взаємозв'язок ключових і предметних компетентностей у контексті формування у молодших школярів уміння вчитися. Імідж сучасного педагога. 2012. № 6. С. 3–6.
10. Хуторской А.В. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. Народное образование. 2003. № 2. С. 58–65.
11. Атаманчук П.С., Ніколаєв О.М. Компетентнісний підхід у становленні майбутнього вчителя фізики. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2012. Ч. 4. С. 9–17.
12. Гончаренко Т.Л. Особливості післядипломної педагогічної освіти в Україні. Актуальні проблеми природничо-математичної освіти в середній і вищій школі: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., (Херсон, 13–14 вересня 2012 р.). Херсон, 2012. С. 13–15.
13. Заболотний В.Ф. Формування методичної компетентності учителя фізики засобами мультимедіа. Монографія. Вінниця, 2009. 454 с.
14. Зимняя И.А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования. Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
15. Коробова І.В. Модель методичної компетенції вчителя фізики. Формування та розвиток професійної компетентності сучасного педагога в умовах неперервної освіти: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (Миколаїв, 12–14 травня 2011 р.). Миколаїв, 2011. С. 86–88.
16. Сидоренко В.В. Акмеологічні технології в освіті дорослих. Науковий часопис Національного педаго-



гічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 16 «Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики». 2016. Вип. 26 (36). С. 38–42.

17. Шарко В.Д. Технології компетентісно-орієнтованого навчання природничих дисциплін. Теоретико-методичні основи вдосконалення системи освіти: дидактичний аспект: монографія / за ред. Г.С. Юзбашевої. Херсон: КВНТЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. С. 13–78.

18. Пелагейченко В.О. Ключові компоненти компетентності вчителя. Відкритий урок: розробки, технології, досвід. 2009. № 2. С. 55–56.

19. Ніколасв О. М. Формування предметної компетентності майбутнього вчителя фізики. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Серія «Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти». 2013. Вип. 4. Ч. 2. С. 170–174.

20. Сидоренко В.В. Розвиток професійної компетентності сучасного педагога в умовах відкритої освіти: кластерний аналіз. Професійна компетентність

педагога в умовах оновленого змісту освіти та вимог ринку праці: матеріали III регіональної наук.-практ. конф. (Вінниця, 2017 р.) Вінниця, 2017. С. 8–17.

21. Вищий ступінь / Вікіпедія: вільна енциклопедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/> (дата звернення: 02.07.2018).

22. Нобелівська премія з фізики: чим важливе відкриття з топологічних фазових переходів. URL: <https://dt.ua/.../nobelivska-premiya-z-fiziki-chim-vazhlive-vi..> (дата звернення: 12.03.2018).

23. Перовскиты начнут менять экономику уже в 2018 году. URL: <https://hightech.fm/2018/01/08/2017-perovskite-g> (дата звернення: 07.01.2018).

24. Прозора деревина замінить скло? Science Ukraine. URL: <https://scienceukraine.com/.../prozora-derevina-zaminit-sklo/> (дата звернення: 05.12.2017).

25. Клименко Л.О. Гуманітаризація навчання фізики в загальноосвітній школі при вивченні оптичних явищ: дис. ... канд. пед.-наук: 13.00.02. Київ, 2003. 210 с.

26. Великі перспективи слабого сигналу. Вісник НАН України. 2017. № 12. С. 63–72.

УДК 378. 147 (44)

ДОПРОФЕСІЙНЕ НАВЧАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАЦІ ЯК ОДИН ЗІ ШЛЯХІВ УСПІШНОГО СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ У ФРАНЦІЇ

Копенкіна Л.О., старший викладач
кафедри прикладної лінгвістики

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

У статті розглядаються передумови запровадження національної програми «Майбутня професія вчитель», орієнтованої на допрофесійну підготовку студентів на етапі академічної університетської освіти. Визначаються завдання програми, механізм укладання трудового договору і зміст поступального навчання. Акцентується увага на соціальній спрямованості програми та фінансовому заохоченні її учасників.

Ключові слова: двоступенева освіта, педагогічна магістратура, допрофесійна підготовка в університеті, трудовий контракт, національна програма «Майбутня професія вчитель», фінансова підтримка студентів.

В статье рассматриваются предпосылки введения национальной программы «Будущая профессия учитель», ориентированной на допрофессиональную подготовку студентов на этапе академического университетского образования. Определяются задачи программы, механизм заключения трудового договора и содержание поступательного обучения. Акцентируется внимание на социальной направленности программы и финансовом поощрении ее участников.

Ключевые слова: двухступенчатое образование, педагогическая магистратура, допрофессиональная подготовка в университете, трудовой контракт, национальная программа «Будущая профессия учитель», финансовая поддержка студентов.

Kopenkina L.O. PRE-PROFESSIONAL PEDAGOGICAL TRAINING AS ONE OF THE WAYS OF BECOMING A SUCCESSFUL TEACHER IN FRANCE

The article examines the preconditions for the introduction of a national “Future Profession Teacher Program”, aimed at pre-professional training of students at the stage of academic university education. The tasks of the program, the mechanism of concluding an employment contract and the content of continuing education are determined. The focus is on the social orientation of the program and the financial support of its participants.

Key words: two-level education, pedagogical magistracy, pre-professional training at university, employment contract, national “Future Profession Teacher Program”, financial support of students.



Постановка проблеми. В умовах переходу національної вищої освіти на двоступеневу систему підготовки спеціалістів різних галузей, у тому числі педагогічної, постає низка питань щодо розроблення завдань і змісту кожного ступеня освіти, створення можливостей як ступеневої автономності підготовки, так і забезпечення механізмами безперервності й наступності в здобутті академічних знань і формуванні професійно-педагогічних умінь і навиків майбутніх педагогів на кожному етапі. У цьому контексті доцільним є глибокий аналіз європейської двоступеневої системи вищої освіти, зокрема французької моделі.

Відповідно до загальноєвропейських вимог, однією з розробників яких є Франція, вся вища освіта складається з трьох циклів: ліценціат – магістратура – докторантура. Згідно з послідовними реформами, проведеними в період із 1998 по 2013 рр., отримати ліцензію на вчительську діяльність у дошкільних, початкових і середніх навчальних закладах можна лише пройшовши п'ятирічний двоступеневий освітній шлях та отримавши ступінь магістра освіти, виховання й навчання (MOBH) (фр. – *master de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF)*). Для роботи у вищих навчальних закладах обов'язковою умовою стає третій цикл навчання – докторантура та присвоєння ступеня доктора філософії (Ph. D) згідно з Болонською класифікацією.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення наукових джерел свідчить про посилення інтересу багатьох вітчизняних науковців до проблем становлення сучасної педагогічної освіти Франції, передумов переходу до двоступеневої системи підготовки та ролі педагогічних магістратур у процесі професійно-педагогічної підготовки. Зокрема, ці та інші питання розглядалися в роботах науковців, таких як О.А. Бочарова, О.В. Глузман, Н.М. Лавриченко, В.П. Лащихіна, А.П. Максименко, Ю.М. Несін, О.В. Романенко, О.В. Сухомлинська, Т. Г. Харченко, Л.В. Шаповалова та інші. В попередніх роботах ми також розглядали деякі аспекти становлення сучасних педагогічних магістратур, їхній статус, завдання й місце у двоступеневій університетській освіті, їхню відповідальність за зміст підготовки педагогічних фахівців усіх ланок, роль педагогічних радників на етапі практичної підготовки студентів педагогічних магістратур.

За останнє десятиліття структура французької педагогічної освіти зазнала численних реформ, переосмислень і спроб зміцнення зв'язку між університетами та

педагогічними магістратурами – Вищими школами вчителів і вихователів (далі – ВШВВ), шляхом створення проміжних механізмів для забезпечення поступового входження в педагогічну освіту. На думку французьких фахівців, це сприятиме більш ранньому знайомству студентів із професією вчителя, дасть можливість отримати перші професійні знання й навички, що допоможе в подальшому навчанні студентів у педагогічних магістратурах і покращить ситуацію з проходженням конкурсних відборів для отримання ліцензій на педагогічну діяльність [7]. Як нам видається, це питання недостатньо розглядалося українськими дослідниками.

Постановка завдання. Отже, метою статті є дослідити механізми допрофесійної підготовки на етапі ліценціату (еквівалент українського бакалаврату), що реалізується через національну програму «Майбутня професія вчитель» (МПВ) (фр. – *Emploi d'avenir professeur (EAP)*).

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією з особливостей, яка відрізняє французьку модель підготовки педагогічних кадрів від української, є послідовність навчання. Ця модель передбачає трирічне навчання в університеті, у процесі якого студенти вивчають спеціальні академічні предмети (наприклад, природничі науки, математику, історію, мови). У кінці навчального курсу вони отримують диплом про першу вищу освіту і ступінь ліценціата. Надалі свою увагу вони можуть спрямувати на професійну магістратуру, наукову магістратуру або ж почати працювати відповідно до свого диплому й отриманих знань у певній сфері суспільного життя. Ті молоді люди, які бажають пов'язати своє професійне майбутнє з освітою, мають вступити до професійної магістратури, а саме до ВШВВ, які являють собою педагогічні магістратури дворічного курсу навчання.

Варто відмітити, що цей підхід підготовки майбутніх педагогів позитивно сприймається у французькому суспільстві, а насамперед потенційним студентським контингентом. Молоді люди у віці 21–24 років уже досить помірковано зважують свої професійні уподобання, враховують свої розумові здібності та матеріальні можливості, що дає їм змогу оцінити умови навчання й вимоги до них, перспективи працевлаштування, професійного зростання та матеріального забезпечення для прийняття правильного рішення щодо подальшого вибору.

Зі свого боку держава шукає способи приваблення в професію, мотивації навчання та фінансової підтримки студентів ВШВВ. Починаючи з другого курсу магі-



стратури практиканти отримують за викладання заробітну плату й можуть уважати стажування стартом для постійної роботи вчителем. Проте для цього в кінці першого курсу магістратури студенти повинні витримати загальнонаціональний конкурсний іспит, який потребує року напруженої роботи, та отримати статус державного службовця, який і буде гарантувати отримання мінімальної зарплати на другому курсі. Ті, хто не склали іспиту, мають право на його перездачу на другому курсі, проте, якщо не складуть його повторно, вони не отримають статус держслужбовця та ліцензії, а отже, штатного робочого місця.

Як показує аналіз вимог щодо іспиту, кандидат повинен продемонструвати таке: а) знає зміст освіти і програму профільної дисципліни; б) знає еволюцію дисципліни, останні нововведення й досягнення, а також взаємозв'язок з іншими дисциплінами; в) має здібності до виразного викладу, аналізу, синтезу проблеми та спілкування з дітьми; г) має уявлення про організацію навчального закладу.

Проте лише успішне проходження національного конкурсу не є достатньою вимогою для отримання ступеня магістра освіти, виховання та навчання й ліцензії на заміщення штатної посади вчителя освітнього закладу. Окрім цього, студент ВШВВ мусить послідовно отримати дипломи магістратури 1 та 2 років навчання, склавши для цього всі профільні іспити (зазвичай два письмових і два усних), провести наукове дослідження та написати магістерську роботу, пройти практику з повною відповідальністю (50% від загального навантаження) й захистити її [4].

Статистичний моніторинг результативності успіху студентів ВШВВ у складанні іспитів під час проходження національного конкурсу на першому курсі магістратури та захисту педагогічної практики на другому показує, що, незважаючи на такі фактори, як пізні входження в професійну освіту, збалансованість навчальних програм ВШВВ, усебічну підтримку педагогів-наставників, багату матеріальну базу для самостійної підготовки, існують відчутне зниження успішності, необхідність дублювання річного курсу магістратури, перескладання іспитів або навіть відрахування та професійної переорієнтації.

4 травня 2017 р. в міністерському технічному комітеті Національної освіти Генеральне управління з питань людських ресурсів представило Звіт про кампанію оволодіння ліцензією на право штатної посади викладацьким складом другого та першого ступенів освітніх закладів.

Результат був вражаючим: у період з 2012–2015 і 2015–2016 рр. кількість звільнень студентів-стажерів, які вже пройшли національний конкурс, отримали статус держслужбовця-стажера та знаходилися за крок від отримання ліцензії в разі захисту педагогічної практики, майже подвоївся – з 1% у 2012–2013 рр. до 1,8% у 2015–2016 р. серед майбутніх викладачів початкової школи та з 0,5% до 1% серед майбутніх педагогічних кадрів коледжу й ліцею. Основні причини звільнення відомі: дидактичні та педагогічні проблеми, проблеми в керуванні класом, слабка педагогічна позиція чи слабкі знання дисципліни [3].

Французькі експерти і критики освітньої системи стверджують, що такий результат дезорганізує студентів, знижує привабливість професії серед молоді й, відповідно, відтік потенційних педагогічних кадрів. Особливо це відчувається серед вихідців із малозабезпеченої категорії населення, які не бажають ризикувати, пролонгувати своє навчання або переорієнтовуватися в іншу галузь у разі поразки.

Відомий французький науковець, професор університету Сержі Понтуаз Андре Узульяс пов'язує збільшення відсотку неуспішних студентів із форсованими, переобтяжливими та занадто теоретизованими навчальними програмами педагогічних магістратур [6]. Ще у 2009 р. він і його колеги з національної групи реорганізації професійної підготовки вчителів (ГРППУ) (фр. – Groupe reconstruire la formation des enseignants (GRFDE)), закликали до проведення перевороту у сфері педагогічної освіти. На їхню думку, запорукою успіху педагогічної освіти може стати більш рання професійна підготовка на шкільному майданчику, яка буде здійснюватися ще в рамках університетської академічної освіти [6]. Це дасть можливість ознайомитися з реаліями педагогічної діяльності, здобути перші професійні вміння та навички, що допоможе покращити ситуацію з проходженням конкурсних відборів для отримання ліцензій і скоротити витрати на переорієнтацію і студентам, і французькому суспільству загалом.

Першим кроком у реалізації цієї ідеї стало створення в жовтні 2012 р. національної програми допрофесійної підготовки студентів, орієнтованої на раннє знайомство з педагогічною працею й допомогою в майбутньому здобутті педагогічної освіти. Програма отримала назву «Майбутня професія вчитель» (МПВ) (фр. – *Emploi d'avenir professeur* (EAP)) і передбачала тісну співпрацю університетів, ВШВВ і загальноосвітніх навчальних закладів Франції на етапі академічної освіти студентів.



На 2017–2018 навчальний рік Міністерством національної освіти Франції виділено 1100 місць для підготовки за цією програмою [2].

Програма мала основні цілі:

- залучити студентів ліценціату до навчання педагогічної професії;
- сприяти поступальній професійній інтеграції шляхом навчання на шкільних майданчиках і профільних спецкурсах університету;
- збільшити притік молоді з малозабезпечених верств населення, даючи змогу більшості з них здобути професію, супроводжуючи їх фінансово;
- допомогти задовольнити потреби навчальних академій у спеціалістах дефіцитних дисциплін [7].

Держава передбачала реалізацію цієї програми через укладання двостороннього трудового договору (контракту), який обумовлює співпрацю студента й загальноосвітнього навчального закладу.

Підписавши трудовий договір, студент отримує статус помічника учителя та грошову винагороду на фінансування свого навчання. Щоб отримати трудовий контракт помічника учителя, немає жодних вимог щодо громадянства. Але увагу кандидатів звертають на те, що для подальшого складання національного конкурсу вони мусять або мати французьке громадянство, або бути громадянами держав-членів Європейського Союзу.

Контракт укладається на строк до одного року й може поновлюватися протягом трьох років. Він призначений для студентів, які відповідають таким критеріям:

- студенти, які отримують соціальну стипендію;
- навчаються на 2–3 курсі університету;
- молодші за 26 років (або до 31 року у випадку студентів з обмеженими можливостями);
- орієнтовані на подальше навчання у ВШВВ і готові записатися на спецкурси з допрофесійної підготовки під час навчання в університеті [7].

Перевага надається студентам, які вивчають пріоритетну для регіону дисципліну та які жили або навчалися протягом принаймні двох років у регіоні з низьким рівнем зайнятості населення, у сільській місцевості або заморських департаментах: Сен-Мартен, Сен-Бартельмі або Сен-П'єр і Мікелон.

Щоб узяти участь у програмі, студент має заповнити особову картку та зробити запит на державну стипендію. Після цього кандидатура розглядається деканом факультету, який у разі згоди передає особову справу в ректорат навчальної академії.

Академічна комісія перевіряє, чи відповідає кандидат умовам програми, і висловлює свою думку щодо його придатності для цієї роботи, враховуючи рік навчання та успішність. Затвердивши кандидатуру, ректорат передає особову справу в шкільний заклад, вибраний студентом згідно з його дисципліною та перевагами освітнього рівня закладу.

Як діє програма?

Трудовий договір, як ми вже згадували вище, пропонують студентам, які є соціальними стипендіатами й зацікавлені в професії вчителя. Їм надається неповний робочий день у закладах початкової чи середньої ланки навчання, в середньому 12 годин на тиждень. Ця тривалість може варіюватися протягом усього року, враховуючи потреби студента на навчання в університеті, підготовку і складання іспитів наприкінці ліценціату й підготовку та складання національного конкурсу. Дні фіксуються керівником навчального закладу відповідно до розкладу уроків учителя-наставника. Він також має право на оплачувану відпустку під час шкільних канікул [7].

Контракт може бути розірваний за умови:

- студент закінчив навчання в університеті;
- за взаємною згодою двох сторін;
- студент немає здібностей і допускає грубі порушення та завдає шкоду навчальному процесу [1].

Програма передбачає прогресуюче зростання завдань і відповідальності відповідно до курсу навчання студента й року його трудового контракту. Розглянемо детальніше. Так, наприклад, студент 2 курсу університету може активно спостерігати за різними рівнями освіти, відмінностями у функціонуванні початкової школи, коледжу та ліцею; брати участь у позашкільній додатковій освітній роботі з підтримки учнів у вивченні природничих і точних наук, іноземних мов та участі в культурних, мистецьких і спортивних заходах. Студент 3 курсу університету інтегрується в основні професійні обов'язки учителя й допомагає проводити уроки в його присутності та за його відповідальності. Він також може залучатися до контролю знань учнів і їх оцінювання. Проте яким би не був рівень навчання студентів, програма обов'язково передбачає їхню участь у підтримці, допомозі й індивідуалізованому супроводі учнів. Їхня робота супроводжується, підтримується та контролюється шкільними наставниками, до яких вони прикріплені [7].

Вагомим мотивом для підписання студентами трудових контрактів є фінансова винагорода. Вона визначається відсотком



від мінімальної заробітної плати й залежить від віку студента і його курсу навчання. Від 18 до 21 року, якщо студент перебуває на L2 (L – ліценціат), він отримує чистий щомісячний оклад 889,09 євро, а якщо навчається на L3 – 1 005,69 євро. Старші за 21 рік, відповідно, отримують щомісячний оклад на рівні 1 063,99 євро на L2 та, відповідно, 1 180,59 євро на L3. З огляду на соціальну спрямованість програми, така грошова допомога є дієвою для популяризації педагогічної освіти серед малозабезпеченої молоді та їхню мотивацію до вступу у ВШВВ [2].

Паралельно до роботи за контрактом на 2 і 3 курсах ліценціату університети пропонують студентам обрати профільні спецкурси, що дасть їм змогу підготуватися до вступу до ВШВВ та національного конкурсу. Їх семестрове навантаження становить 39 годин.

У 3 семестрі студентам пропонують спецкурс із підготовки до пасивної практики й написання стажувальних звітів. На заняттях студентам також пояснюють основні освітні концепції та загальні проблеми, що впливають із них, для підвищення обізнаності про складність освітньої діяльності.

З 4 по 6 семестри студенти спеціалізуються на викладанні або в початковій ланці (підготовка до національного іспиту з математики та французької мови), або в середніх школах (підготовка до іспиту згідно з напрямом ліценціату: образотворче мистецтво, класична й сучасна мови, музика, філософія, іноземні та регіональні мови, історія, географія, економіка й соціальні науки, література), або до супутніх освітніх професій (радники з орієнтації-психологи, вихователі, тренери, документалісти тощо). На цьому етапі вони також знайомляться з основами дидактики й методики викладання фахової дисципліни [5].

За навчання студентів в університеті відповідальні «педагогічні групи» (équipes pédagogiques), які включають фахівців різних галузей педагогіки. Як правило, в такі групи входять викладачі ВШВВ та університету, люди, котрі займаються дослідницькою діяльністю, співробітники управлінського апарату університету, шкільні вчителі й інші працівники сфери освіти. Окрім цього, з метою ефективної реалізації програми при кожній ВШВВ створені інформаційно-орієнтаційні служби професійного працевлаштування (фр. – Le service commun universitaire d'information d'orientation et d'insertion professionnelle (SCUIO-IP)), фахівці яких допомагають студентам, які вирішили пов'язати своє майбутнє зі школою, визначитися, до якого конкурсу готува-

тися – вчителя початкової або середньої школи, а також із вибором пропонованих університетам дисциплінарних модулів, націлених на перспективу продовження навчання у ВШВВ. Вони мають у своєму розпорядженні спеціальні відділи, які займаються працевлаштуванням студентів на літній період у дитячі табори відпочинку, де вони можуть придбати первинні навички з обраної професії й переконалися в правильності зробленого професійного вибору [8]. Служба видає сертифікат проходження підготовки чи спецкурсів і відправляє особову справу до ВШВВ.

Висновки з проведеного дослідження. Здійснюючи підготовку вчителів лише на етапі педагогічної магістратури, педагогічна освіта Франції зіштовхнулася з низкою проблем, серед яких зростання кількості студентів, неспроможних пройти національний конкурс на отримання ліцензії вчителя, та їх закономірний відтік із педагогічних магістратур стали найбільш відчутними.

З метою вирішення цих проблем розроблена й запроваджена національна програма «Майбутня професія вчитель», яка орієнтована на знайомство студентів з педагогічною працею та випробування себе в ній на етапі ліценціату. Працюючи поряд із досвідченим наставником, майбутній студент ВШВВ може здобути практичні професійні знання й уміння, які за бажання він зможе підкріпити теоретично, записавшись на профільні спецкурси. Як мотивуючий фактор для малозабезпеченої молоді програма передбачає грошову допомогу.

Перспективу подальшого дослідження проблеми вбачаємо у визначенні механізмів академічної підтримки студентів ВШВВ, які сприяють їхній успішності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. L'apprentissage, une autre voie pour devenir enseignant. Etudiant, apprenti, professeur: mode d'emploi. URL: http://cache.media.education.gouv.fr/file/Espace_personnels/08/2/Notice_EAP_467035_515082.pdf (дата звернення: 02.07.2018).
2. L'apprentissage, une autre voie pour devenir enseignant. URL: <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98882/l-apprentissage-une-autre-voie-pour-devenir-enseignant.html> (дата звернення: 06.07.2018).
3. Exclusif. Les licenciements d'enseignants stagiaires ont doublé en trois ans. URL: <https://www.letudiant.fr/educpros/actualite/enseignants-en-trois-ans-les-licenciements-de-stagiaires-ont-double.html> (дата звернення: 04.07.2018).
4. Lancement des Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation. Ambition de la réforme. URL: <http://www.education.gouv.fr/cid72783/lancement-des-ecoles-superieures-du-professorat-et-de-l-education.html> (дата звернення: 04.07.2018).



5. Licence: les parcours de pré-professionnalisation. URL: <http://www.espe-lr.fr/formation-initiale/les-parcours-de-pre-professionnalisation-en-licence/les-parcours-de-preprofessionnalisation> (дата звернення: 04.07.2018).

6. Ouzoulias A. Formation des enseignants: éspé, espoirs et désespoirs ... Entretien avec André Ouzoulias 10 janvier 2014 (texte integral). URL: [http://education.blog.lemonde.](http://education.blog.lemonde.fr/2014/01/16/formation-des-enseignants-espe-espoirs-et-desespoirs-entretien-avec-andre-ouzoulias-texte-integral/)

fr/2014/01/16/formation-des-enseignants-espe-espoirs-et-desespoirs-entretien-avec-andre-ouzoulias-texte-integral/ (дата звернення: 01.07.2018).

7. URL: <http://www.education.gouv.fr/cid61330/les-emplois-d-avenir-professeur.html> (дата звернення: 02.07.2018).

8. URL: <http://www.univ-paris8.fr/SCUIO-IP-service-orientation-et> (дата звернення: 06.07.2018).

УДК 37(092)(477«1823/1901»)(043.5)

ОСОБЛИВОСТІ РЕЦЕПЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ МАТВІЯ НОМИСА В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Лілік О.О., к. пед. н.,
доцент кафедри української мови і літератури
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Шумейко З.Є., к. пед. н.,
доцент кафедри педагогіки та гуманітарних дисциплін
Академія Державної пенітенціарної служби

У статті на основі аналізу сучасних тенденцій професійної підготовки майбутніх учителів визначено перспективні напрями актуалізації педагогічних ідей Матвія Номиса – українського фольклориста, етнографа, мовознавця, педагога, громадського діяча XIX ст. О. Лілік, З. Шумейко схарактеризували основні напрями просвітницької активності діяча, а саме: літературно-художній і фольклорно-етнографічний; організаційно-адміністративний і педагогічний; громадсько-просвітницький. Автори статті окреслили зміст діяльності Матвія Номиса за кожним із напрямів, визначили його внесок у розвиток української педагогічної думки, порівняли його ідеї з положеннями сучасної законодавчої бази, а також запропонували варіанти для вивчення творчої спадщини Матвія Номиса в межах курсу «Історія педагогіки».

Ключові слова: рецепція, педагогічні ідеї, просвітницька діяльність, майбутні вчителі, професійна підготовка, напрями діяльності.

В статье на основе анализа современных тенденций профессиональной подготовки будущих учителей определены перспективные направления актуализации педагогических идей Матвея Номыса – украинского фольклориста, этнографа, языковеда, педагога, общественного деятеля XIX в. О. Лилик, Н. Шумейко охарактеризовали основные направления просветительской активности деятеля, а именно: литературно-художественный и фольклорно-этнографический; организационно-административный и педагогический; общественно-просветительский. Авторы статьи очертили содержание деятельности Матвея Номыса по каждому из направлений, определили его вклад в развитие украинской педагогической мысли, сравнили его идеи с положениями современной законодательной базы, а также предложили варианты для изучения творческого наследия Матвея Номыса в контексте курса «История педагогики».

Ключевые слова: рецепция, педагогические идеи, просветительская деятельность, будущие учителя, профессиональная подготовка, направления деятельности.

Lilik O.O., Shumeiko Z.Ye. FEATURES OF RECEPTION OF MATVIY NOMYS' PEDAGOGICAL IDEAS INTO THE PROFESSIONAL EDUCATION OF THE FUTURE TEACHERS

In this article on the basis of the analysis of current trends of professional training of future teachers, perspective directions of updating of pedagogical ideas of Matviy Nomys are determined. Matviy Nomys is Ukrainian folklorist, ethnographer, linguist, teacher, public figure of the nineteenth century. O.O. Lilik, Z.Y. Shumeiko characterized the main directions of the figure's educational activity, in particular: the literary and artistic and folklore-ethnographic; the organizational-administrative and pedagogical; the public and education. The authors outlined the content of Matviy Nomys' activities in each of the directions, defined his contribution to the development of Ukrainian pedagogical science, compared his ideas with the provisions of the modern legislative framework, and also proposed options for studying the creative heritage of Matviy Nomys within the framework of the course "History of Pedagogy".

Key words: reception, pedagogical ideas, educational activity, future teachers, professional training, directions of activity.



Постановка проблеми. На сучасному етапі в законодавчих і нормативно-правових актах, які визначають напрями реформування сучасної освіти, особлива увага приділяється підготовці майбутніх учителів, які мають реалізувати положення відповідних документів на практиці.

У Концепції «Нова українська школа» [2] зазначено, що саме вчитель є транслятором прогресивних ідей, основним катализатором державної політики у сфері розвитку й формування майбутніх поколінь. Отже, від професійної підготовки майбутніх учителів залежить рівень їхньої подальшої професійної діяльності, що безпосередньо впливатиме на формування майбутніх поколінь громадян незалежної України.

Водночас у Законі України «Про освіту» (1999) [1] еказано, що сучасна освіта має базуватися на принципі органічного зв'язку зі світовою і національною культурами, історією, традиціями. Підтримуючи цитоване твердження, вважаємо, що в процесі реформування вітчизняної системи професійної підготовки майбутніх учителів необхідно спиратися на кращі традиції вітчизняної педагогічної науки, яскравим представником якої є Матвій Номис – письменник, мовознавець, краєзнавець, громадський і політичний діяч другої половини XIX ст.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначимо, що обрана для аналізу персоналія упродовж тривалого часу перебувала поза увагою науковців, хоча окремі аспекти творчої спадщини Матвія Номиса стали предметом вивчення в II пол. XIX – на поч. XX ст.: його етнографічну й літературну діяльність аналізували сучасники – М. Возняк, М. Грушевський, С. Єфремов, М. Сумцов, І. Франко. У II пол. XX ст. діаспорні науковці (П. Одарченко, Б. Струмінський, Ю. Шевельов) зверталися до пареміологічної спадщини митця. Окремі аспекти освітньої діяльності персоналії вивчали Г. Самойленко, А. Лимар. Проте вони не визначали специфіки актуалізації педагогічних ідей Матвія Номиса в практиці середньої та вищої освіти в умовах сьогодення. Отже, на часі розроблення шляхів використання просвітницької спадщини в освітньому процесі в умовах сьогодення.

Постановка завдання. Метою статті є визначення особливостей рецепції педагогічних ідей Матвія Номиса в професійній підготовці майбутніх учителів в умовах реформування системи освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження просвітницько-педагогічної діяльності Матвія Номиса дало змогу визначити три основні її напрями, як-от:

літературно-художній і фольклорно-етнографічний; організаційно-адміністративний і педагогічний; громадсько-просвітницький [6]. Логіка дослідження зумовлює необхідність стислого аналізу кожного із зазначених напрямів. Так, перший із них – літературно-художній і фольклорно-етнографічний – презентований малими художніми одиницями (оповіданнями й нарисами), які написані в 50-х – на поч. 60-х рр. XIX ст., а саме: «Уривки з автобіографії Василя Петровича Білокопитенка», «Дід Мина і баба Миниха» і «Тітка Настя», етнографічні розвідки [4]. Усі літературні тексти митця вирізняються яскравим етнографічним характером і мають автобіографічну основу, завдяки чому можуть бути джерелом до вивчення історії вітчизняної освіти й педагогіки, а також біографії самого митця.

Матвій Номис також став упорядником збірки паремій «Українські прислів'я, приказки і таке інше» [5], яка була результатом тривалої, ґрунтовної пошуково-збиральної роботи низки етнографів і фольклористів у XIX ст. Матвій Номис класифікував усі наявні матеріали за тематичним принципом і підготував збірку до друку.

Другий напрям – організаційно-адміністративний і педагогічний – охоплює педагогічну діяльність персоналії в Ніжинській (1848–52 рр.) і Немирівській (1852–55 рр.) гімназіях. Окрім того, з 1872 р. Матвій Номис став першим директором Лубенської гімназії в Полтавській губернії й доклав значних зусиль для організації діяльності новоствореного закладу освіти.

Свою педагогічну концепцію, яка стала результатом адміністративної діяльності, він стисло виклав у праці «Замітки до ювілейної з нагоди двадцятип'ятиліття Лубенської гімназії записки», яка є цінним джерелом вивчення історії середньої освіти XIX ст. [6].

Третій напрям – громадсько-просвітницький – набув особливого розвитку в петербурзький період життя Матвія Номиса, який насамперед пов'язаний з адміністративною, видавничою й редакторською роботою в друкарні П. Куліша й журналі «Основа»; участю у створенні словника української мови, обговоренням проблем стильового розвитку української мови, участю в організації та проведенні громадських заходів; популяризацією української культури через організацію магазину української моди; участю в організації «Тарасової книгарні» [6].

Здійснений аналіз педагогічних ідей і просвітницької діяльності Матвія Номиса дав змогу визначити основні положення його педагогічної концепції, а саме:



– фольклорна й етнографічна спадщина є невичерпним джерелом народної мудрості, на основі якої має здійснюватись виховання майбутніх поколінь українців;

– необхідність формування національно-культурного середовища шляхом розвитку періодичних видань, художньої літератури, книгарень, що забезпечить популяризацію вітчизняної культури, відповідно, підвищення рівня національної свідомості молодого покоління;

– усебічна підтримка середніх і вищих закладів освіти громадськістю, органами державної влади й місцевого самоврядування;

– заохочення талановитих учнів і студентів шляхом надання іменних стипендій за рахунок закладів освіти, меценатів, громади;

– усебічне вивчення педагогами й адміністрацією закладів освіти умов життя, особливостей життєвої ситуації кожного учня, урахування його потреб під час розроблення індивідуальної освітньої стратегії;

– створення системи опіки та нагляду за учнями на основі врахування їхніх потреб та інтересів, а також прогнозування перспектив працевлаштування;

– відмова від застосування адміністративного тиску, методів покарань у закладах середньої й вищої освіти;

– постійне оновлення змістового та процесуального аспектів середньої й вищої освіти;

– боротьба з механічним засвоєнням знань учнями, байдужим ставленням учителів до своїх обов'язків, недостатнім професійним рівнем педагогів;

– необхідність дотримання учителями професійної етики й суворої самодисципліни, володіння високими моральними принципами, мотивація до особистісного та професійного розвитку.

У процесі порівняльного дослідження педагогічної спадщини Матія Номиса й положень сучасних законодавчих і нормативно-правових актів, що визначають зміст сучасної вищої освіти, визначено низку прогресивних ідей персоналії, які придатні для рецепції під час розроблення освітньої стратегії для професійної підготовки майбутніх учителів. Проте насамперед постає необхідність розтлумачити саме поняття «рецепція». На думку Н. Дічек, «рецепція в історико-педагогічних дослідженнях має специфіку, що полягає в поєднанні функції «сприйняття і створення образу» з функцією «транслявання й адаптація» [1].

Аналіз історичних, філософських, літературознавчих і педагогічних джерел дав підстави для висновку, що рецепція є двоєдиним процесом, який, по-перше, пе-

редбачає теоретичне опанування певного матеріалу (шляхом відбору, аналізу, тлумачення й трансляції текстів і їх критики), а по-друге, використання або адаптацію освітніх концепцій чи ідей відповідно до реальної ситуації. Тому очевидно, що рецепція може здійснюватись безпосередньо (через перенесення) або модифіковано (коли ідеї зазнають певних трансформацій на основі вивчення конкретної ситуації). У контексті дослідження йдеться про вторинну рецепцію, яка передбачає творче засвоєння просвітницьких ідей Матвія Номиса. На нашу думку, доцільною є рецепція таких ідей педагога:

– суб'єкт-суб'єктні взаємини учасників педагогічного процесу: педагог створює оптимальні умови для навчання та розвитку учнів, уникаючи методів морального й фізичного примусу;

– створення атмосфери співробітництва в педагогічному колективі, а також між учителями й учнями; готовність учителів до професійного й особистісного розвитку;

– академічна свобода вчителя: право педагога на вільний вибір під час планування освітньої стратегії у викладанні предмета: учитель на власний розсуд використовує навчальний час з метою ефективного засвоєння учнями необхідного матеріалу;

– постійний пошук учителем інноваційних методів, прийомів, засобів навчання, спрямованих на активізацію діяльності учнів відповідно до реалій сьогодення;

– індивідуально-творчий характер інноваційної діяльності вчителів, особистісний та індивідуальний підходи до учнів, гуманістична й демократична спрямованість навчально-виховного процесу в закладах освіти.

Отже, зважаючи на теоретичне і практичне значення педагогічних ідей Матвія Номиса, доцільним є послідовне, системне, усебічне, узгоджене із загальною стратегією розвитку освіти упровадження творчої спадщини педагога в практику професійної підготовки майбутніх учителів. Це, на нашу думку, сприятиме подальшому розвитку й удосконаленню національної системи освіти. Зокрема, в процесі дослідження визначено такі шляхи актуалізації педагогічної спадщини зазначеної персоналії:

1. Розширення змісту таких дидактико-методичних дисциплін, як «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Основи педагогічної майстерності», «Менеджмент освіти», «Сучасні педагогічні технології», «Методика навчання» в педагогічних закладах вищої освіти шляхом розроблення нових тем лекційних і практичних занять, присвячених поглядам Матвія Номиса на освіту, вихо-



вання, управління освітньою діяльністю, громадську діяльність.

Зокрема, в контексті курсів «Історія педагогіки» запропоновано план практичного заняття з теми «Педагогічні ідеї і просвітницька діяльність Матвія Номиса». Для розгляду сформульовано такі запитання: життєвий і творчий шлях Матвія Номиса, основні етапи формування педагогічних поглядів; діяльність Матвія Номиса з організації роботи Лубенської повітової гімназії; громадська діяльність Матвія Номиса в петербурзький і лубенський періоди; особливості національного виховання українського народу за художніми творами Матвія Номиса; ідеї етнопедагогіки в збірці паремійного матеріалу «Українські прислів'я, приказки і таке інше».

Для глибшого опрацювання матеріалу сформульовано низку тем для студентських доповідей у контексті виконання ними самостійної роботи, як-от: співпраця Матвія Номиса з журналом «Основа»; педагогічні ідеї в «Замітці до двадцятип'ятиріччя з нагоди Лубенської повітової гімназії»; фольклористична діяльність Матвія Номиса; внесок Матвія Номиса в розвиток українського мовознавства.

Окрім того, запропоновано теми для індивідуальних науково-дослідницьких проєктів студентів, а саме:

- діяльність Матвія Номиса на посаді першого директора Лубенської гімназії;
- участь Матвія Номиса в роботі першого українського журналу «Основа» (1860–1961 рр.);
- внесок Матвія Номиса в розвиток українського шкільництва;
- «Замітки до ювілейної з нагоди двадцятип'ятиріччя Лубенської гімназії» як джерело до вивчення історії української педагогіки;
- герої оповідань Матвія Номиса «Тітка Настя», «Дід Мина і баба Миниха» як уособлення морально-етичного ідеалу українського народу;
- ідеї народного виховання в художньо-етнографічних працях Матвія Номиса «Ранок у світний празник», «Різдвяні святки»;
- автобіографічний твір «Уривки з біографії Василя Петровича Білокопитенка» як джерело до вивчення народного виховання українського народу в XIX ст.

Перевірку знань здійснено на базі тестових завдань і в процесі заліково-екзаменаційної сесії на основі спеціально сформульованих запитань.

Доцільним вважаємо також ознайомлення майбутніх учителів з науково-педагогічною спадщиною Матвія Номиса в процесі написання рефератів, доповідей, статей,

курсівих і кваліфікаційних робіт з педагогіки, історії педагогіки, а також роботи науково-методичних семінарів і конференцій, які проводяться на базі педагогічних закладів вищої освіти.

2. Уведення до змісту дисциплін у межах курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників на базі інститутів післядипломної педагогічної освіти тем, що передбачають ознайомлення учителів зі спадщиною Матвія Номиса. Це має стимулювати їх до подальшого самостійного вивчення педагогічних ідей і діяльності митця, популяризації персоналії серед учнів.

3. Перевидання художніх і педагогічних творів діяча, підготовка передмови, а також літературознавчих, мовознавчих, історичних, педагогічних коментарів до текстів.

4. Популяризація творчих ідей Матвія Номиса в періодичних і наукових фахових виданнях, організація й проведення науково-практичних конференцій різних рівнів, а також ознайомлення викладачів і студентів із працями Матвія Номиса шляхом введення фрагментів до хрестоматій із педагогічних і філологічних дисциплін.

5. Подальше дослідження маловідомих фактів життя й діяльності Матвія Номиса, що розкривають його внесок у розвиток освіти та світової педагогічної думки. Здійснення порівняльних студій, спрямованих на комплексне вивчення наукової і творчої діяльності персоналії у взаємозв'язку з іншими представниками національно-культурного відродження XIX ст.

Матеріали дослідження впроваджені в освітній процес педагогічних закладів вищої освіти (на базі різних факультетів і навчально-наукових інститутів). Метою експериментальної роботи було розширення уявлення майбутніх учителів про педагогічну спадщину і просвітницьку діяльність Матвія Номиса, сприяння популяризації його педагогічних ідей.

Вивчення отриманих результатів (за допомогою анкетування, тестування, опитування студентів, аналізу виконаних індивідуальних науково-дослідницьких завдань, підготовлених тез доповідей на конференції тощо) дало змогу дійти висновку щодо позитивного впливу наданих матеріалів на формування професійного мислення майбутніх учителів. Зазначимо, що найбільший інтерес зазначена персоналія викликала серед студентів історичних, філологічних факультетів, факультету початкового навчання тощо. Це зумовлено насамперед особистісними і професійними рисами майбутніх учителів указаних спеціальностей, сферами їхніх наукових інтересів.



У результаті зроблено висновок, що впровадження матеріалів дослідження в освітній процес педагогічних закладів вищої освіти призвело до підвищення рівня теоретичних знань слухачів, що засвідчив проведений контрольний зріз за відповідним змістовим модулем; формування позитивного ставлення до педагогічної спадщини Матвія Номиса; розширення знань з історії та теорії педагогіки; підвищення інтересу до творчої спадщини педагогів попередніх століть; більш глибокого усвідомлення головних положень сучасних законодавчих і нормативно-правових актів; виявлення суперечностей у педагогічній практиці та шляхів їх подолання.

Висновки з проведеного дослідження. Проведене дослідження дало змогу довести актуальність просвітницької спадщини Матвія Номиса для сьогодення, доцільність її використання в професійній підготовці майбутніх учителів в умовах реформування системи середньої і вищої освіти. Підтверджено, що упровадження матеріалів дослідження в освітній процес закладів вищої освіти сприятиме підвищенню ефективності освітнього процесу, формуванню особистісних і професійних рис майбутніх фахівців.

Рецепція педагогічних ідей Матвія Номиса сучасною педагогічною наукою дасть змогу оцінити національний педагогічний

досвід, проаналізувати його під новим кутом зору, надасть матеріали для розвитку вітчизняної освіти чи вдосконалення окремих її елементів.

З'ясовано, що перспективними напрямками досліджень творчої спадщини Матвія Номиса можуть стати компаративні студії, які передбачають аналіз теоретичних ідей і практичної діяльності у взаємозв'язках з іншими діячами української й зарубіжної науки та культури.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дічек Н. Рецепція в порівняльно-педагогічних та історико-педагогічних дослідженнях: методологічні аспекти. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/106858/7.pdf>.
2. Концепція «Нова українська школа»: затв. Рішенням колегії МОН України від 27.10.2016. URL: <http://mon.gov.ua/202016/12/05/konczepczyia.pdf> (дата звернення: 10.09.2017).
3. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-19. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 22.10.2017).
4. Разказы М.Т. Симонова (Номиса). Київ: Издание «Кіевской старины», 1900. 244 с.
5. Українські приказки, прислів'я і таке інше. Збірники Опанаса Марковича і других. Торонто – Київ: Друкарня Бескид, 1993. 612 с.
6. Шумейко З.С. Педагогічні ідеї та просвітницька діяльність Матвія Номиса (1823–1901 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Кіровоград. держ. пед. університет. Кіровоград, 2015. 21 с.

УДК 37.013.2

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ІЗ САМООЦІНЮВАННЯ ПАРАМЕТРІВ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ

Мартинець Л.А., д. пед. н., доцент,
завідувач кафедри педагогіки та управління освітою
Донецький національний університет імені Василя Стуса

У статті представлено аналіз результатів експериментального дослідження із самооцінювання параметрів готовності вчителя до професійного розвитку, визначено вірогідність збігів і розходжень для експериментальних даних. Підкреслено, що ефект змін, який відбувається з експериментальною групою, зумовлений саме застосуванням експериментальної системи управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітніх навчальних закладах.

Ключові слова: самооцінювання, учитель, професійний розвиток, експеримент, статистичні дані.

В статье представлен анализ результатов экспериментального исследования по самооценке параметров готовности учителя к профессиональному развитию, определена вероятность совпадений и различий для экспериментальных данных. Подчеркнуто, что эффект изменений, который происходит с экспериментальной группой, обусловлен именно применением экспериментальной системы управления образовательной средой профессионального развития учителей в общеобразовательных учебных заведениях.

Ключевые слова: самооценивание, учитель, профессиональное развитие, эксперимент, статистические данные.



Martynets L.A. ANALYSIS OF THE RESULTS OF AN EXPERIMENTAL STUDY ON THE SELF-ASSESSMENT OF PARAMETERS OF TEACHER'S READINESS FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

The article presents an analysis of the results of an experimental study on the self-assessment of parameters of teacher's readiness for professional development, the probability of coincidences and differences for experimental data is determined. It is emphasized that the effect of changes that occurs with the experimental group is due to the application of the experimental system of management of the educational environment of teachers' professional development in comprehensive educational institutions.

Key words: *self-assessment, teacher, professional development, experiment, statistical data.*

Постановка проблеми. Проведення педагогічного експерименту є необхідним і єдиним способом перевірки системи управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів. З метою дослідження ефективності впровадження системи управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів загальноосвітніх навчальних закладів нами проведений порівняльний аналіз узагальнених результатів самооцінювання параметрів готовності учителів до професійного розвитку.

Розглянемо результати контрольного етапу експерименту й динаміку самооцінювання параметрів готовності вчителя до професійного розвитку.

Постановка завдання. Мета статті полягає у визначенні результатів експериментального дослідження із самооцінювання параметрів готовності вчителя до професійного розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Очікуваними стали зміни в самооцінюванні параметрів готовності вчителя до професійного розвитку. Аналіз отриманої інформації виявляє позитивні тенденції в експериментальній групі. Широкий спектр діяльності надає педагогам активізуючу дію. Діагностика, що проведена під час експерименту, показує, що інтерес і потреба в розумінні сутності професійних проблем у вчителів експериментальної групи вищі, ніж у контрольної: значно виросли усвідомлення необхідності в професійному розвитку, здатність до подолання стереотипів у педагогічній діяльності, рівень включеності в інноваційні рішення, уміння співвідносити з базовими знаннями свою практику, удосконалювати на основі базових знань власну практичну діяльність, усві-

домлення цінностей педагогічних знань, задоволення педагогічною працею, уміння терпляче ставитися до інших поглядів, вести діалог. Якісні зміни визначають ступінь розвитку емпатії, інтелектуальної лабільності, уміння долати конфлікти, здатність до стресостійкості, уміння приймати відповідальні рішення в будь-яких ситуаціях, ступінь розвитку рефлексії.

Відбуваються істотні позитивні зміни й у розвитку творчих здібностей учителів експериментальної групи порівняно з контрольною. Так, у вчителів експериментальної групи домінуючим є творче ставлення до справи, тобто вчителі активно проявляють творчий самостійний характер діяльності й потребу в здійсненні вчинків. У вчителів же контрольної групи характер діяльності передусім виконавський, коли більшість учителів здатні відтворювати її тільки з опорою на допомогу з боку й у нестандартних ситуаціях.

Змін зазнають також ціннісне ставлення вчителів до педагогічної діяльності, комунікативна культура, що важливі для професійного розвитку й фахової діяльності загалом. Вони характеризуються критеріями, які відображають сформованість упевненості в собі, позитивної самооцінки, вольових якостей, відповідальності, працелюбності, установки на саморозвиток. Значно зменшилася кількість учителів зі зниженою соціальною активністю особистості, прагненням до розвитку. Натомість підвищилися емоційна стійкість учителів, їхня емоційно-вольова саморегуляція, вольовий самоконтроль, самодисципліна, самоорганізація. Опитані наприкінці експерименту педагоги експериментальної групи демонструють здатність до ефективного самоуправління й відповідальність за власний професійний розвиток.

Таблиця 1

Узагальнені результати самооцінювання параметрів готовності вчителя до професійного розвитку на контрольному етапі експерименту

Параметри	Контрольна група	Експериментальна група
Мотиваційна готовність	0,161	0,227
Технологічно-педагогічна підготовленість	0,116	0,200
Ставлення до педагогічної діяльності	0,188	0,264
Сума Σ	0,464	0,692
Рівні	середній	достатній



Отримані результати вивчення параметрів готовності вчителя до професійного розвитку на контрольному етапі експерименту відображені в таблиці 1.

Порівнюючи отримані показники з результатами констатувального етапу (див. таблицю 2 та рисунок 1), бачимо, що кількість учителів, які спрямовані на професійний розвиток, збільшилася. У них спостерігається позитивна динаміка зміни параметрів готовності до професійного розвитку.

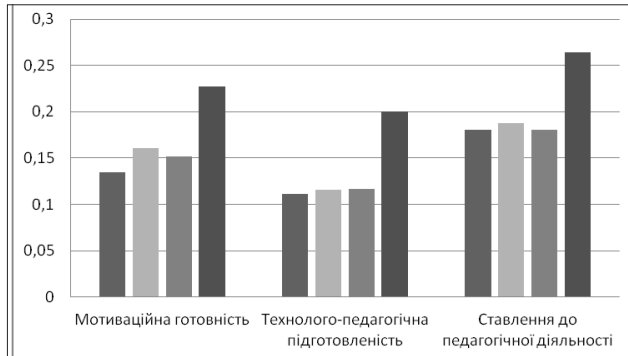


Рис. 1. Динаміка самооцінювання параметрів готовності вчителя до професійного розвитку експериментальної та контрольної груп

Подані в таблиці 2 дані свідчать, що в експериментальній групі показники параметра «мотиваційна готовність» підвищилися на 33,3%. Показники параметра «технолого-педагогічна підготовленість» збільшилися на 41,8%, а «ставлення до педагогічної діяльності» – на 31,8%. Зростання показників відбулося за всіма параме-

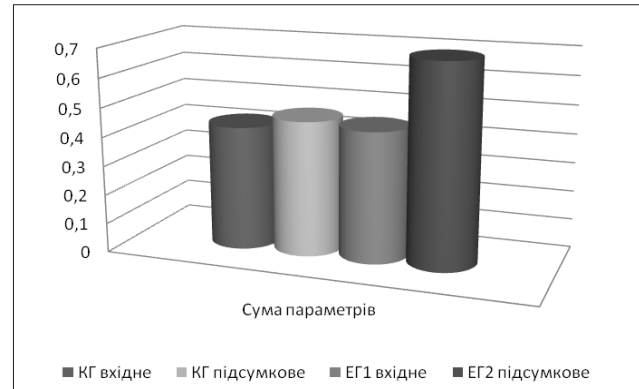


Рис. 2. Узагальнені результати самооцінювання параметрів готовності вчителя до професійного розвитку на констатувальному та контрольному етапах експерименту

Таблиця 2

Узагальнені результати самооцінювання параметрів готовності вчителя до професійного розвитку експериментальних і контрольних загальноосвітніх навчальних закладів

Параметри	Контрольна група			Експериментальна група		
	початкові	підсумкові	приріст	початкові	підсумкові	приріст
Мотиваційна готовність	0,135	0,161	0,026	0,152	0,227	0,075
Технолого-педагогічна підготовленість	0,111	0,116	0,006	0,117	0,200	0,083
Ставлення до педагогічної діяльності	0,180	0,188	0,008	0,180	0,264	0,084
Сума Σ	0,426	0,464	0,038	0,449	0,692	0,243
Рівні	середній	середній	8,1%	середній	достатній	35,6%



Рис. 3. Визначення вірогідності збігів і розходжень характеристик груп



трами. У контрольній групі бачимо зміни на 16,2%; 4,5%; 3,8% відповідно.

Порівнюючи отримані показники з результатами констатувального експерименту, бачимо, що загалом показники параметрів готовності вчителя до професійного розвитку за час проведення експерименту збільшилися в експериментальній групі на 35,6% (достатній рівень), у контрольній групі на 8,1% (середній рівень).

Отримані результати дають змогу визначити узагальнені результати параметрів готовності вчителя до професійного розвитку (рис. 2):

Як бачимо, проведена робота сприяє підвищенню оцінювання параметрів готовності вчителя до професійного розвитку.

Висновки з проведеного дослідження. Аналіз результатів, що отримані під час вхідного й підсумкового діагностування, проведений із застосуванням системи програмового забезпечення аналізу даних STATISTICA й інструментів аналізу даних комп'ютерної програми «Статистика в педагогіці».

Визначення вірогідності збігів і розходжень для експериментальних даних проведено за таким алгоритмом:

- обчислення для порівнюваних вибірок емпіричного значення критерію Кемп;
- порівняння Кемп із критичним значенням $K_{крит}$;

- зробити висновок: при $K_{емп} \leq K_{крит}$ характеристики експериментальної й контрольної груп збігаються з рівнем значущості 0,05; при $K_{емп} > K_{крит}$ вірогідність розходжень характеристик першої та другої вибірок становить 95%. Тобто, якщо для незалежних вибірок початкові стани експериментальної й контрольної груп співпадають, а кінцеві – відрізняються, можна зробити висновок, що ефект змін зумовлений саме застосуванням експериментальної методики;
- для залежних вибірок $K_{емп} > K_{крит}$ свідчить про те, що вірогідність розходжень характеристик початкового й кінцевого станів експериментальної або контрольної групи становить 95%, $K_{емп} \leq K_{крит}$ – характеристики початкового й кінцевого станів збігаються з рівнем значущості 0,05.

У процесі аналізу результатів дослідження обраховуються критерії:

1) критерій Стьюдента, що виявляє вірогідність різниці середніх значень у двох вибірках (t-Std);

2) критерій Вілкоксона-Манна-Вітні, що виявляє довільні попарні розходження характеристик вибірок у шкалі відносин (W);

3) критерій Крамера-Велча, що визначає різницю вибірових середніх арифметичних для двох вибірок (V).

Таблиця 3
Визначення вірогідності збігів і розходжень характеристик самооцінювання параметрів готовності вчителя до професійного розвитку експериментальної й контрольної груп

Критерії	t-Std					W					V				
	$K_{B \rightarrow E_B}$ 1	$E_{B \rightarrow E_B}$ 2	$K_{B \rightarrow K_B}$ 3	$K_{C \rightarrow E_C}$ 4	$K_{C \rightarrow E_C}$ 5	$E_{B \rightarrow E_B}$ 6	$K_{B \rightarrow K_B}$ 7	$K_{C \rightarrow E_C}$ 8	$K_{B \rightarrow E_B}$ 9	$E_{B \rightarrow E_B}$ 10	$E_{B \rightarrow E_B}$ 11	$K_{B \rightarrow K_B}$ 12	$K_{C \rightarrow E_C}$ 13	$K_{C \rightarrow E_C}$ 14	$K_{C \rightarrow E_C}$ 15
Мотиваційна готовність	0,775	9,000	1,960	2,869	0,605	2,381	0,983	2,230	0,775	3,077	1,236	2,869	0,000	0,277	0,436
Технологічно-педагогічна підготовленість	0,328	5,508	1,000	5,152	0,115	3,262	0,322	3,400	0,328	4,533	0,374	5,152	0,000	0,277	0,436
Ставлення до педагогічної діяльності	0,000	6,536	1,000	4,134	0,000	3,166	0,207	3,128	0,000	4,160	0,286	4,134	0,000	0,277	0,436
Сума	0,277	29,396	1,918	2,727	0,436	1,964	0,655	1,964	0,277	3,100	0,436	2,727	0,000	0,277	0,436



Результати перевірки однорідності експериментальної й контрольної груп на етапі вхідної діагностики та вірогідності розходжень або збігу їх характеристик початкового й кінцевого станів шляхом порівняння статистичних коефіцієнтів (t -Std, W , V) з їх статистичними критеріями ($t_{\text{крит}}$, $W_{\text{крит}}$, $V_{\text{крит}}$) наведені в таблиці 3.

Для визначення вірогідності збігів і розходжень характеристик експериментальної й контрольної групи сформулюємо дві статистичні гіпотези: гіпотезу про відсутність розходжень (нульова гіпотеза); гіпотезу про значущість розходжень (альтернативна гіпотеза) (рис. 3).

Для прийняття рішення, яку з гіпотез варто прийняти, емпіричні значення статистичного критерію характеристик експериментальної й контрольної груп, що обчислені й наведені в таблиці 3, необхідно порівняти з відомими еталонними числами, названими критичним значенням критерію [1, с. 313, 306, 295].

Під час визначення критичних значень статистичних критеріїв ми керуємося підходом Д. Новикова, за яким у педагогічних дослідженнях, як правило, обмежуються рівнем значущості (імовірністю помилки) – 0,05, тобто допускається не більше ніж 5% можливості помилки [5, с. 44]. Отже, критичні значення статистичних критеріїв, що використані для порівняння, дорівнюють: $t_{0,05} = 1,96$; $V_{0,05} = 1,96$; $W_{0,05} = 1,96$.

У результаті порівняння емпіричного і критичного критеріїв можливі два варіанти:

1) емпіричне значення критерію виявляється меншим або дорівнює критичному – приймається нульова гіпотеза, тобто вважається, що характеристики експериментальної та контрольної груп збігаються;

2) емпіричне значення критерію виявляється більше від критичного – приймається альтернативна гіпотеза, тобто вважається, що вірогідність розходжень характеристик експериментальної й контрольної груп дорівнює 95%.

Проаналізуємо для порівнюваних вибірок критерії, що отримані в ході статистичного аналізу, експериментальної та контрольної груп на початку експерименту; експериментальної групи на початку й після завершення експерименту; контрольної групи на початку й після завершення експерименту; експериментальної та контрольної груп після завершення експерименту.

Порівняємо спочатку числа в контрольній та експериментальній групах до початку експерименту (таблиця 3, колонки 1, 5, 9). Емпіричні критерії обчислюваних результатів є меншими за значенням від критичних

($t_{\text{емп}} \leq 1,96$; $V_{\text{емп}} \leq 1,96$; $W_{\text{емп}} \leq 1,96$). Отже, збіг характеристик контрольної й експериментальної груп до початку експерименту приймається на рівні значущості 0,05.

Тепер порівняємо характеристики контрольної й експериментальної груп після закінчення експерименту (таблиця 3, колонки 4, 8, 12). Усі емпіричні критерії своїми значеннями перебільшили критичні ($t_{\text{емп}} > 1,96$; $V_{\text{емп}} > 1,96$; $W_{\text{емп}} > 1,96$). Отже, приймається альтернативна гіпотеза.

Порівняння результатів вимірювань експериментальної групи на початку експерименту й після його завершення (таблиця 3, колонки 2, 6, 10) також передбачає прийняття альтернативної гіпотези. Отже, достовірність відмінностей характеристик контрольної та експериментальної груп після закінчення експерименту й експериментальної групи до та після експерименту становить 95%, що вказує на неоднорідність даних вибірок.

Статистичний аналіз результатів контрольної групи на початку експерименту й після його завершення показує, що під час усіх вимірювань приймається нульова гіпотеза (таблиця 3, колонки 3, 7, 11). Тобто характеристики контрольної групи приймаються на рівні значущості 0,05, початкові та кінцеві стани контрольної групи збігаються, що свідчить про те, що характеристики контрольної групи є однорідними.

Отже, початкові (до початку експерименту) результати експериментальної й контрольної груп збігаються, а кінцеві (після закінчення експерименту) – різняться. На цій підставі можна зробити висновок, що ефект змін, який відбувається з експериментальною групою, зумовлений саме застосуванням експериментальної системи управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітніх навчальних закладах, що створена на формуальному етапі експерименту.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов: учебник. 2-е изд., испр. Москва, 2003. 336 с.
2. Маркова А.К. Психология труда учителя. Москва: Просвещение, 1993. 192 с.
3. Мартинець Л.А. Управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітньому навчальному закладі: монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. 408 с.
4. Мартинець Л.А. Управління професійним розвитком учителів: навч.-метод. посіб. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 87 с.
5. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типичные случаи). Москва: МЗ-Пресс, 2004. 67 с.



6. Приходько В.М. Професійна компетентність вчителя як складова моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього на-

вчального закладу. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. 2014. № II (15). Issue 30.

УДК 37.07:005.3

СТРАТЕГІЧНЕ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ: ПРАКТИЧНІ СКЛАДНИКИ

Новаковець В.П., магістр біблійно-богословських досліджень,
координатор магістерської програми
Українська баптистська теологічна семінарія
магістрант кафедри освітнього менеджменту та публічного управління
соціально-гуманітарного факультету
*Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського*

Стратегічний процес прийнято визначати в три етапи: аналіз, вибір і реалізація. Стратегія тлумачиться як задокументований напрям довгострокового розвитку, а стратегічне управління – як комплекс рішень і дій щодо окреслення та реалізації пріоритетних напрямів розвитку закладу освіти. У статті узагальнено й систематизовано рекомендації науковців щодо практичних складників стратегічного управління закладом освіти.

Ключові слова: заклад освіти, розвиток, стратегія, стратегічне управління.

Стратегический процесс принято определять в три этапа: анализ, выбор и реализация. Стратегия толкуется как задокументированное направление долгосрочного развития, а стратегическое управление – как комплекс решений и действий по определению и реализации приоритетных направлений развития учебного заведения. В статье обобщены и систематизированы рекомендации ученых о практических составляющих стратегического управления учебным заведением.

Ключевые слова: учебное заведение, развитие, стратегия, стратегическое управление.

Novakovets V.P. STRATEGIC MANAGEMENT OF EDUCATION INSTITUTION: PRACTICAL COMPONENTS

A strategic process is defined in three stages: analysis, selection and implementation. A strategy is interpreted as a documented direction of long-term development, and a strategic management – as a complex of decisions and actions for defining and implementing priority directions of development of a educational institution. The article summarizes and systematizes recommendations of scholars on practical components of strategic management of a educational institution.

Key words: education institution, development, strategy, strategic management.

Постановка проблеми. Стати конкурентоспроможним серед інших закладів освіти й готувати конкурентоспроможних випускників – це вже не питання можливого вибору, а необхідність для виживання й рейтингу завдяки найкращим показникам. У статті рекомендується взяти за основу стратегічний підхід з його практичними складниками для вдосконалення діяльності закладу освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання прикладних аспектів стратегічного управління порушували в працях В. Бабаєв, О. Гриценко, О. Козак, С. Макуха, Н. Мамонтова, О. Мармаза, Л. Михайлик, О. Моргулець, О. Родіонов, І. Семенець-Орлова, М. Фіцула, Б. Холод, І. Чумаченко, Л. Шевченко та інші.

Постановка завдання. Мета статті – рекомендувати менеджерам освіти наведені практичні складники стратегічного управління для вдосконалення закладів освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У статті стратегію ми визначаємо як напрям (модель, комплексний план) довгострокового розвитку [5, с. 56], а стратегічне управління – як комплекс рішень і дій щодо окреслення та реалізації пріоритетних напрямів розвитку закладу вищої освіти (далі – ЗВО) [9].

Передусім зазначимо, що розробку стратегії варто доводити до документального вираження у вигляді окремого документа [3, с. 132]. Сам же стратегічний процес прийнято визначати в три етапи: аналіз, вибір і реалізація (рис. 1) [7, с. 62]:



В. Бабаєв та І. Чумаченко рекомендують письмово розробляти *структуру* стратегічного плану в ієрархічному вигляді на основі чотирьох елементів: місія та бачення; стратегічні цілі (наприклад, досконалість освіти, розвиток науки, інтеграція до світового науково-освітнього простору); ресурси для реалізації стратегії (наприклад, персонал, інфраструктура, фінанси); стратегічні теми (наприклад, освітня діяльність, наукова діяльність, розширення спектру додаткових освітніх послуг, міжнародне просування й імідж, енергоефективність, партнерство з випускниками і студентами) [1, с. 84–85].

О. Моргулець зазначає такі *особливості* освітньої діяльності, які потрібно враховувати під час розроблення стратегії: нематеріальність основного виду діяльності – освітніх послуг; основний актив – інтелектуальний капітал; неможливість зберігання й накопичення освітніх послуг; наявність чітких стандартів освітньої діяльності; обмеженість стратегічного вибору рівнем автономії; усвідомлення суспільної значимості освітньої діяльності, коли на першому місці інтереси суспільства, потім самого ЗВО; залежність розвитку від міжнародної діяльності [7, с. 61–62]. На наш погляд, також доречно нагадати, що варто розрізняти велике коло функціональних напрямів ЗВО (навчальний, методичний, науковий, господарський, економічний, ремонтно-будівельний, маркетинговий, управлінський, міжнародний тощо) від стратегічного управління ними. Останнє не стільки додає чи змінює вказані функції, а скоріше надає їм якісний розвиток та обирає пріоритетні.

О. Родіонов указує, що стратегічне управління передбачає наявність п'яти *вмінь*: змоделювати ситуацію (установити бачення як орієнтир для довгострокових напрямів розвитку); виявити необхідні змі-

ни (шляхом забезпечення реалізації заявлених бачення й місії через довгострокові й короткострокові цілі); розробити стратегію змін (включає як реалізацію запланованої базової стратегії, так і «незаплановані» стратегічні дії як вимушену реакцію на неочікувані умови в майбутньому); упровадити стратегію (шляхом практичного адміністрування отримати необхідні результати в запланований час); уносити корективи до стратегії (проведення запобіжних дій у разі появи нових обставин) [8, с. 61–62].

Варто враховувати в стратегії причини вибору окремого ЗВО головним споживачем – абітурієнтом – через наявні групи *факторів* (можливості, соціальне середовище, психологічні фактори, інформаційна обізнаність, маркетингове сприяння), які, на думку О. Козак, можна поділити на три групи: ті, на які неможливо впливати (особисті вподобання вступників, географічне розташування, матеріальне становище, обсяг державних місць, форма навчання); ті, на які можливо опосередковано впливати (ЗМІ, наявність відомих випускників, контактна аудиторія, навчальна програма, можливості отримання додаткової освіти); ті, на які необхідно впливати (вартість навчання, матеріально-технічне забезпечення, екстер'єр та інтер'єр, професорсько-викладацький штат, інформаційна політика освітнього закладу, бази проходження навчальної практики, сприяння в працевлаштуванні випускників) [2, с. 94–94].

О. Мармаза деталізує стартові запитання, з яких видно, що майбутнє ЗВО виходить з оцінки теперішнього становища, а шлях від теперішнього до майбутнього і є процесом стратегічного управління: Чого ми хочемо домогтися (цілі, моделі діяльності, результати)? Якою є організація в цей момент (результати, тенденції, ресурси, вади, резерви)? Як перейти від реального

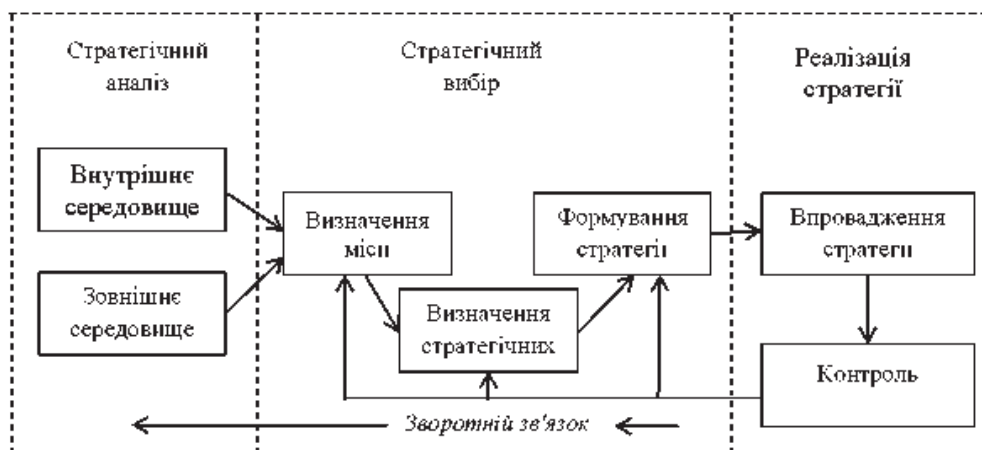


Рис. 1. Схема стратегічного процесу



стану до майбутнього, очікуваного, бажаного (програми, концепції, плани, рішення) [4, с. 330]?

Отже, бачення – це образне уявлення сенсу діяльності, того, якою організація повинна стати й чого вона має досягти. Призначення організації, її головна мета відбиваються, у свою чергу, у місії, що робить організацію унікальною у своєму роді, відображає причини створення й напрями діяльності організації; споживачів продуктів або послуг організації; принципи, цінності й пріоритети організації [5, с. 59–60]. О. Родіонов рекомендує керівникам ознайомити й переконливо обґрунтувати всіх співробітників з визначеними баченням і місією, щоб створити в усіх відчуття причетності [8, с. 61].

Наступний складник – цілі. Цілі – це конкретний бажаний кінцевий стан окремих характеристик організації, на досягнення якого спрямована її діяльність. Цілі доцільно ділити за часом: довгострокові (стратегічні) – на декілька років, і короткострокові (тактичні) – до одного року; за масштабом: корпоративні – організації загалом, бізнес-цілі – у певній сфері діяльності, функціональні – за певним напрямом діяльності й операційні – конкретні результати, яких повинні досягти відділи, робочі групи та окремі працівники; за сферою: зовнішні – задоволення потреб споживачів, взаємодія з постачальниками, органами влади, місцевим товариством, і внутрішні – інтереси власників організації (одержання прибутків, поліпшення іміджу компанії), її менеджерів (захоплення частки ринку) і працівників (одержання високих заробітків) [5, с. 59–60].

Нарешті останній складник – завдання. Завдання – це конкретизація поставлених цілей, які мають бути сформульовані яко-

мога однозначніше, що й стане критерієм оцінювання їх виконання. Як зазначає М. Фіцула, управління ЗВО вимагає вирішення стратегічних, практичних та оперативних завдань. Стратегічні завдання управління визначаються довготривалістю наслідків, істотним впливом на всі напрями діяльності. Прикладами стратегічних управлінських завдань є відкриття нових спеціальностей, кафедр, факультетів, філіалів, будівництво приміщень, придбання дорогого навчального обладнання, а також розроблення й упровадження принципів і правил оплати праці та додаткових заохочень, підбору кадрів, розподіл фінансових потоків тощо. Практичні завдання управління вирізняються конкретною прив'язкою до часу виконання, це складання річних робочих планів, семестрового розкладу, планів ремонту, розподіл навчального навантаження між викладачами, друкування навчальних посібників тощо. Нарешті, оперативні завдання управління вирішуються кожного дня й пов'язані із забезпеченням процесу життя ЗВО [10, с. 317].

Як загальні результати стратегічного підходу Б. Холод та О. Дашевська визначають такі: створення банку даних соціальних, економічних, політичних показників з метою прогнозування тенденцій розвитку освітньої галузі окремого регіону й України загалом; об'єктивний моніторинг результативності роботи університету; визначення ринкової ніші університету в освітній і науково-дослідній сфері; підвищення ефективності організації роботи університету; підвищення результативності навчальної діяльності студентів, навчально-методичної та науково-дослідної роботи професорсько-викладацького складу; залучення зовнішніх інвестицій у розвиток науково-до-



Рис. 2. Матриця стратегічного вибору



слідної й інноваційної роботи, матеріально-технічної бази університету [11, с. 9].

Під час визначення типу стратегії ЗВО ми рекомендуємо менеджерам освіти, по-перше, використовувати методологічну матрицю за О. Моргулець (рис. 2) з урахуванням етапів за О. Козак. Методологічна матриця на основі оцінювання ефективності управління та рівня автономії ЗВО вкаже на вибір типу стратегії. У разі виявлення найкращих показників – зона «АР» – рекомендується стратегія розширення, тобто виведення на ринок нових освітніх програм, послуг і продуктів, хоча це вимагає значних інвестицій і часто пов'язане з великими ризиками. Для зони «ОР» підходить стратегія збереження стабільності, що означає не фіксування процесів у їх теперішньому стані, а поступове неризиковане збільшення покращень у поточній діяльності. У зоні «ПР» варто запровадити комбіновану стратегію: розвиток стратегічного управління, перегляд цінностей і пріоритетів, активізація потенціалу, збільшення обсягів освітніх і наукових послуг, бо наслідком впадання в цю зону є неефективність управління. Нарешті, найгірша зона «ДР» вимагає стратегії економії, а саме: ліквідацію збиткових освітніх програм і послуг, розширення права в прийнятті стратегічно важливих управлінських рішень, адже причиною перебування в такій зоні є надмірна централізація влади у сфері освіти, відсутність свободи вибору напрямів і способів розвитку, фінансова залежність [7, с. 62–63].

У свою чергу, О. Козак рекомендує три основні етапи-акценти розвитку під час упровадження стратегії: педагоги, інфраструктура, освітній процес. По-перше, забезпечення освітньо-наукового процесу педагогічними працівниками, здатними розробляти й упроваджувати новітні технології навчання через вибір на конкурсній основі кваліфікованих науково-педагогічних працівників; підготовка кандидатів і докторів наук з власного викладацького складу з метою посилення наукового потенціалу; організація процесу підвищення кваліфікації викладачів у напрямі впровадження в навчальний процес інноваційно-інформаційних технологій; розробка та реалізація моделей стажування викладів у провідних вітчизняних і зарубіжних ЗВО. По-друге, вдосконалення інфраструктури навчально-виховного комплексу з метою подальшого підвищення показників наукової та освітньої діяльності через реструктуризацію структурних підрозділів; упровадження інтерактивних методів навчання; реалізацію принципів, форм і методів особистісно-орієнтованого навчання, вихован-

ня та формування культури майбутнього фахівця; зменшення кількості аудиторних годин на користь самостійної роботи студентів; удосконалення навчальних програм і підготовку підручників відповідно до умов сьогодення; реалізацію концепції наскрізної комп'ютеризації навчального процесу. І по-третє, впровадження в освітній процес гнучкої системи спеціальностей з урахуванням вимог ринку праці та міжнародних стандартів якості підготовки фахівців через моніторинг запитів абітурієнтів і потреб ринку праці; визначення ринкових ніш для опрацювання нових спеціальностей; реалізація системи паралельної освіти й інтегрованого навчання за кількома напрямками; прогнозування потреб у фахівцях певного профілю на рівні адміністративно-територіальних одиниць, мезорівні та на рівні держави загалом; аналіз міжнародного досвіду й реалізація практичних інструментів підвищення якості університетської освіти [2, с. 94].

По-друге, менеджерам освіти під час упровадження обраної стратегії ЗВО ми рекомендуємо застосовувати процедури та інструменти стратегічного управління, зокрема SMART-аналіз, PEST-аналіз і SWOT-аналіз. SMART-аналіз сприяє аналізу, щоб установлені цілі відповідали зазначеним критеріям і були конкретними (Specific), кількісно вимірюваними (Measurable), досяжними й несуперечливими між собою (Achievable), реалістичними (Realistic) й із чітко визначеним періодом досягнення (Timed) [5, с. 60]. PEST-аналіз (від англ. policy – політика, economy – економіка, society – соціум, суспільство, technology – технологія) допомагає пересвідчитися в спроможності організації реалізувати заявлені місію й цілі у своєму контексті. Цей інструмент досліджує зовнішні фактори, які прямо чи опосередковано впливають на організацію, застосовується в чотири етапи: моніторинг макросередовища за вказаними напрямками; виявлення та аналіз основних тенденцій і їх значущості для організації; докладний аналіз змін; оцінювання наслідків (виявлення можливостей і загроз) по кожному фактору для організації [5, с. 64]. Для оцінювання внутрішнього й зовнішнього середовища ЗВО дієвим є використання інструменту SWOT-аналіз: сильні сторони (Strength) – внутрішні можливості (навички, потенціал) чи ресурс, що можуть зумовити формування конкурентної переваги; слабкі сторони (Weaknesses) – види діяльності, які ЗВО здійснює не досить добре, або ресурси, підсистема потенціалу, що неправильно використовуються; можливості (Opportunities) – аль-

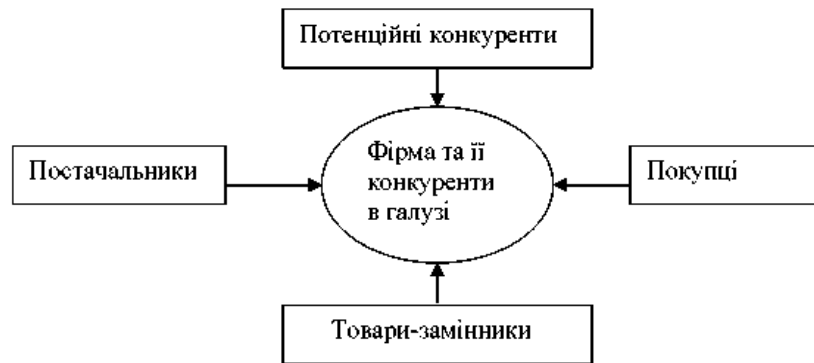


Рис. 3. П'ять сил конкуренції за М. Портером

тернативи, що їх може використати заклад для досягнення стратегічних цілей; загрози (Threats) – будь-які процеси або явища, що перешкоджають руху закладу в напрямі досягнення своїх місії та цілей. Широке застосування SWOT-аналізу пояснюється такими причинами: стратегічне управління пов'язане з великими обсягами інформації, яку потрібно збирати, обробляти, аналізувати, використовувати, а отже, виникає потреба пошуку, розроблення та застосування методів організації такої роботи [5, с. 62–64]. SWOT-аналіз впливає на вибір стратегічних напрямів: можливості варто розглядати як переваги, загрози потрібно ліквідувати, сильні сторони – використовувати, а слабкі – посилити [2, с. 93]. Л. Михайлик указує, що процвітаючі навчальні заклади ефективно застосовують стратегічне управління, бо виконують SWOT-аналіз за обраним переліком та оцінками факторів один раз на квартал [6, с. 20]. Доцільно зважати на те, що сумарна більша оцінка сильних сторін свідчатиме про вагомні резерви ЗВО у протистоянні загрозам зовнішнього середовища, але невикористана можливість стане загрозою, якщо нею скористається конкурент [2, с. 93].

Й по-третє, менеджерам освіти для вдосконалення стратегічного управління ми рекомендуємо модель п'яти сил конкуренції за М. Портером (рис. 3). Ця модель під час адаптації до ЗВО вказує на важливість моніторингу не лише діяльності подібних ЗВО, а й інших чинників у галузі освіти: «потенційні конкуренти» – ті, хто можуть і зацікавлені увійти в галузь (тобто поява нових ЗВО); «товари-замінники» – ті, хто виконують ту саму функцію для тієї самої групи споживачів, але відрізняються технологією виробництва (наприклад, освітні семінари і тренінги); «покупці» – ті, хто можуть диктувати свої умови для продукції організації (це передусім вибір ЗВО абітурієнтами); «постачальники ресурсів» – ті, хто здатні різнобічно маніпулювати орга-

нізацією (наприклад, державні органи, комунальні служби, інтернет-компанії тощо); конкуренція в галузі – суперництво між уже діючими ЗВО, зокрема, в одному регіоні й за тими самими спеціальностями [5, с. 64–65].

Упровадження зазначених трьох блоків рекомендацій щодо вдосконалення стратегічного управління варто контролювати. Оцінка має відповісти на питання, чи відповідають одержані результати поставленим цілям, чи є обрана стратегія ризикованою, чи вистачає ресурсів для її реалізації й наскільки ефективно вони використані, чи використані всі сильні сторони організації та чи подолано її слабкі позиції. Процес оцінювання повинен відбуватися системно й безперервно, охоплюючи всі рівні організації, у разі необхідності стратегію необхідно коректувати [5, с. 80–81].

Висновки з проведеного дослідження. У статті ми, по-перше, узагальнили та систематизували погляди науковців щодо складників процесу стратегічного управління. Його прийнято визначати в три етапи – аналіз, вибір й реалізацію обраної стратегії, що зафіксована окремим документом з наявними структурою та компонентами (бачення, місія, цілі й завдання). Для ефективного стратегічного управління важливі вміння моделювання, розроблення, впровадження та корекції, що включає усвідомлення й розрізнення чинників, на які ЗВО (не) може вплинути та які може використати для досягнення абітурієнта. По-друге, ми надали три основні практичні рекомендації менеджерам освіти щодо вдосконалення ЗВО. Так, під час визначення стратегії та її головних акцентів ми рекомендуємо використовувати методологічну матрицю за О. Моргулець з урахуванням етапів за О. Козак. Для оцінювання зовнішнього й внутрішнього середовища ЗВО рекомендуємо застосовувати не тільки SMART-, PEST- і SWOT-аналізи, а й адаптовану до ЗВО модель п'яти сил конкуренції



за М. Портером. Упровадження зазначених рекомендацій потрібно регулярно контролювати. Так утілення обраної стратегії призведе до вдосконалення ЗВО.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабаєв В.М., Чумаченко І. Стратегічне управління вищим навчальним закладом на базі інтегрованих комп'ютерних технологій. Теорія і практика управління соціальними системами. 2016. № 4. С. 79–90. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2016_4_10.
2. Козак О. Стратегічне управління конкурентоспроможністю вищого навчального закладу. Соціально-економічні проблеми і держава. 2012. Вип. 2 (7). С. 89–97. URL: <http://sepd.tntu.edu.ua/images/stories/pdf/2012/12komvzn.pdf>.
3. Мамонтова Н.А. Стратегічне управління вищим навчальним закладом в умовах ринкових трансформацій. Міжнародний науковий журнал. 2016. № 6 (3). С. 132–133. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/mnj_2016_6%283%29_40.
4. Мармаза О.І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника. Харків: Основа, 2007. 448 с.

5. Менеджмент: навч. посіб. / Л.С. Шевченко, О.А. Гриценко, С.М. Макуха та ін.; за заг. ред. Л.С. Шевченко. Харків: Право, 2013. 216 с.

6. Михайлик Л.В. Інноваційний менеджмент в сучасній школі. Інновації в управлінні ЗНЗ. Освіта Полтавщини: Часопис / ред. С.В. Королук. Полтава: ПОШПО, 2008. № 16. С. 13–25.

7. Моргулець О.Б. Стратегічний вибір ВНЗ на основі оцінки ефективності управління та реальної автономії навчального закладу. Науковий вісник Херсонського державного університету. 2016. Вип. 17 (3). С. 61–63. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvkhdn_en_2016_17%283%29_17.

8. Родіонов О.В. Розвиток стратегічного управління ВНЗ. Культура народів Причорномор'я. 2011. № 212. С. 60–62.

9. Семенець-Орлова І.А. Стратегічне управління як системний засіб управління освітніми змінами. Теорія та практика державного управління. 2015. Вип. 3. С. 52–60. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tpdu_2015_3_11.

10. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2014. 456 с.

11. Холод Б.І., Дашевська О.В. Сучасний інструментарій вибору операційних стратегій розвитку ВНЗ. Академічний огляд. 2012. № 1 (36). С. 5–12.

УДК 378.046-021.64:34:005.336.2-029:17(043.5)

КОМПОНЕНТНО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ПРАВОЗНАВСТВА

Омельяненко В.В., аспірант кафедри освіти та управління навчальним закладом
Класичний приватний університет

У статті визначено й науково обґрунтовано компонентну структуру професійно-етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства, що включає мотиваційний, особистісний, операційно-діяльнісний та оцінно-рефлексивний компоненти, кожний із яких характеризується певним змістом.

Ключові слова: *компонентна структура, професійно-етична компетентність, майбутні бакалаври з правознавства, фахова підготовка.*

В статье определена и научно обоснована компонентная структура профессионально-этической компетентности будущих бакалавров по правоведению, включая мотивационный, личностный, операционно-деятельностный и оценочно-рефлексивный компоненты, каждый из которых характеризуется определенным содержанием.

Ключевые слова: *компонентная структура, профессионально-этическая компетентность, будущие бакалавры по правоведению, профессиональная подготовка.*

Omelianenko V.V. STRUCTURAL ANALYSIS OF PROFESSIONAL AND ETHICAL COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS IN JURISPRUDENCE

The component structure of the professional and ethical competence of future bachelors in jurisprudence is determined and scientifically substantiated. The structure includes motivational, personal, functional and evaluative-reflexive components, each of which is characterized by a certain content.

Key words: *component structure, professional and ethical competence, future bachelors in jurisprudence, professional training.*



Постановка проблеми. Об'єктивним фактором сьогодення виявляється нагальна тенденція щодо оновлення й модернізації діяльності закладів вищої освіти (далі ЗВО) загалом і юридичного профілю зокрема: використання концептуального й інноваційного потенціалу компетентнісного підходу, який гарантуватиме високий рівень і результативність підготовки фахівців за умови посилення практичної орієнтації освіти, результатом якої буде формування професійних компетентностей, гарантуючи при цьому здатність випускникам ЗВО відповідати запитам сучасного конкуренто орієнтованого ринку праці. Як засвідчують реалії сьогодення, саме такі завдання усталюються останнім часом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Суттєвий інтерес становлять наукові праці учених, у яких частково презентовано окремі аспекти окресленої проблеми:

- розвиток теорії компетентнісного підходу (І. Бех, Н. Бібік, В. Бондар, С. Гончаренко, І. Драч, О. Дубасенюк, І. Зязюн, С. Калашнікова, В. Луговий, О. Новиков, О. Олексюк, О. Савченко, В. Свистун, В. Семиченко, Ж. Таланова, Л. Хоружа, В. Ягупов та ін.; зарубіжні науковці: С. Адам, Т. Орджі, Дж. Равен, Х. Серве, М. Сміт, М. Холстед та ін.);
- реформування сучасної юридичної освіти (А. Грубінко, В. Гребеньков, В. Журавський, В. Ладиченко, В. Манько, І. Овчаренко, В. Савіщенко, О. Скакун, С. Сливка, В. Сущенко, В. Тюріна, В. Ухач);
- професійна підготовка майбутніх фахівців юридичного профілю (А. Борейчук, А. Бочевар, О. Браткова, М. Василенко, М. Васильєва, О. Каліцева, О. Котикова, В. Маньгора, Ю. Марченко, Т. Масленникова, Л. Насіленко, С. Пелипчук, В. Рижиков, С. Циганій);
- гуманістичне спрямування професійної підготовки майбутніх юристів (І. Бондар, В. Василик, О. Денищик, Ю. Мельник, В. Савіщенко).

Аналізуючи теоретико-методологічні засади фахової підготовки майбутніх правників, можна стверджувати, що в професійній освіті існує окремий напрям досліджень, де учені наголошують на особливостях формування професійної культури майбутніх правознавців, акцентуючи на зростанні ролі соціально-педагогічного складника змісту навчання як фактору впливу на розвиток духовно-моральної культури, світогляду, відповідальності, ціннісних орієнтацій суб'єктів цього процесу тощо.

Постановка завдання. У зв'язку з цим актуальним є питання інтенсивного оновлення правничої освіти з урахуванням вимог сьогодення. Мета статті – визначити й

науково обґрунтувати компонентну структуру професійно-етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз першоджерел, предметом якого стала структура професійної компетентності здобувачів першого рівня вищої освіти юридичного спрямування, став орієнтиром у побудові компонентної структури професійно-етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства. Зазначимо, кожний її компонент/складник (мотиваційний, особистісний, операційно-діяльнісний та оцінно-рефлексивний) характеризується певним змістовим наповненням, а елементи тісно пов'язані між собою й взаємозалежні.

Мотиваційний компонент є змістовим ядром, тією домінантою в структурі професійно-етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства, що визначає ключову спрямованість у сходженні фахівця до його морально-духовної професійної досконалості й вищості.

Так, відповідно до наукової концепції психолога І. Русинки, домінанта «має стати центром тяжіння всіх мислимих і немислимих сил людини, поглинати ці сили, розкручувати, неначе центрифуга, всю «начинку» психічного, перемелювати його зміст, лити, як справжній сталевар, утворювати місиво в потрібній тільки їй одній формі» [4, с. 50].

Ідеться про те, що в кожній особистості є свій мотив, кожного захоплює власна концептуальна домінанта.

Розвиток внутрішньої мотивації як поштовх до досягнення мети є важливим чинником впливу на процес формування професійно-етичної компетентності майбутніх правознавців. Базисом цієї діяльності є потреби та прагнення студентів до засвоєння законів моральної поведінки в галузі права, бездоганного професійного життя, соціальної відповідальності за результати своїх рішень і дій, урешті-решт, моральної самовідданості справі.

Варто підкреслити: дослідження мотивації етично орієнтованої діяльності студентів значною мірою зумовлено вибором вихідної освітньої парадигми. Вибір етично орієнтованого, особистісно-діяльнісного підходу як методологічної основи дослідження дає можливість органічно поєднувати два надважливі процеси: професійну підготовку етично компетентних правників і їхній морально-духовний розвиток. Адже без духовного трансцендентування не можуть виникнути глибинні умови реалізації сутнісної природи суб'єктів навчання з наданою можливістю виходу за межі власних актуальних можливостей. Вплив на систему



мотивів особистості й буде тією силою, тим визначальним вектором поведінки індивіда, за яких майбутній правознавець відшукає відповіді на питання про смисложиттєві професійні орієнтації та духовні аспекти їх реалізації у фахово-правовому просторі.

Отже, ідеться про мотиваційні чинники реалізації морально-духовного потенціалу особистості здобувача правової освіти (внутрішня мотивація, самомотивація), що стануть чинниками впливу на об'єктивно доцільні зміни в активізації вищого рівня його свідомості з метою реалізації якісно нових конструктивних способів гуманної поведінки, насамкінець відповідного морального самовиховання.

Отже, виокремлений нами *мотиваційний компонент* пов'язаний із визнанням майбутніми правознавцями значущості професійно-етичної компетентності; стійкістю морально-етичних переконань; наявністю суспільно значущих мотивів професійної діяльності, інтересом до роботи; високою правовою активністю; виконанням професійних обов'язків відповідно до визначених етичних стандартів правничої професії; мотивованим прагненням до безперервної освіти й самовдосконалення; відповідальним ставленням до справи.

Визнаючи проблему особистості пріоритетною, детально зупинимось на вимогах, які висуває суспільство до особистості правника. Так, *особистісний компонент* професійно-етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства передбачає сформованість професійно важливих, психічних, моральних та особистісних якостей, високий рівень інтелектуального розвитку, усвідомлених норм поведінки, комунікативної компетентності, емоційно-вольової стійкості, а надважливе місце посідає гуманістичська сутність їх етично орієнтованої фахової підготовки.

Аналіз наукових праць дав нам змогу з'ясувати, що професійно важливі якості майбутніх бакалаврів з правознавства – це цілісна, складна система, певна сукупність особливостей особистості, яка є умовою для успішного здійснення ними професійної діяльності, визначаючи індивідуальний стиль роботи.

Розглянувши різні підходи дослідників до особистості правника, ми розробили авторську систему професійно значущих якостей майбутніх бакалаврів з правознавства, а саме:

– *фахові*: високий рівень професійної підготовки, об'єктивність, високий рівень розвитку інтелекту, поміркованість, загальна ерудиція, логіка, ретельність, проникливість, інтуїція, спостережливість,

кмітливість, допитливість, уважність, ініціативність, маневреність, мужність, спритність, творчість, аналітико-синтетичне мислення;

– *організаційно-комунікаційні*: стратегічна цілеспрямованість, організованість, зібраність, делікатність, відкритість, комунікабельність, гнучкість, уміння слухати, активність, доброзичливість, контактність, здатність викликати позитивні емоції у співрозмовників;

– *морально-етичні*: повага до прав і свобод людини, такт, порядність, милосердя, непідкупність, альтруїзм, чуйність, моральна самовідданість справі, уважність, добросовісність, люб'язність, відповідальність, справедливість, толерантність, людяність, душевна щедрість, ввічливість, шляхетність, самотрансценденція, турбота тощо;

– *емоційно-вольові*: емоційна стійкість, урівноваженість, емпатійність, воля, самостійність, емоційна цілісність, зібраність, витримка, рішучість, наполегливість, незалежність, дисциплінованість.

Варто підкреслити, що в межах змісту особистісного компонента професійно-етичної компетентності майбутніх правознавців важливе місце посідає гуманістичська сутність їхньої культурологічної підготовки.

Так, О. Пунченко в науковій статті «Архітектоніка матриці сучасної цивілізації у її парадигмальному вимірі» зазначає, що «гуманізація освіти передбачає єдність загальнокультурного, соціально-морального і професійного розвитку особистості; у новій освітній парадигмі гуманізація робить упор на інтелект, який повинен стати духовним і моральним, а не бездушним, механістичним. Тут мова йде не стільки про сам інтелект, відірваний від буття особистості, скільки про комплексну органічну єдність інтелектуальності, моральності й духовності людини. Бездуховний інтелект, що не стоїть на позиціях Добра, Справедливості, колективізму, відкритості, ціннісних настанов людини, вижити не може». Й додає: «Гуманізація ноосферно-інформаційної парадигми освіти покликана формувати ментальність нового типу, як сукупність уявлень, ціннісних орієнтацій і життєвих настанов майбутнього фахівця, формувати толерантність, що дозволяє йому усвідомлювати свій зв'язок із суспільством, виробити гуманістичний світогляд як узагальнену систему поглядів, переконань, ідеалів, що будується навколо одного центру – людини» [3, с. 32].

Тобто йдеться про гармонізацію професійної підготовки правників крізь призму ідей гуманістичної педагогіки: демократи-



зація взаємин викладач-студент, при чому за таких умов поведінка останніх визначається прагненням до самомотивації (спонукою є «Я-мотивація», а мета передбачає особистісний розвиток суб'єкта навчання), самопобудови, самореалізації з орієнтацією на принципи людяності.

Отже, наведені вище концептуальні позиції дослідників незаперечно свідчать про те, що однією з трансформувальних сил є гуманізація фахової підготовки морально свідомих правників через інтеріоризацію цінностей їхнього духовного професійного життя. Тобто педагогіка гуманоцентризму спрямовує на випереджальну підготовку майбутніх фахівців з юридичною освітою, в якій пріоритетним дороговказом постають три взаємопов'язані базові категорії: справедливість, рівність, людяність.

У процесі наукового пошуку нами встановлено, що гуманізація правничої освіти є новим полем духовності, унікальною ціннісною платформою для підготовки високодуховного морального правника-професіонала шляхом покрокової побудови суб'єкт-суб'єктних відносин розвивального характеру, виховання в учасників фахово-правового простору духовної культури взаємин, насиченість змісту навчальних дисциплін культурологічними та етичними цінностями, насамкінець, розширення та збагачення духовного поля кожного, актуалізацію власний потенціал.

Отже, зміст *особистісного* компонента професійно-етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства характеризується гуманістично-ціннісною домінантою, емоційно-вольовою стійкістю й системою професійно важливих, психічних, моральних та особистісних якостей, необхідних для успішної правничої діяльності: ініціативності, делікатності, порядності, непідкупності, справедливості, чесності, відповідальності, людяності, самовідданості, доброчесності, чуйності тощо.

Варто зазначити, що джерелом розвитку особистісно-професійних якостей людини завжди була діяльність, тому важливим складником професійно-етичної компетентності майбутніх здобувачів правової освіти є *операційно-діяльнісний*. У контексті означеного напрямку зазначимо, що ефективна професійна діяльність правознавців на морально-етичних засадах неможлива без сформованості актуалізованої системи етичних знань, умінь і навичок, досвіду, які необхідні суб'єктам навчання для успішної реалізації правничих функцій.

Підкреслимо: аналіз операційно-діяльнісного складника в структурі досліджуваної компетентності здійснюється з позицій

діалектичної єдності та взаємозумовленості її елементів. Так, процесуальний аспект професійно-етичної компетентності свідчить про психологічні ресурси особистості, її знання, вміння, досвід. Відповідно, операційна частина не може існувати автономно, оскільки вона є елементом більш ширшого аспекту – площини правничої діяльності, даючи можливість розглядати особливості реалізації професійно-етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства крізь призму професії в межах суб'єкт-суб'єктного підходу.

Так, результативно-цільовою спрямованістю щодо реалізації когнітивного потенціалу майбутніх фахівців з юридичною освітою є прагнення до опанування загальнокультурними цінностями правничої професії, оптимізація процесів етичного саморозгортання й самоздійснення у фахово-правовому просторі, задоволення особистісно-професійних метапотреб. Знання, уміння та навички можуть стати реальною дієвою основою розвивальної міжособистісної взаємодії у вимірі «студент-викладач» із застосуванням рефлексивно-креативного підходу в професійному навчанні, а першим кроком у цьому напрямі є формування готовності перших до етично адекватної фахової поведінки.

Виходячи із цього, зупинимось на цьому аспекті більш детально. Мова йде про пошук і реалізацію й теоретичних, й операційно-методичних шляхів, що забезпечуватимуть найвищі високomorальні досягнення особистості майбутнього правознавця на всіх етапах професійного навчання. Саме на досягнення цієї фундаментальної мети має «працювати» система правничої освіти. Найвищі надбання студента-правника – знання-цінності етичного спрямування – ми пов'язуємо з розвитком інтелектуального потенціалу, завдяки якому відбувається гармонізація професійного й духовного складників суб'єкта.

Характерною особливістю професії правника є його сформована готовність до вирішення нестандартних, неалгоритмізованих ситуацій і завдань, успішне розв'язання яких залежить від правильного оцінювання ситуації та вибору оптимальної стратегії (оброблення інформації, виявлення причин, розроблення тактичного плану дій, прийняття рішення, здійснення комплексу заходів, соціальна й моральна відповідальність за результати прийнятого рішення тощо), швидкого орієнтування в динамічному правовому полі з дотриманням морально-етичних норм. Здатність розв'язувати проблемні ситуації є надважливою професійною якістю в роботі правників (слідчий,



суддя, прокурор, його помічник, адвокат, юрисконсульт, інспектор карного розшуку тощо) та постає делікатним індикатором, засобом мотиваційної структури особистості правознавця-професіонала, його морально-духовних цінностей, саморозвитку й самореалізації, врешті-решт, успішності подолання стресів.

На наше переконання, важливу роль у формуванні знанневої бази відіграє ціннісно-сміслова сфера. Це можна пояснити тим, що професійна сфера діяльності належить до головних засобів побудови особистістю вектору власного життєвого шляху. На думку І. Беґа, «побудова такого шляху відбуватиметься успішно тоді, коли професійна діяльність набуде особистісного відтінку, тобто здатності відображати й утілювати особистість» [1, с. 419].

Отже, операційно-діяльнісний компонент передбачає сформованість системи загальноетичних, професійно-етичних, професійно-орієнтованих знань, умінь і навичок, що забезпечують моральність їхньої поведінки як у процесі фахової підготовки, так і в реальній професійній діяльності.

Отже, операційно-діяльнісний компонент у структурі професійно-етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства репрезентовано обізнаністю щодо питань етики та прав людини, змісту й основних категорій етичного стандарту правничої професії як системи моральних вимог до особистості фахівця; наявністю глибоких і міцних знань про кодекс професійної поведінки правознавця, застосування норм моралі, моральні нормативи; етичні засади морально-правової комунікативної взаємодії на рівні нероздільної тріади: «правник-суспільство-культура»; механізми етичного вдосконалення правознавця тощо.

Сучасна юридична освіта висуває потребу в професійно компетентному правнику, який здатний як до реалізації культуротворчого потенціалу, так і до рефлексивних процесів. Звернемось до розкриття особливостей *оцінно-рефлексивного* компонента професійно-етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства.

У контексті цього аспекту проблеми визначено, що найважливішими детермінантами професійно-етичної діяльності правника є потреба і здатність усвідомлення власних станів, уміння здійснювати самоаналіз своєї діяльності, надання об'єктивної оцінки своїм вчинкам, тобто з'ясування сутності емоційних реакцій, когнітивних уявлень тощо.

Зазначимо, дослідники-психологи характеризують рефлексивність як властивість, а рефлексію – як процес. Інте-

грованість і системність рефлексивності закономірно ускладнюють її психологічну характеристику.

Привертає увагу концептуальна позиція дослідниці Л. Ніколенко, яка рефлексію ототожнює з міркуванням, самооцінкою, самопізнанням, осмисленням, самоаналізом власної діяльності, самоспостереженням, акцентуючи на тому, що «якщо рефлексія – це ланцюжок внутрішніх сумнівів, міркувань із собою, викликаних життєвими питаннями, здивуваннями, труднощами, пошуками варіантів відповіді на нові питання, то рефлексія професійної діяльності – це також внутрішня робота співвіднесення себе, можливостей свого «Я» з тим, чого вимагає професійна діяльність, ... професійна діяльність як творчий процес неможлива без рефлексії, рефлексивної культури» [2, с. 58].

Отже, спираючись на думку експертів, маємо всі підстави стверджувати: рефлексивність розглядають як якісно особливу властивість особистості; один із чинників впливу на регуляцію професійної діяльності; як самодистанціювання, самокопання; як процес самопізнання суб'єктом свого внутрішнього стану; зосередженість свідомості на власній особистості.

Варто підкреслити, що ціннісно-смісловими векторами розгортання оцінно-рефлексивного компонента досліджуваного феномена є процеси самопізнання, самоспостереження, саморегуляції, самодетермінації, самоконструювання, самотрансформації, самоспричинення, саморозвитку, самоконтролю. А рефлексивність розглядається як найважливіший регулятивний складник особистості, що дає їй можливість свідомо вибудовувати власну життєдіяльність.

Ідеться про постановку мети в дії на вигоду, а саме спонукальну силу осмислення певних ситуацій, рефлексія в цьому випадку має стати домінантою в самопізнанні. Так, в умовах глибокого розмірковування відбувається розгортання особистісно-професійної рефлексії майбутніх правників: індивід має змогу не лише зрозуміти та проаналізувати суб'єктивні основи своєї діяльності, а й зорієнтуватися в їх завданнях, мотивах, прагненнях. Володіння рефлексивними технологіями, вміння порівнювати результати власних дій з метою, яку студент перед собою ставив, переосмислення змісту діяльності, аналіз причин успіхів і невдач, помилок та утруднень, володіння навичками саморегуляції, рефлексування власного емоційного стану – це панорама осмисленість, свого роду трансформація, без якої успішна правнича діяльність буде неможливою.



Розмірковуючи подібним чином, ми дійшли висновку, що *оцінно-рефлексивний компонент* професійно-етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства характеризується сформованістю умінь оцінювати власний рівень етичних знань, а також мету, завдання й результати професійних дій на їх відповідність вимогам і нормам правничої етики; здатністю до само-рефлексії та самооцінки власної діяльності (поведінка, дії, слова, думки) у контексті духовно-моральної парадигми; уявленням про самого себе як морально цілісну особистість на основі адекватної самооцінки; переходом до позиції активного суб'єкта; зіставленням «Я-реальне» з «Я-ідеальне»; саморегуляцією поведінки; визначенням шляхів власного перспективного становлення як правника-професіонала через прогнозування наближених і віддалених результатів їх виконання.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, нами визначено й науково обґрунтовано авторську структуру професійно-етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства, що включає мотиваційний, особистісний, операційно-діяльнісний та оцінно-рефлексивний компоненти, кожний із яких характеризується певним змістом і презентовано показниками.

Підсумовуючи, зазначимо: формування кожного з виокремлених нами компонентів досліджуваного феномена буде реалізовано за умови цілеспрямованої, планомірної професійної підготовки майбутніх прав-

ників, розкриття і пропагування гуманних засад правовідносин, моральних правил і принципів правничої професії, орієнтування суб'єктів навчання на неухильне дотримання засад кодексу правничої етики (як презентація моделі зразкової поведінки правознавця), морально-духовних норм, переслідування пріоритетної мети – забезпечення справедливості, захист честі й гідності, прав і свобод громадян України.

Перспективи подальших досліджень полягають у висвітленні конгруентної концепції педагогічного впливу на процес формування професійно-етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства у фаховій підготовці.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: підручник. Київ: Либідь, 2008. 848 с.
2. Ніколенко Л. Розвиток рефлексивної культури педагогів у системі післядипломної освіти. Післядипломна освіта в Україні. 2014. № 2. С. 58–61.
3. Пунченко О. Архітектоніка матриці освіти сучасної цивілізації у її парадигмальному вимірі. Вища освіта України. 2018. № 2. С. 5–33.
4. Русинка І. Психологія: навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доповн. Київ: Знання, 2011. 407 с.
5. Сущенко Л.О. Культурологічна спрямованість професійної підготовки майбутнього педагога – вектор безперервного процесу його самовдосконалення. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2017. Вип. 55 (108). С. 324–332.



УДК 378+811.111+327.5

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ДІЛОВОГО ЛИСТУВАННЯ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ

Самоненко Н.В., аспірант кафедри
західних і східних мов та методики їх навчання
Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського

У статті проаналізовано психологічні особливості навчання майбутніх судноводіїв англomовного ділового листування, яке являє собою транзактну модель комунікації, що має вигляд процесу послідовного надсилання й отримання повідомлень у зв'язку з проблемами, що виникають у процесі перевезення вантажу з порту однієї країни в порт іншої. Розглянуто низку розумових операцій, які необхідно виконати судноводію для вирішення цих проблем. Представлено три етапи розвитку ділового писемного контакту, а саме: передконтактний, контактний і післяконтактний. Окреслено специфічні особливості професійної писемної комунікації судноводіїв.

Ключові слова: психологічні особливості, ділове листування, майбутні судноводії, професійно спрямоване навчання іноземних мов.

В статье проанализированы психологические особенности обучения будущих судоводителей англоязычной деловой переписке, которая представляет собой транзактную модель коммуникации и выглядит как процесс последовательного отправления и получения сообщений в связи с возникающими проблемами в процессе перевозки грузов из порта одной страны в порт другой. Рассмотрен ряд умственных операций, которые необходимо выполнить судоводителю для решения этих проблем. Представлено три этапа развития делового письменного контакта, а именно: предконтактный, контактный и послеконтактный. Определены специфические особенности профессиональной письменной коммуникации судоводителей.

Ключевые слова: психологические особенности, деловая переписка, будущие судоводители, профессионально ориентированное обучение иностранным языкам.

Samonenko N.V. PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF TEACHING FUTURE NAVIGATORS HOW TO WRITE BUSINESS CORRESPONDENCE IN ENGLISH

In the given article the psychological peculiarities of teaching future navigators how to write business correspondence in English have been analyzed. Professional maritime business correspondence in English represents a transactional communication model that means a process of consecutive sending and receiving messages due to the arising problems during the transportation of goods from one seaport of the country to another maritime destination. The mental operations that must be performed by the navigators to solve these problems are under consideration. Three stages of business written contact development are presented, namely, pre-contact, contact and post-contact stages. Specifics of the navigators' professional written communication are determined.

Key words: psychological peculiarities, business correspondence, future navigators, professional foreign language training.

Постановка проблеми. Підготовка майбутніх судноводіїв на сучасному етапі взаємодії України з країнами Європейського співтовариства здійснюється на основі стандартів навчання, розроблених ІМО (International Maritime Organization – Міжнародною Морською Організацією), і орієнтується на вдосконалення підходу до освітнього процесу. Таким чином, поліпшення якості професійної підготовки фахівців річкового й морського транспорту є актуальною проблемою, вирішення якої сприяє стабільному підвищенню безпеки мореплавання й ефективності морського промислу. Успішна діяльність судноводія залежить від його професіоналізму, заснованого на інтегрованій сукупності специфічних фахових знань та іноземної мови. Тому виникла го-

стра необхідність у фахівцях, які володіють професійною англійською мовою на високому рівні, що дасть можливість майбутнім судноводіям читати, писати, розуміти й виконувати виробничі дії іноземною мовою. Отже, велика увага почала приділятися розробленню нових методик професійно орієнтованого іншомовного навчання. У цій статті розглянемо одне з ключових професійних умінь, необхідних майбутнім судноводіям, – ведення ділового листування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічні основи навчання письма розроблялися такими вітчизняними й зарубіжними вченими-фундаторами, як М. Жинкін, С. Литвин, Р. Мільруд, А. Міньяр-Белоручева, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, Т. Рязанцева, Н. Складенко,



О. Тарнопольський, Т. Hedge, А. Pincas, А. Raimes, Ch. Tribble, R. White та ін. Проблеми навчання професійно орієнтованої іншомовної письмової комунікації майбутніх різнопрофільних фахівців вирішувалися в роботах таких методистів, як Н. Березина ((1998 р.) [2] навчання соціологів); С. Боднар ((2009 р.) [4] – навчання філологів); С. Бочарнікова (2010 р.) [5], О. Биконя (2010 р.) [3], Н. Зінукова (2004 р.) [9] – навчання економістів, М. Метьюлкіна (2009 р.) [13] – навчання логістів, І. Хмелідзе (2009 р.) [19] – навчання студентів технічних спеціальностей та ін.

Постановка завдання. Навчання морської англійської мови розглядалося в дисертаціях В. Зикової (2001 р.) [10], Н. Приміної (2017 р.) [14], О. Соловйової (2011 р.) [17], О. Фролової (2015 р.) [18], М. Шишло (2002 р.) [20] та ін. Однак жоден із перерахованих вище дослідників не розглядав психологічні особливості процесу навчання майбутніх судноводіїв англійської мови ділового листування. Тому метою нашої роботи стало визначення психологічних особливостей навчання майбутніх судноводіїв іншомовного ділового листування. Ці особливості розкриють послідовність виконання розумових операцій і дій із досягнення інтегрованих умінь, що досліджуються, тобто іншомовної письмової комунікації в реальних виробничих умовах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення теоретичного аспекту проблеми дало нам можливість з'ясувати, що являє собою в психологічному аспекті англійське ділове листування майбутніх судноводіїв. Англійське ділове листування майбутніх судноводіїв із портовими властями являє собою транзактну модель комунікації, що є процесом послідовного надсилання й отримання повідомлень у зв'язку з проблемами в процесі перевезення вантажів із порту однієї країни в порт іншої. Для вирішення цих проблем виконується ціла низка розумових операцій: 1) аналіз технологічних подій, які мали місце на судні, осмислення деталей кожної з них, синтез осмисленої інформації й умовиводи; 2) внутрішнє промовляння тексту звернення та його письмовий виклад; 3) реакція зворотного зв'язку, яка означає декодування знаків письмового тексту, отриманого у відповідь, у смислові мовленнєві одиниці, а від них – у повне та глибоке осмислення сприйнятої інформації. Таку транзактну модель будемо визначати як діловий контакт, який включає відправлення й отримання повідомлення кожним з учасників комунікації, а в нашому випадку – ще й професійну поведінку ініціатора ділового листування.

Такий вид спілкування має риси предметно-орієнтованого, тому що в ньому реалізується маніпулятивний стиль комунікації, тобто здійснення певного впливу на партнера і його обов'язкова реакція. Він також об'єднує велику кількість різноманітних ситуацій, у яких реалізується спільна діяльність людей, що спрямована на досягнення певної виробничої мети. Прикладами ситуацій маніпулятивного стилю спілкування можуть слугувати *заявки* на постачання вантажів, *дозволи* на виконання певних видів робіт, *прохання* на отримання медичної та будь-якої іншої допомоги.

Специфікою таких ділових контактів у письмовій формі є відсутність будь-яких екстралінгвістичних засобів, оскільки учасники комунікації можуть перебувати не тільки на великій відстані один від одного, але й в умовах відсутності зорового контакту. Саме тому в такій формі письмового ділового спілкування посилюється роль точності вираження думок ініціатором бесіди, а також його здатності встановлювати комунікативну толерантність зі співрозмовником для отримання чіткої, однозначної й професійної відповіді.

Із вищезазначеного випливає, що досягнення такого рівня письмового ділового спілкування в його англійському супроводі потребує спеціальної підготовки (як для формулювання задуму звернення, так і для іншомовної форми його вираження). Крім того, особливої уваги вимагає сам текст звернення, його початок, презентація головної думки та його закінчення, а значить, і відбір відповідного лінгвістичного матеріалу, що виражає ці структурні компоненти листа. Надалі діловий контакт повинен завершитися досягненням певної професійної мети, що має забезпечити адекватну поведінку ініціатора спілкування. Таким чином, ми можемо говорити про трьохетапний розвиток ділового контакту, про який ідеться в роботах Л. Виготського [6], М. Жинкіна [8], О. Леонтьєва [12]. Отже, можна стверджувати, що психологічна діяльність майбутніх судноводіїв зводиться до трьох етапів: передконтактний, контактний і післяконтактний. Розглянемо кожен із них.

Передконтактний етап (або передконтактна діяльність), метою якого є підготовка до ділової взаємодії, включає збір інформації, її аналіз, а також планування учасниками контакту програми майбутнього ділового спілкування партнерів.

Контактний етап (або комунікативний контакт), мета якого полягає в реалізації акту усної чи письмової взаємодії в діловому контексті (початок контакту, його розвиток і завершення).



Постконтактний етап (або постконтактна діяльність), метою якого є аналіз і узагальнення результатів ділової взаємодії, виконання прийнятих у ході контакту рішень, підбиття підсумків ділових розмов, а також планування на цій основі певних дій із метою подальшої співпраці.

Проаналізуємо кожен із перелічених етапів більш детально.

Передконтактна діяльність (перший етап розвитку контакту) здійснюється в період підготовки до ділового спілкування. Ця підготовка реалізується шляхом безпосередньої (усної) або опосередкованої (письмової) мовної взаємодії майбутніх учасників ділового контакту. Під час передконтакту реалізуються дії, спрямовані на забезпечення подальшого ефективного досягнення цілей комунікації під час власне контакту. На цьому етапі комунікант проводить збір необхідної інформації, її аналіз і на підставі отриманих даних планує майбутній діловий контакт.

Планування програми ділового контакту являє собою комплекс дій комуніканта, що відображають його поведінку в ході майбутньої ділової взаємодії. Цей комплекс містить таке:

1) уточнення формулювання (на основі отриманих і проаналізованих відомостей) цілей ділового контакту;

2) визначення стратегії й розроблення тактики/тактик для успішного досягнення зазначених цілей контакту;

3) складання схеми розгортання запланованої ділової взаємодії, де комунікант конкретизує умови й особливості її реалізації, що залежать від обраного жанру ділового спілкування – усного чи письмового (наприклад, деталі організації контакту – в усному діловому спілкуванні; обсяг повідомлення (тексту), спосіб його передачі – у письмовому діловому спілкуванні);

4) підготовку документації, необхідної для ділового контакту (проекти контрактів/угод/договорів/протоколів, схеми, таблиці, графіки, діаграми й ін.).

Комунікативний контакт (другий етап розвитку ділового контакту) являє собою цілеспрямовану організовану пряму взаємодію партнерів по комунікації. Характеристика цієї взаємодії безпосередньо пов'язана з особливостями жанру ділової комунікації, в якому здійснюється контакт.

Жанри ділового спілкування характеризуються тими стильовими рисами, які властиві діловому функціональному стилю в цілому. Аналіз праць, присвячених вивченню особливостей ділової комунікації (С. Абрамович [1], Л. Єфімов [7], Є. Ізраїлевич [11], В. Радченко [15] та ін.), дозволяє

відзначити, що є чимало думок щодо набору характерних ознак, властивих цьому функціональному стилю. До основних ознак ділового стилю належать точність, лаконічність, безособовість, узагальненість, логічність, об'єктивність, ясність, стислість, повнота, стандарт, економічність, конкретність, офіційність, імперативність, відсутність емоційності й ін. Зазначений перелік уявляється досить різноплановим, а окремі його складники – недостатньо чітко аргументованими. У низці класифікацій стильові риси поділяються на первинні й другорядні, однак переконливого обґрунтування подібної дихотомії не наводиться, а виокремлені ознаки характеризуються як більш-менш значущі.

Критичний аналіз стильових ознак, притаманних діловому мовленню, у концепціях різних авторів дозволяє констатувати таке:

а) деякі стильові ознаки (зокрема ясність і лаконічність) можна розглядати скоріше як необхідні вимоги до будь-якої публічної мови;

б) назви певних стильових особливостей є синонімічними, такими, що позначають аналогічні явища (лаконічність – стислість – економічність);

в) окремі стильові ознаки найчастіше є різноплановими й суперечать одна одній (зокрема конкретність, узагальненість, виразність, стандарт);

г) деякі стильові особливості (безособовість, узагальненість, об'єктивність, імперативність і відсутність емоційності) характерні для письмових жанрів ділового стилю (звіти, документація).

Детальне вивчення стильових характеристик ділової комунікації дозволило виявити найбільш релевантні ознаки для реалізації основної функції ділового спілкування, що полягає в регулюванні ділових відносин. Реалізація цієї функції ділового спілкування базується переважно на таких особливостях письмових текстів, як офіційність і стереотипність. Функціональна необхідність кожної із цих особливостей текстів зумовлена певними вимогами до стилю. Так, офіційність викликана необхідністю відобразити в тексті офіційно-ділові відносини комунікантів; стереотипність має велике значення для забезпечення зручності оброблення адресатом письмових текстів, що містять значну кількість стандартних елементів, унаслідок чого учасники ділового спілкування реалізують свідому установку на стандартизацію мови під час відображення типових ситуацій ділового спілкування.

Зазначені вище характеристики письмових ділових контактів стають можливи-



ми для їх досягнення завдяки специфічним особливостям писемної форми комунікації – відсутності реципієнта, на якого спрямоване звернення. Це забезпечує його невтручання в процес спілкування, відсутність із його боку будь-яких питань, а також можливості переведення бесіди в інший тематичний напрям. Із психологічного погляду в процесі листування відсутня потреба в мовленнєвій реакції реципієнта, тобто осмисленні свого висловлювання та спонтанному вираженні відповідних думок. Саме тому І. Синиця ще в 1976 р. прийшов до значущого методичного висновку, що навчання письмової комунікації хоча й має базуватися на усній формі спілкування, але корегуючи, уточнюючи й удосконалюючи її [16].

Постконтактна діяльність – третій етап розвитку ділового контакту, що здійснюється після завершення взаємодії сторін. Цей етап полягає в аналізі результатів, отриманих у процесі комунікації, в осмисленні й оцінці домовленостей, які були досягнуті в процесі спілкування, у підбитті підсумків ділового контакту, а також у розробленні планів подальших дій, спрямованих на реалізацію прийнятих рішень. Результати проведеного аналізу дозволяють комунікантові оцінити ті установки, які були сформовані на етапі передконтакту, і зробити відповідні висновки. Ці висновки стосуються як перспектив майбутніх професійних контактів, так і його учасників. Отже, комунікант вносить певні зміни, уточнення до наявних у нього установок, а потім із їх урахуванням приступає до планування подальших спільних дій, що здійснюються за допомогою організації нових усних і письмових мовних контактів.

Висновки з проведеного дослідження. Ґрунтуючись на сказаному вище, можна дійти висновку, що основними етапами розвитку ділової писемної комунікації є такі: передконтактна діяльність, комунікативний контакт, постконтактна діяльність. На передконтактному етапі засвоюються професійні знання іноземною мовою, специфічна термінологія й професійна лексика, а також здійснюється планування одним з учасників комунікації програми майбутнього ділового контакту. На контактному етапі здійснюється письмовий виклад інформації у вигляді ділового листа, який звернений до реципієнта – носія мови в різних ділових жанрах спілкування. Навчання на цьому етапі має триступеневий характер. На першому ступені надаються навчальні тексти обмеженого змісту й викладаються навчальні листи обмеженого змісту. На другому ступені надаються навчальні тексти розши-

реного змісту й викладаються навчальні листи розширеного змісту. На третьому ступені надаються оригінальні тексти виробничого змісту й викладаються реальні листи на виробничу тему. На постконтактному етапі відбувається реакція на отриманий лист-відповідь у вигляді виробничої дії або у вигляді уточнення деяких виробничих обставин засобами мови, що вивчається. Навчання на постконтактному етапі здійснюється в два періоди: рецептивний, на якому розвивається вміння швидко й безпомилково зрозуміти викладену інформацію в її автентичному поданні, і репродуктивний, на якому розвиваються вміння уточнювати інформацію, що запитується, і виконувати відповідні виробничі дії.

Необхідно зазначити, що всі вищезаявлені дії мають відбуватися англійською мовою, за допомогою якої проявлятимуться професійні знання та вміння. На кожному з етапів вони відрізнятимуться як своєю професійною характеристикою, так і англомовною мовленнєвою специфікою.

Перспективою подальшої роботи може стати вивчення способів взаємопов'язаного засвоєння професійних та іншомовних знань і форм їх реалізації на кожному з етапів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абрамович С., Чікарьова М. Мовленнєва комунікація: підручник. К.: Центр навчальної літератури, 2004. 472 с.
2. Березина Н. Обучение письменным формам делового общения в ситуациях вхождения в сферу профессиональной деятельности: на материале английского языка, III курс, социально-экономический факультет, неязыковой вуз: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02: теория и методика обучения и воспитания. Нижний Новгород, 1998. 224 с.
3. Биконя О. Ділова англійська мова: навчальний посібник. Вінниця: Нова книга, 2010. 312 с.
4. Боднар С. Навчання студентів мовних факультетів професійно спрямованої писемної комунікації: зб. тез наук. роб. учасників міжнар. наук.-практ. конф. «Навчання загальнонавчальної та ділової англійської мови у східній Європі: для чого та як?» (15–16 травня 2009 р., м. Дніпропетровськ). Д.: Вид-во ДУЕП, 2009. С. 7–8.
5. Бочарникова С. Формирование у будущих менеджеров профессиональных умений в сфере иноязычной письменной коммуникации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08: теория и методика профессионального образования. Елец, 2010. 193 с.
6. Выготский Л. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: Предыстория письменной речи. М.: Издательство Московского университета, 1980. С. 72–81.
7. Єфімов Л. Стилїстика англійської мови. Підручник. Вінниця, 2004. 240 с.



8. Жинкин Н. Развитие письменной речи учащихся III–VII классов. Язык, речь, творчество: Избранные труды. М.: Лабиринт, 1998. С. 183–319.

9. Зінуква Н. Навчання студентів-економістів написання англійською мовою довідково-інформаційної документації: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02: теорія та методика навчання. К., 2004. 21с.

10. Зыкова В. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов судоводительских факультетов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания. Санкт-Петербург, 2001. 159 с.

11. Израилевич Е. Деловая корреспонденция и документация на английском языке. М.: ЮНВЕС, 2003. 496 с.

12. Леонтьев А. Психология общения. М.: Смысл, 1999. 365 с.

13. Метьюлкіна М. Формування англомовної компетенції у фаховому писемному спілкуванні майбутніх логістів: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика навчання. Одеса, 2009. 19 с.

14. Примина Н. Лингводидактическая модель процесса обучения чтению англоязычных аутентичных лоций будущих судоводителей. Наука і освіта: науково-практичний журнал. Одеса: Південний науковий центр НАПН України, 2016. Вип. 10/СХХХХХІ. С. 183–188.

15. Радченко В. Сопоставительный анализ английской, немецкой и русской деловой корреспонденции: автореф. дис. на соискание ученой степени канд.

филол. наук: 10.02.20 – сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание. Пятигорск, 2005. 23 с.

16. Сеница И. Педагогический такт и мастерство учителя. М.: Педагогика, 1983. 248 с.

17. Соловьева О. Обучение устному профессионально ориентированному общению студентов морских инженерных специальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания. Нижний Новгород, 2011. 241 с.

18. Фролова О. Формування соціокультурної компетенції майбутніх навігаційних офіцерів у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Тернопіль. 2015. 24 с.

19. Хмелидзе И. Обучение иноязычной письменной речи студентов неязыковых специальностей на основе автономного подхода (немецкий язык): дис. канд. пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования). Томск, 2009. 256 с. URL: <http://www.dissercat.com/content/obuchenie-inoazychnoi-pismennoi-rechi-studentov-neazykovykh-spetsialnostei-na-osnove-avton.>

20. Шишло М. Обучение будущих судоводителей аудированию в профессиональном радиообмене по УКВ на море: английский язык, морская академия: дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностраные языки). Пятигорск, 2002. 259 с.

УДК 371.214.114:378.124.8+004

СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО ПИСЬМА

Синекоп О.С., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

У статті порушено проблему розроблення системи вправ для диференційованого навчання майбутніх ІТ-фахівців професійно орієнтованого англомовного письма. Визначено етапи й підходи до формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в письмі. З урахуванням рівня володіння іноземною мовою й навчального стилю студентів – майбутніх ІТ-фахівців окреслено підсистеми й групи вправ, також наведено приклади вправ.

Ключові слова: диференційоване навчання, майбутні ІТ-фахівці, професійно орієнтоване англомовне письмо, система вправ, навчальний стиль, рівні володіння іноземною мовою.

В статье затрагивается проблема разработки системы упражнений для дифференцированного обучения будущих ИТ-специалистов профессионально ориентированному англоязычному письму. Определены этапы и подходы к формированию профессионально ориентированной англоязычной компетентности в письме. С учетом уровня владения иностранным языком и учебного стиля студентов – будущих ИТ-специалистов представлены подсистемы и группы упражнений, также приведены примеры упражнений.

Ключевые слова: дифференцированное обучение, будущие ИТ-специалисты, профессионально ориентированное англоязычное письмо, система упражнений, учебный стиль, уровни владения иностранным языком.



Synekop O.S. THE EXERCISES SYSTEM FOR DIFFERENTIATED INSTRUCTION OF ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES WRITING TO THE FUTURE IT-SPECIALISTS

The issue of developing the exercises system for differentiated instruction of writing in the context of English for specific purposes to the future IT-professionals is considered. The stages and approaches of the formation of competence in English for specific purposes writing are determined. The level of foreign language proficiency and the learning style of the students are taken into account in the development of the sub-systems and groups of exercises, and are reflected in the examples of exercises.

Key words: *differentiated instruction, future IT-professionals, English for specific purposes writing, exercises system, learning style, levels of foreign language proficiency.*

Постановка проблеми. Сучасна інформатизація, що поглинає суспільство в усіх його аспектах, диктує нові вимоги до рівня підготовки фахівців сфери інформаційних технологій (ІТ). Це зумовлює потребу адаптації змісту технічної вищої освіти до сучасності, що дозволить перейти на якісно новий етап викладання й навчання з орієнтацією на кваліфікованого ІТ-спеціаліста, який може комплексно використовувати професійно орієнтовані знання, навички й уміння для компетентного вирішення фахових питань в ІТ-індустрії; бути здатним до міжкультурного спілкування; здобувати фаховий досвід і бути готовим удосконалюватися впродовж життя.

З-поміж компетентностей, якими повинен оволодіти ІТ-фахівець, вагомою є професійно орієнтована англomовна компетентність у письмі, ефективність формування якої залежить від максимального врахування індивідуальних особливостей студентів за умови впровадження диференційованого навчання. Основою для реалізації диференціації в навчальному процесі є система вправ для диференційованого навчання майбутніх ІТ-фахівців професійно орієнтованого англomовного письма.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження різних аспектів диференційованого навчання у вищій школі привертає увагу науковців. Так, Ю. Баклаженко [1] розробила систему вправ для професійно орієнтованого англійського писемного мовлення майбутніх аналітиків систем. У своїй роботі дослідниця спиралася на аналітичний, вербальний і практично-діяльнісний навчальні стилі студентів-аналітиків. Досліджуючи вплив когнітивного/навчального (у роботі автора ці поняття тотожні) стилю на навчання технічному письму студентів – майбутніх інженерів, J. Held [9, с. 93], виявила, що студенти з преференцією навчального стилю «судження» під час написання тексту швидко приймають рішення щодо змісту й структури тексту, їм потрібно декілька фактів, щоб створити план і розвинути ідею тексту, який вони зазвичай швидко пишуть у класі. Ті студенти, які належать до навчального стилю «сприйняття», відчувають недостатність інформації на

етапі планування написання повідомлення, їм потрібен додатковий час для написання тексту. Інші наукові розвідки таких науковців, як С. Tomlison [15] і В. Bowman [6], присвячені диференційованому навчанням безвідносно до іноземної мови. Однак їхні теоретичні положення можуть бути перенесені на викладання іноземної мови, зокрема на організацію роботи в гетерогенних і гомогенних групах студентів. Зазначене вище свідчить про значне підґрунтя для впровадження диференційованого навчання, проте залишається простір для досліджень. Серед невирішених питань є обґрунтування системи вправ для диференційованого навчання майбутніх ІТ-фахівців професійно орієнтованого англomовного письма з урахуванням їхніх рівнів володіння іноземною мовою та навчальних стилів.

Постановка завдання. Метою статті є висвітлення питань, пов'язаних із розробленням системи вправ для диференційованого навчання майбутніх ІТ-фахівців професійно орієнтованого англomовного письма.

Виклад основного матеріалу дослідження. Задля організації диференційованого навчання професійно орієнтованого англійського писемного мовлення слідом за методистами враховуємо взаємопов'язані й взаємозалежні між собою процесуальний (process approach, process-oriented writing), текстовий (text-based/product approach, product-oriented writing) і жанровий (genre-based writing) підходи. В основі процесуального підходу, прихильниками якого є J. Reid [13], Ch. Tribble [16], J. Swales [14], J. Martin [11], лежить послідовне й динамічне продукування тексту, що охоплює дотекстовий етап із ретельним переглядом чи перечитуванням інформації з певного питання, генеруванням плану чи інтелект-карти; текстовий етап, що пов'язаний із викладенням інформації в письмовій формі, і післятекстовий етап, який орієнтований на перевірку, редагування й оцінювання тексту. *Текстовий підхід* (за А. Brooks, Р. Grundy) відображається в такій схемі: прочитай/read – проаналізуй/analyse – напиши/write [7, с. 22–26], тобто реалізується через ознайомлення зі «ста-



тичним об'єктом» [2, с. 49], текстом-зразком, ретельне вивчення його особливостей структурної організації, лінгвостилістичних характеристик і написання власних текстів відповідно до запропонованого тексту-моделі. Такий підхід набуває особливого значення під час створення майбутніми ІТ-фахівцями документації (специфікації, політики інформаційної безпеки, інструкції, звіти тестувальників тощо), яка зазвичай супроводжується певними шаблонами, що спрощують процедуру написання. *Жанровий підхід*, прибічниками якого є Е. Hatch [8], А. Malamah-Thomas [10], полягає в наслідуванні стилістично-жанрових особливостей текстів із різним цільовим призначенням у письмовій комунікації, що реалізується через різні жанри.

Підходи накладаються на три етапи навчання, що їх науковці [4] окреслюють для формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в письмі та які є релевантними й для нашого дослідження. *Рецептивний етап* орієнтований на аналіз тексту-зразка, *рецептивно-репродуктивний етап* націлений на оволодіння знаннями, навичками та вміннями написання окремих частин тексту (наприклад, параграф, вступ, основна частина, заключна частина), необхідними для створення тексту, *продуктивний етап* спрямований на породження власного чи вторинного тексту.

Система вправ як складник практичного впровадження розробленої методики являє собою сукупність необхідних типів і видів вправ, послідовно організованих, укладених з урахуванням дидактичних і методичних закономірностей [3] формування навичок і вмінь професійно орієнтованого англомовного писемного мовлення та специфіки диференційованого навчання. З опорою на досвід науковців [4] виділимо дві підсистеми вправ і їх групи:

I підсистема: вправи для формування мовленнєвих навичок професійно орієнтованого англомовного письма:

група 1: вправи для формування лексичних навичок професійно орієнтованого англомовного письма;

група 2: вправи для формування граматичних навичок професійно орієнтованого англомовного письма;

група 3: вправи для формування навичок розуміння й уживання засобів міжфразового зв'язку;

II підсистема: вправи для розвитку вмінь професійно орієнтованого англомовного письма:

група 1: вправи для розвитку вмінь написання текстів різних жанрів писемного спілкування.

Розглянемо вищезазначені підсистеми вправ і наведемо приклади вправ із теми "Job-hunting", у межах якої майбутні ІТ-фахівці IV курсу навчаються писати супровідний лист для прийому на роботу.

Перша підсистема охоплює три групи вправ, метою яких є урізноманітнення лексики з фаху, активізація й варіювання граматичних структур у писемному спілкуванні та розширення системи засобів міжфразового зв'язку, що поєднують окремі висловлювання в комунікативні ланцюжки. До підсистеми входять переважно некомунікативні, умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні вправи. Викладачем використовуються вправи на співвіднесення лексичної одиниці з її значенням, із синонімами чи антонімами, з іншими лексемами в тематичній і семантичній групі, з еквівалентною лексичною одиницею в рідній мові; вправи на визначення значення лексичної одиниці, її перефразування чи пояснення; вправи на надання дефініцій лексичним одиницям; вправи на підстановку лексичної одиниці (з опорою, без опори) чи граматичної форми; вправи на вибір лексичної одиниці/граматичної форми зі списку; вправи на трансформацію (наприклад, заміна неформальної лексики на формальну, заміна спільнокореновими словами тощо); вправи на пояснення граматичної структури; вправи на заповнення пропусків засобами міжфразового зв'язку. Також студенти мають можливість обирати вправи за рівнем володіння іноземною мовою, що передбачає завдання з достатнім і підвищеним рівнем складності. Стосовно навчальних стилів дотримуємося думки R. Oxford [12] щодо синтетиків, які віддають пріоритет лексичним завданням, і аналітиків, які надають перевагу граматичним завданням і завданням на вживання засобів міжфразового зв'язку. Проте формування лексико-граматичних навичок є нагальною необхідністю для студентів із будь-яким навчальним стилем, оскільки це є основою для породження текстового повідомлення. Тому в першій підсистемі вправ є умовний розподіл студентів на аналітиків і синтетиків, і ми не пропонуємо окремі завдання для кожного навчального стилю. З огляду на це з метою адаптації майбутні ІТ-фахівці можуть варіювати завдання А й В, тобто, наприклад, студенти, для яких граматичні завдання не є перевагою (синтетика), можуть обирати завдання А, яке є значно легшим для виконання.

Зауважимо, що під час розроблення вправ, зокрема й у наведених прикладах, був використаний автентичний матеріал із різноманітних інтернет-джерел.



Приклад 1.

Мета: формування навичок уживання лексики офіційного й неофіційного спілкування в супровідних листах.

Тип вправи: рецептивно-репродуктивна, умовно-комунікативна, повністю керована з частковою автономією, умотивована, індивідуальна, письмова, одномовна, позааудиторна.

Форма контролю: контроль із боку викладача.

Інструкція: *When writing a cover letter you have to use the proper language. Both formal and informal languages are acceptable in a cover letter. Nevertheless, using formal one will make more professional impression about you.*

A. Fill in the given table using the words and phrases in the box.

I am interested in, search, contact, I have a good command of, discuss, request, provide somebody with, ensure.

Informal	Formal
<i>get</i>	<i>receive</i>
get in touch with	
ask for	
make sure	
I like	
to be good at	
talk about	
give	
look	

B. Rewrite the sentences using more appropriate formal language. You may add some additional words.

1. I haven't done anything like this before in the IT field.

2. I saw your advert for a job as a software developer on the Internet two days ago.

3. I can't wait to hear from you, meet with you to discuss how I can contribute to your successful team.

4. Here's a copy of my CV.

5. If you need any more info about my application, please do not hesitate to contact me.

6. Best and kind regards, Tom Brendly.

7. I am sending you my resume in response to the advertisement you placed in last week's edition of The Winnipeg Free Press for the computer administrator job.

8. Many-many thanks for your consideration.

У наведеній вище вправі в завданні А (із достатнім рівнем складності) необхідно співвіднести формальну лексику з неформальною із запропонованого списку, у завданні В (із підвищеним рівнем складності) пропонується трансформувати ре-

чення, використовуючи формальну лексику. Завдання диференціюються за рівнем складності, за умовами виконання й за формами контролю.

Друга підсистема вправ спрямована на розвиток і вдосконалення вмій професійно орієнтованого англомовного писемного мовлення в рамках опанування різних жанрів і охоплює переважно комунікативні, умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні вправи. Використовуються вправи на аналіз і виявлення особливостей текстів-моделей; вправи на написання абзацу, вступу, основної частини, висновків тексту; вправи на редагування тексту; вправи на оцінювання тексту за критеріями.

У цю підсистему входять вправи, що враховують таку особливість навчального стилю, як сприйняття матеріалу. О. Сиротюк [5, с. 114] об'єднує студентів із цілісним, візуальним і кінестетичним сприйняттям (тобто візуалів, кінестетиків і синтетиків) в одну групу, а студентів із дискретним і аудіальним сприйняттям матеріалу (аналітики, аудіали) – у другу групу [5, с. 114].

Приклад 2.

Мета: активізація фонових знань написання супровідного листа.

Тип вправи: комунікативна, продуктивна, частково керована з напівавтономією, мінімально керована з умовно повною автономією, умотивована, групова, частково письмова й усна, одномовна, аудиторна.

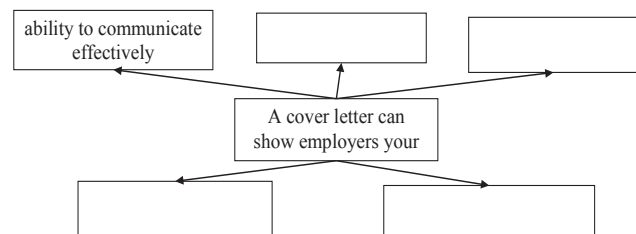
Форма контролю: контроль із боку викладача.

Інструкція:

You are going to work for Google Inc. as an IT-specialist. To apply for a job you have to write a cover letter. Do the exercises according to your preferences.

Visual Modality

What can a cover letter show employers? Continue creating the mind map and talk about your suggestions.



Auditory Modality

Discuss in your group the following questions:

1. Have you ever written a cover letter in your native language? If yes, tell about your experience.



2. Have you ever written a cover letter in English? If yes, tell about your experience.

Kinesthetic Modality

You have got cards with statements. Using your knowledge about writing cover letters you have to match the cards with the appropriate column.

Card 1: Mentioning Wrong Names Card 2: Write Contact Information

A Good Cover Letter	Not a Good Cover Letter
.....
.....

Проілюстрована вправа спрямована на активізацію фонових знань студентів – майбутніх ІТ-фахівців щодо написання супровідного листа. Очевидною є варіація навчальних стилів, умов виконання завдання та форм контролю.

Приклад 3.

Мета: удосконалення вмінь писати супровідний лист.

Тип вправи: комунікативна, умовно комунікативна, продуктивна, частково керована з напівавтономією, мінімально керована з умовно повною автономією, умотивована, індивідуальна, письмова, одномовна, позааудиторна.

Форма контролю: взаємоконтроль, контроль із боку викладача.

Інструкція: *You have just read the advertisement and you would like to work for Google Company as an IT-specialist. Choose the acceptable position (tester, scrum master, programmer, system administrator) and write a cover letter (about 180–200 words) giving details of your qualification, experience and qualities. Also write CV. Don't mention sender's and recipient's address.*

For Students with Analytical Way of Thinking

A. Write a complete outline plan with notes. Then write the cover letter and CV. Use the list of prompts:

- Use acceptable greetings.
- Mention the main purpose of the letter.
- Follow the logic and structural elements of the letter.
- Use formal language.
- Write clearly using the acceptable expressions.
- Support the statements with evidence, emphasize your achievements.
- Write acceptable ending of the letter.

B. Write a complete outline plan with notes. Then write the cover letter and CV.

For Students with Synthetical Way of Thinking

A. To apply for a job you have to write a cover letter. The beginning is suggested.

Dear Mr. Smith,

I'm writing to apply for the position posted on your company website. I believe that my qualification and also my experience in IT-industry make me a competitive candidate for this position.

B. To apply for a job you have to write a cover letter.

Some sentences are borrowed from <http://www.yourhrworld.com/formats/hr/cover-letters/>.

Ця вправа показує диференціацію за рівнем складності (пропонуються вправи з опорами в якості допоміжних питань під час створення тексту листа та запропонованого початку листа; без опор і за навчальними стилями; варіюються умови виконання завдання, а форми контролю є однаковими (в усіх вправах студенти продукують супровідний лист).

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, теоретичні підходи, етапи навчання та система вправ створюють підґрунтя для формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в письмі. Система вправ відображає диференціацію за рівнем володіння іноземною мовою й навчальним стилем, дозволяє максимально врахувати індивідуальні особливості студентів – майбутніх ІТ-фахівців і впливає на ефективність упровадження вправ у навчальний процес. Подальші наукові розвідки варто спрямувати на розроблення й опис системи вправ для формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в говорінні в умовах диференціації.

ЛІТЕРАТУРА:

- Баклаженко Ю. Методика індивідуалізації навчання англійського професійно орієнтованого писемного мовлення майбутніх аналітиків систем: автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02. Київ. 2016. 24 с.
- Бессмертная Н. К вопросу о типологии текста. Лингвистика текста и обучение иностранным языкам. Київ. Высш. школа. 1981. С. 48–54.
- Дацків О. Методика формування вмінь говоріння у майбутніх учителів англійської мови засобами драматизації: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ. 2011. 321 с.
- Ніколаєва С. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Київ: Ленвіт. 2013. 590 с.
- Сиротюк А. Психологические основы обучения школьников: учебное пособие. Москва: ТЦ Сфера. 2007. 224 с.
- Bowman B. Teaching English as a Foreign Language to Large, Multilevel Classes. Center for Applied Linguistics. Washington D.C. 1992. 230 p.



7. Brooks A. Grundy Writing for Study Purposes: A teacher's guide to developing individual writing skills. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1991. 162 p.
8. Hatch E. Discourse and Language Education. N.Y. et al.: Cambridge Univ. Press, 1992. 333 p.
9. Held J. Exploration of cognitive styles among skilled and unskilled writers in a technical writing class: Dissertation. The faculty of the Graduate School for the degree of Doctor of Philosophy. Indiana University. 1983. 255 p.
10. Malamah-Thomas A. Classroom Interaction. Oxford: Oxford University Press. 1996. 153 p.
11. Martin J. Factual Writing: exploring and challenging social reality. Oxford: Oxford University Press. 1990. 100 p.
12. Oxford R. Language learning styles and strategies: an overview. Oxford. GALA. 2003. 25 p. URL: <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>.
13. Reid J. Teaching ESL Writing. University of Wyoming: Prentice Hall Regent, 1993. 354 p.
14. Swales J. Genre Analysis: English in academic and research settings. Cambridge University Press. 1996. 260 p.
15. Tomlison C. The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners. 2-nd Ed. Alexandria, VA USA. 2014. 210 p.
16. Tribble Ch. Writing. Oxford : Oxford Univ. Press. 1996. 174 p.

УДК 378.147-057.36

МОЖЛИВОСТІ Й ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ДСНС УКРАЇНИ

Таймасов Ю.С., к. пед. н., старший викладач
*Аварійно-рятувальний загін спеціального призначення
Головного управління Державної служби України з надзвичайних ситуацій
у Харківській області*

У статті здійснено аналіз використання здоров'язбережувальних технологій у навчальних закладах України. Також представлені й обґрунтовані здоров'язбережувальні освітні технології в профільних навчальних закладах ДСНС України, які повинні забезпечувати умови фізичного, психічного, соціального й духовного комфорту, що сприяє збереженню й зміцненню здоров'я суб'єктів освітнього процесу, їх продуктивній навчально-пізнавальній і практичній діяльності, заснованій на науковій організації праці й культури здорового способу життя особистості. Відповідно до цього подане визначення здоров'язбережувальних освітніх технологій як сукупності всіх використовуваних в освітньому процесі прийомів, методів, технологій, які оберігають здоров'я учнів і педагогів від несприятливого впливу факторів освітнього середовища й сприяють вихованню культури здоров'я фахівців служби цивільного захисту ДСНС України.

Ключові слова: здоров'язбереження, технології, навчальні заклади, здоров'я, фахівець.

В статье проведен анализ использования здоровьесберегающих технологий в учебных заведениях Украины. Также представлены и обоснованы здоровьесберегающие образовательные технологии в профильных учебных заведениях ГСЧС Украины, которые должны обеспечивать условия физического, психического, социального и духовного комфорта, способствовать сохранению и укреплению здоровья субъектов образовательного процесса, их продуктивной учебно-познавательной и практической деятельности, основанной на научной организации труда и культуре здорового образа жизни личности. В связи с этим представлено определение здоровьесберегающих образовательных технологий как совокупности всех используемых в образовательном процессе приемов, методов, технологий, которые оберегают здоровье учащихся и педагогов от неблагоприятного воздействия факторов образовательной среды, способствуют воспитанию культуры здоровья специалистов службы гражданской защиты ГСЧС Украины.

Ключевые слова: здоровьесбережение, технологии, учебные заведения, здоровье, специалист.

Taimasov Yu.S. POSSIBILITIES AND PECULIARITIES OF IMPLEMENTING HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN THE PROFILE EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE STATE EMERGENCY SERVICE OF UKRAINE

The article analyzes the use of health-saving technologies in educational institutions in Ukraine. Also, health-saving educational technologies are presented and justified in the specialized educational institutions of the State Emergency Management Service of Ukraine, which should act as a guarantee of physical, mental, social and spiritual comfort conditions that promote the preservation and strengthening of the health of the



subjects of the educational process, their productive educational, cognitive and practical activities based on scientific organization of work and the culture of a healthy lifestyle of the individual. In accordance with this, the definition of health-saving educational technologies is presented, the totality of all the methods, techniques, technologies used in the educational process that protect the health of students and teachers from the unfavorable impact of the factors of the educational environment, but also contribute to the upbringing of the culture of health of civil protection service specialists of the State Emergency Service of Ukraine.

Key words: *health preservation, technology, educational institutions, health, specialist.*

Постановка проблеми. Специфіка діяльності особового складу Державної служби України з надзвичайних ситуацій (далі – ДСНС України) вимагає високого рівня професійного ризику в екстремальних умовах праці, умовах впливу небезпечних і шкідливих чинників на пожежах і аваріях.

За даними ДСНС України, тільки за 2017 р. відбулося 179 098 пожеж, у яких загинуло понад 12 983 особи, травми на пожежах отримали 13 067 осіб. Підрозділами ДСНС України врятовано 84 548 осіб, а матеріальних цінностей – на суму понад 44,6 млрд гривень. Статистика доводить ступінь небезпеки й шкідливості професії пожежних-рятувальників, адже вони гинуть як у нашій країні, так і за кордоном від серцевих нападів, внутрішніх травм і тілесних ушкоджень під час професійної діяльності [1].

Рятувальники отримують не тільки різні фізичні ушкодження, а й переносять важкі психічні навантаження, які призводять до підвищення захворюваності, травматизму, професійного вигорання й плинності кадрів.

Постановка завдання. Мета статті – відповідно до проведеного аналізу наукових робіт і особливостей навчального процесу профільних навчальних закладів ДСНС України визначити зміст здоров'язберезувальних освітніх технологій, які підвищують ефективність освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основними стрес-факторами, що викликають нервово-психічне напруження в пожежних у бойовій обстановці, є постійна небезпека й загроза життю; хронічне нервово-психічне напруження, викликане систематичною роботою в несприятливому середовищі; отруєння речовинами, що виділяються в результаті горіння; вибухи; обвалення палаючих конструкцій; негативні емоційні впливи; великі фізичні навантаження [3].

Слабка фізична і психологічна підготовленість, низька емоційна стійкість, відсутність знань, умінь і навичок із питань профілактики професійного вигорання призводять до невідповідності рівня розвитку професійних якостей, що пред'являються цією діяльністю до особистості пожежника-рятувальника.

Усі перераховані вище аспекти професійної діяльності співробітника ДСНС Укра-

їни негативно впливають на його здоров'я, як психічне, так і фізичне. Екстремальний характер діяльності рятувальників ДСНС України обґрунтовує практичну необхідність розроблення заходів і засобів фізичного й психологічного відбору фахівців екстремального профілю.

На підставі аналізу результатів досліджень ведеться пошук, робляться спроби створення такої системи освіти, яка б поряд з отриманням знань за професією сприяла формуванню в курсантів, викладачів профільних навчальних закладів ДСНС України усвідомленої потреби в здоров'ї, розуміння основ здорового способу життя, практичного освоєння навичок збереження й зміцнення психічного й фізичного стану.

З урахуванням вищезазначеного необхідно обґрунтувати й застосувати в підготовці фахівців у профільних навчальних закладах ДСНС України здоров'язберезувальні прийоми, методи, технології, які не завдають прямої чи непрямой шкоди здоров'ю слухачів і педагогів, забезпечують їм безпечні умови перебування, навчання й роботи в освітній установі.

Як уже зазначалося вище, розвиток освіченості й збереження здоров'я студентів в освітньому процесі можливі за допомогою проектування педагогічних засобів у вигляді відповідної технології освіти [2]. Під здоров'язберігаючою освітньою технологією розуміється система, яка створює максимально можливі умови для збереження, зміцнення й розвитку духовного, емоційного, інтелектуального, особистісного та фізичного здоров'я всіх суб'єктів освіти [4].

У цю систему входить створення сприятливого емоційно-психологічного клімату в процесі реалізації технології; використання різноманітних видів здоров'язберезувальної діяльності студентів, що спрямовані на збереження й підвищення резервів здоров'я, працездатності.

Основними компонентами здоров'язберезувальних технологій є такі:

– *аксіологічний*, що виявляється в усвідомленні студентами вищої цінності свого здоров'я, переконаності в необхідності вести здоровий спосіб життя, що дозволяє найбільш повно здійснити намічені цілі, використовувати свої розумові та фізичні можливості. Реалізація аксіологічного ком-



понента відбувається на основі формування світогляду, внутрішніх переконань людини, що визначають рефлексію й засвоєння певної системи духовних, медичних, соціальних і філософських знань, які відповідають фізіологічним і нейропсихологічним особливостям віку; пізнання законів психічного розвитку людини, її взаємин із собою, природою, навколишнім світом. Таким чином, виховання як педагогічний процес спрямовується на формування ціннісно орієнтованих установок на здоров'я, здоров'язбереження, побудованих як невід'ємна частина життєвих цінностей і світогляду. У цьому процесі в людини розвивається емоційне й разом із тим усвідомлене ставлення до здоров'я, засноване на позитивних інтересах і потребах;

– *гносеологічний* компонент, пов'язаний із набуттям необхідних для процесу здоров'язбереження знань і вмінь, пізнанням себе, своїх потенційних здібностей і можливостей, інтересом до питань власного здоров'я, до вивчення літератури із цього питання, різних методик з оздоровлення та зміцнення організму. Це відбувається завдяки процесу формування знань про закономірності становлення, збереження й розвитку здоров'я людини, оволодіння вміннями зберігати й удосконалювати особисте здоров'я, оцінці визначальних чинників, засвоєнню знань про здоровий спосіб життя й умінь його побудови. Цей процес спрямований на формування системи наукових і практичних знань, умінь і навичок поведінки в повсякденній діяльності, що забезпечує ціннісне ставлення до особистого здоров'я та здоров'я оточуючих людей. Усе це орієнтує студента на розвиток знань, які включають факти, відомості, висновки, узагальнення про основні напрямки взаємодії людини із собою, з іншими людьми й навколишнім світом;

– *здоров'язбережувальний* компонент, що включає систему цінностей і установок, які формують систему гігієнічних навичок і вмінь, необхідних для нормального функціонування організму, а також систему вправ, спрямованих на вдосконалення навичок і вмінь по догляду за самим собою. Особлива роль у цьому компоненті відводиться дотриманню режиму дня, режиму харчування, праці й відпочинку, що сприяє попередженню появи шкідливих звичок, функціональних порушень, включає в себе психогігієну й психопрофілактику навчально-виховного процесу, використання оздоровчих факторів навколишнього середовища й низку специфічних способів оздоровлення ослаблених;

– *емоційно-вольовий* компонент, який включає в себе прояв психологічних меха-

нізмів (емоційних і вольових). Необхідною умовою збереження здоров'я є позитивні емоції, переживання, завдяки яким у людини закріплюється бажання вести здоровий спосіб життя. Воля – психічний процес свідомого управління діяльністю, виявляється в подоланні труднощів і перешкод на шляху до поставленої мети. Особистість за допомогою волі може здійснювати регуляцію й саморегуляцію свого здоров'я. Воля є надзвичайно важливим компонентом, особливо на початку оздоровчої діяльності, коли здоровий спосіб життя ще не став внутрішньою потребою особистості. Він спрямований на формування досвіду взаємовідносин особистості й суспільства;

– *екологічний* компонент, який ураховує те, що людина як біологічний вид існує в природному середовищі, яке забезпечує людську особистість певними біологічними, економічними та виробничими ресурсами. Крім того, воно забезпечує її фізичне здоров'я й духовний розвиток;

– *фізкультурно-оздоровчий* компонент передбачає володіння способами діяльності, спрямованими на підвищення рухової активності, попередження гіподинамії. Крім того, цей компонент забезпечує загартовування організму, високі адаптивні можливості. Фізкультурно-оздоровчий компонент спрямований на освоєння особистісно важливих життєвих якостей, що підвищують загальну працездатність, а також навичок особистої й громадської гігієни.

Представлені вище компоненти здоров'язбережувальної технології дозволяють перейти до розгляду її функціонального складника [5]. Останній реалізується на основі біологічних і соціальних закономірностей становлення особистості. В основі формування особистості лежать спадкові якості, які зумовлюють індивідуальні фізичні й психічні властивості. Доповнюють вплив на особистість соціальні чинники, обстановка в сім'ї, установки на збереження й примноження здоров'я як основи функціонування особистості в суспільстві, навчальній діяльності, природному середовищі.

Функції здоров'язбережувальних технологій:

– *інформативно-комунікативна*, що забезпечує трансляцію досвіду ведення здорового способу життя, спадкоємність традицій, ціннісних орієнтацій, які формують дбайливе ставлення до індивідуального здоров'я, цінності кожного людського життя;

– *діагностична* – полягає в моніторингу розвитку учнів на основі прогностичного контролю, що дозволяє порівняти зусилля й спрямованість дій педагога, забезпечує інструментально вивіреним аналізом переду-



мов і факторів перспективного розвитку педагогічного процесу;

– *адаптивна* – виховання в учнів спрямованості на здоровий спосіб життя, бажання оптимізувати стан власного організму й підвищити стійкість до різних стресогенних чинників природного й соціального середовища. Вона забезпечує адаптацію студентів до соціально значимої діяльності;

– *рефлексивна* – полягає в переосмисленні попереднього особистісного досвіду, у збереженні й примноженні здоров'я, що дозволяє порівняти реально досягнуті результати з перспективами;

– *інтеграційна* – об'єднує народний досвід, різні наукові концепції й системи виховання, скеровуючи їх шляхом збереження здоров'я підростаючого покоління.

Типи технологій:

– *здоров'язбережувальні* (профілактичні щеплення, забезпечення рухової активності, вітамінізація, організація здорового харчування);

– *оздоровчі* (фізична підготовка, фізіотерапія, ароматерапія, загартування, гімнастика, масаж, фототерапія, арттерапія);

– *технології навчання здоров'ю* (включення відповідних тем у предмети загальноосвітнього циклу);

– *виховання культури здоров'я* (заняття з розвитку особистості студентів, заходи, фестивалі, конкурси).

Виділені технології можуть бути представлені в ієрархічному порядку за критерієм суб'єктної включеності учня в освітній процес: позасуб'єктні, технології раціональної організації освітнього процесу, технології формування здоров'язбережувального освітнього середовища, організація здорового харчування (включаючи дієтичне); технології, які передбачають пасивну позицію учня (фітотерапія, масаж, офтальмотренажери).

В аспекті діяльності серед здоров'язбережувальних технологій виділяють такі:

– *медичні* (технології профілактики захворювань; корекції та реабілітації соматичного здоров'я, санітарно-гігієнічної діяльності);

– *освітні*, що сприяють здоров'ю (інформаційно-навчальні та виховні).

Прагнення підвищити ефективність освітнього процесу за рахунок дотримання здоров'язбережувальних технологій зумовило всебічне вивчення технологій навчання.

Виходячи з методологічних аспектів педагогічної технології і їх характеристик, можна сказати, що технологія здоров'язбереження особистості повинна в широкому

сенсі являти собою сукупність філософських, психолого-педагогічних установок, що визначають соціальний набір і поєднання форм, методів, прийомів освітньо-виховних засобів, що забезпечують оптимальне практично орієнтоване занурення учнів у спеціально створене науково-освітнє середовище.

Багато педагогів-практиків вважають, що здоров'язберігаюча технологія – це одна або декілька нових педагогічних технологій, альтернативних всім іншим, і тому можна вибирати, за якою технологією працювати.

Визначення будь-якої освітньої технології як здоров'язбережувальної належить до її якісної характеристики, яка б показала значимість реалізації цієї технології, вирішення завдання збереження здоров'я основних суб'єктів освітнього процесу чи фіксації відповідних пріоритетів в ідеології й принципах педагогічної діяльності.

Виходячи з перерахованого вище, застосування здоров'язбережувальних технологій визначається такими показниками: рівень знань і вмінь у галузі здоров'язбереження; інтелектуальна й фізична працездатність; фізичний розвиток і загальна фізична підготовленість; психологічна адекватність і врівноваженість; сукупність соціально-духовних цінностей особистості, що забезпечують культуру поведінки; спрямованість особистості слухача на здоров'я як цінність.

Ефективність здоров'язбережувальних технологій, що впливають на рівень здоров'я суб'єктів освітнього процесу, визначається підбором відомих у науці ознак цих якостей і вимірюється, досліджується апробованими методами (тести, педагогічні спостереження, опитування, самооцінка).

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, метою здоров'язбережувальної освітньої технології повинне бути забезпечення умов фізичного, психічного, соціального й духовного комфорту, що сприяють збереженню й зміцненню здоров'я суб'єктів освітнього процесу, їх продуктивній навчально-пізнавальній і практичній діяльності, заснованій на науковій організації праці й культури здорового способу життя особистості. Відповідно до цього маємо визначення здоров'язбережувальних освітніх технологій як сукупності всіх використаних в освітньому процесі прийомів, методів, технологій, які не тільки оберігають здоров'я учнів і педагогів від несприятливого впливу факторів освітнього середовища, а й сприяють вихованню культури здоров'я.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. М., 1956. 378 с.
2. Загвязинский В. Методология и методика дидактического исследования. М.: Педагогика, 1982. 160 с.
3. Коростелев Н. Воспитание здорового школьника. Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1986. 176 с.

4. Панфилов О., Артамонова Л. Валеологические дидактики как новая парадигма подготовки специалиста для средней и высшей школы. Образование и здоровье. Калуга, 1998. С. 206–207.

5. Татарникова Л. Педагогическая валеология: генезис, тенденции развития: дис. доктора пед. наук. М., 1996. 64 с.

УДК 378.046-021.68:37.011.3-051(477)

ПРОФЕСІЙНИЙ ТА ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Толочко С.В., к. пед. н.,
докторант кафедри освіти дорослих

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті здійснено теоретико-методологічний аналіз педагогічних праць вітчизняних учених із теми дослідження; уточнено зміст терміна «особистісний і професійний розвиток педагогів». Розглянуто вітчизняну практику розв'язання освітніх проблем системи післядипломної педагогічної освіти для сталого розвитку шляхом функціонування системи підвищення кваліфікації через принципи, функції, форми й види, рівні й організаційно-педагогічні умови. Виокремлено напрями модернізації подальшого особистісного і професійного розвитку педагогів у системі післядипломної освіти для сталого розвитку.

Ключові слова: *особистісний і професійний розвиток педагогів, післядипломна педагогічна освіта, підвищення кваліфікації, сталий розвиток.*

В статье осуществлен теоретико-методологический анализ педагогических трудов отечественных ученых по теме исследования; уточнено содержание термина «личностный и профессиональный рост педагогов». Рассмотрена отечественная практика решения образовательных проблем системы последи-пломного педагогического образования для устойчивого развития путем функционирования системы повышения квалификации через принципы, функции, формы и виды, уровни и организационно-педагогические условия. Выделены направления модернизации дальнейшего личностного и профессионального развития педагогов в системе последи-пломного образования для устойчивого развития.

Ключевые слова: *личностный и профессиональный рост педагогов, последи-пломное педагогическое образование, повышение квалификации, устойчивое развитие.*

Tolochko S.V. TEACHER PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

The article deals with theoretical and methodological analysis of pedagogical works of domestic scientists on the research topic; the meaning of the term “teacher personal and professional development” is specified. Domestic practice of solving educational problems of the system of postgraduate pedagogical education for sustainable development is considered through the functioning of the system of professional development through principles, functions, forms and types, levels and organizational and pedagogical conditions. Directions of modernization of further teacher personal and professional development in the system of postgraduate education for sustainable development are singled out.

Key words: *teacher personal and professional development, postgraduate pedagogical education, advanced training, sustainable development.*

Постановка проблеми. Потребу забезпечення особистісного і професійного розвитку педагогів у системі післядипломної освіти зумовили такі фактори: недосконалість системи підготовки педагогічних, науково-педагогічних кадрів, відсутність або «загальмованість» їхнього реального

кар'єрного зростання, що загалом негативно впливає на престиж професії й мотивацію до діяльності та професійного розвитку педагогів; віджила система управління персоналом закладів освіти, що ґрунтується на авторитарному стилі управління й нездатності на антикризовий менеджмент в умо-



вах кардинальних змін у суспільстві, економіці, науці тощо.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року серед перспективних завдань цієї галузі називає такі:

- оновлення цілей і змісту освіти на основі компетентнісного підходу й особистісної орієнтації, урахування світового досвіду та принципів сталого розвитку;
- створення безпечного освітнього середовища;
- удосконалення системи підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів системи освіти, підвищення їхньої управлінської культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз педагогічної літератури засвідчив наявність чималої кількості наукових розвідок із теми дослідження. Так, професійний розвиток педагога вивчали Н. Клокар, В. Олійник, З. Рябова, О. Савченко, Т. Сорочан; проблеми розвитку професійної компетентності педагогічних кадрів на курсах підвищення кваліфікації досліджували М. Войцехівський, І. Воротникова, Н. Ничкало, О. Пехота, Л. Сергеева. У контексті нашого дослідження значний інтерес викликають праці вчених про безперервну освіту й підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти, зокрема цей напрям розглядають В. Бондар, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, А. Кузьмінський, Л. Лук'янова, В. Маслов, Н. Ничкало, В. Олійник, Н. Протасова, Л. Пуховська, С. Сисоева, Т. Шамова. Проблему освіти у вимірі сталого розвитку вивчають В. Боголюбов, О. Бондар, Б. Данилишин, С. Дорогунцов, В. Міщенко, В. Підліснюк, Н. Рідей, О. Шевченко, Л. Шостак.

Постановка завдання. Метою статті є окреслення основних тенденцій і напрямів професійного й особистісного розвитку педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти для сталого розвитку.

Для досягнення мети поставлені такі завдання: проаналізувати психолого-педагогічні праці вітчизняних учених із теми дослідження; уточнити зміст терміна «професійний та особистісний розвиток педагогів» задля визначення категоріального апарату й термінологічної бази дослідження; розглянути вітчизняну практику розв'язання освітніх проблем, що стосуються теми дослідження.

З метою виконання дослідження використано теоретико-методологічний аналіз літературних джерел для виявлення чинників впливу суспільного загалом та освітнього зокрема середовища на підготовку

й професійний розвиток педагога; системно-структурний (класифікація, систематизація); аналітичний – визначення загальних та особливих закономірностей, тенденцій розвитку й характеристик навчання в системі післядипломної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. *Освіта для сталого розвитку (ОСР)* – напрям науки, що має на меті зміну розуміння, свідомості, знань людей, щоб вони мали можливість оцінювати й розв'язувати проблеми сталого розвитку (далі – СР) суспільства; формувати соціопримордні цінності й адекватні інтеграційні підходи, виробляти навички та заохочення поведінки, сумісні з філософією, методологією (синергетичною) збалансованого розвитку задля забезпечення інтеграційних умов активної, ефективної участі населення в процесах прийняття рішень на всіх рівнях управління СР [1]. Вона також збагачує людину розумінням законів, принципів і правил безпечного співіснування з природним середовищем, збереження природних ресурсів і мальовничості наших ландшафтів, їх біорізноманіття, підвищення якості повітря, води, ґрунтів та ощадливе використання вичерпних природних ресурсів [10]. У зв'язку із цим якісного поліпшення потребує освіта дорослих, діяльність *закладів післядипломної педагогічної освіти* (далі – ЗППО), структурних підрозділів закладів вищої освіти (далі – ЗВО), на базі яких здійснюються перепідготовка й підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників (далі – ПП і НПП). *Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року* в частині «Посилення кадрового потенціалу системи освіти» стверджує: «Сучасний розвиток суспільства вимагає вдосконалення системи ППО ПП і НПП відповідно до умов соціально орієнтованої економіки й інтеграції України в європейське і світове освітнє співтовариство». Модернізація змісту освіти для СР має відбуватися шляхом оновлення програм *підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації* (далі – ПК) *фахівців* для професійно-технічних навчальних закладів і професійних коледжів; розширення *практики підготовки ПП за інтегрованими програмами* (у тому числі за поєднаними спеціальностями на рівні магістра) [8].

З метою уточнення змісту терміна «особистісний і професійний розвиток педагогів» проаналізуємо чинні нормативні документи МОН України. Так, у Законі України «Про вищу освіту», зокрема в ст. 57 «Права науково-педагогічних, наукових і педагогічних працівників», одним із найважливіших виділено *право підвищувати свій професій-*



ний рівень. Однак ст. 58 «Обов'язки науково-педагогічних, наукових і педагогічних працівників» також містить *обов'язок підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, наукову кваліфікацію* (для науково-педагогічних працівників) [3], визначивши так значимість підвищення їхнього професійного розвитку у фаховій діяльності. А Закон України «Про освіту» дає таке визначення: «... *професійний розвиток* – це безперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої та/або післядипломної освіти, що дає змогу фахівцю підтримувати або покращувати стандарти професійної діяльності і триває впродовж усього періоду його професійної діяльності» [2].

Концепція розвитку педагогічної освіти головним завданням трансформації педагогічної освіти визначає забезпечення її випереджального розвитку. Відповідно до цього, рівень освіченості педагогічної спільноти повинен неперервно зростати як за рахунок створення бази підготовки педагогічних працівників нової генерації, створення умов для залучення до педагогічної діяльності фахівців інших професій, так і шляхом забезпечення умов для становлення й розвитку сучасних альтернативних моделей безперервного *професійного та особистісного розвитку педагогів*. Усі здобувачі освіти мають отримати доступ до найсучасніших знань, які можуть бути опановані ними на відповідних освітніх рівнях, та освітніх методик (технологій), що потребує невідкладної належної підготовки й удосконалення педагогічних працівників [5].

Виконання вимог чинних і рекомендацій обговорюваних документів неможливе без кардинальних змін післядипломної педагогічної освіти на основі компетентнісного й індивідуального підходів до підготовки фахівців. *Компетентнісний підхід*, за твердженням Л. Ніколенко, «потребує трансформації змісту ППО, перетворення його з моделі, яка об'єктивно існує для «всіх» педагогів, на суб'єктивні надбання кожного педагога, що їх можна виміряти» [9, с. 23].

Індивідуальний підхід передбачає врахування індивідуальних якостей педагога (спрямованість особистості, її ціннісні орієнтири, життєві плани, сформовані настанови, домінуючі мотиви діяльності й поведінки), а також індивідуальних особливостей особистості (характер, темперамент, соціальний тип), знання яких використовуються для побудови сучасних особистісно орієнтованих технологій навчання в післядипломній освіті та створення індивідуальних траєкторій розвитку.

Розглянемо функціонування й розвиток системи ППО через її характеристики та складники, а саме: принципи, функції, форми й види, рівні й організаційно-педагогічні умови.

Н. Протасовою визначено основні *принципи* функціонування та розвитку системи ППО, а саме: *загальнометодологічні* (принципи загальноекономічної детермінованості, системності, наступності, послідовності, комплексності, науковості, прогностичності) й *андрагогічні* (принципи індивідуального розвитку та розвитку індивідуальних освітніх потреб, рівневі – кваліфікаційний, життєво- й перспективно-посадовий, вікового підходу, створення умов і свободи вибору, проблемно-ситуативної організації навчання, стимулювання самоосвіти та самостійного навчання, спільної діяльності в навчальному процесі, розвитку творчого потенціалу й морально-вольової сфери особистості, актуалізації результатів навчання). Загальнометодологічні принципи відповідають за стабільне функціонування системи післядипломної освіти, андрагогічні – за її розвиток [12].

Функції підвищення кваліфікації ПП, НП і НПП аналізувала науковець Н. Внукова, яка виділила такі основні з них: «*Діагностична* – визначення нахилів та здібностей слухачів, виявлення їх рівня підготовленості та індивідуально-психологічних особливостей; *компенсаторна* – ліквідація прогалин в освіті, пов'язаних із недоотриманням психолого-педагогічних знань у процесі професійної освіти, за старінням раніше набутих знань, із необхідністю більш глибокого оволодіння предметно-професійними і педагогічними знаннями і вміннями; *адаптаційна* – розвиток інформаційної культури, навчання самоосвіти, основам педагогічного менеджменту і вмінням проектування універсальних педагогічних технологій і систем – із метою орієнтації в діяльності при зміні статусу освітнього закладу, профілю підготовки, посади, місця роботи; *пізнавальна* – задоволення інформаційних, професійних та інтелектуальних потреб педагога; *прогностична* – розкриття творчого потенціалу слухачів, виявлення їх можливостей і готовності до професійно-педагогічної діяльності» [16, с. 14–15].

Закон України «Про освіту» урізноманітнює вибір *форм і видів*: «ПК може здійснюватися за різними видами (навчання за освітньою програмою, стажування, участь у сертифікаційних програмах, тренінгах, семінарах, семінарах-практикумах, семінарах-нарадах, семінарах-тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо) та у різних формах (інституційна, дуальна, на робочо-



му місці (на виробництві) тощо» [1]. Науковці додають ще такі форми: очно-заочна (пролонгована, до 3 років; накопичувальна (за концепцією ПК «вчителя-методиста» тощо)), очно-дистанційна (до 6 місяців), індивідуальна (до 6 місяців). Також указують на все більшу затребуваність активних методів навчання (тренінги, кейс-технології, дискусії, ділові ігри, майстер-класи) [4]. Як уже нами зазначалося, ПК відбувається на андрагогічних засадах, тобто з урахуванням особливостей навчання дорослих. На думку дослідників, ПП і НПП зазвичай активні й самостійні в процесі навчання, однак не завжди їхні запити й можливості зреалізовані. Варто осягти просту закономірність: «... андрагог і педагог, який навчається, мають стати партнерами у спільній діяльності. Вони дозволяють моделювати ситуації з практики, виробляти вміння, створювати атмосферу творчості в процесі навчання. Освіта набула ознак модернізації та реформування, тобто динамічних змін. Такі системи підпадають під закономірності синергетики. Нестабільність зумовлює потребу педагогів у постійному оновленні знань і вмінь, у розвитку компетентностей, які дозволяють здійснювати професійну діяльність в інноваційному середовищі. Це можливо за умови безперервності післядипломної освіти, якщо систематичні курси підвищення кваліфікації змістовно та організаційно поєднані з міжкурсним періодом, тобто якщо створено цілісну систему безперервного професійного зростання педагогів та керівників навчальних закладів» [13, с. 20]. Однак навчання на андрагогічних засадах потребує всеосяжнішого впровадження в практику роботи ЗППО індивідуалізації навчання; пріоритету самостійного навчання, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, урахування досвіду учня-дорослого; елективності навчання; розвитку освітніх потреб; критичного мислення; свідомого самоорганізованого навчання.

Н. Клокар на основі результатів моніторингового дослідження, соціально-педагогічного аналізу запитів педагогічних працівників у міжтестастійний період визначила зміст *рівнів професійного розвитку* педагогічних працівників (репродуктивний, репродуктивно-коригувальний, конструктивний, творчий) і практично підтвердила, що задоволення професійно-особистісних потреб у системі ПК педагогічних працівників доцільно вирішувати на засадах диференційованого підходу, який дає змогу визначити стратегічні напрями ПК, освітні парадигми й концепції, сформувані зміст і навчальні плани для кожної кваліфікаційної категорії, можливі варіанти їх проходження [4].

Також дослідниця проаналізувала *організаційно-педагогічні умови* управління ПК педагогічних працівників і визначила такі: «... урахування стану і перспектив соціально-економічного та культурно-освітнього розвитку регіону; вивчення професійних запитів педагогів у міжтестастійний період; неперервність процесу ПК; поєднання зовнішньої й внутрішньої диференціації навчання; створення та використання інформаційно-навчального середовища системи освіти регіону; інноваційність змісту, форм і технологій ПК педагогічних працівників; моніторинговий супровід ПК; функціонування регіонального закладу ППО, його фінансове й матеріально-технічне забезпечення» [4].

Відповідно до здійсненого вище аналізу, нами створено структурно-логічну схему особистісного і професійного розвитку педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти для сталого розвитку шляхом функціонування системи ПК через принципи, функції, форми й види, рівні й організаційно-педагогічні умови, яку подано на рис. 1 «Структурно-логічна схема професійного та особистісного розвитку педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти для сталого розвитку».

Сучасні дослідження науковців щодо форм ПК визначають найоптимальнішою *очно-дистанційну* – форму організації навчального процесу й педагогічну технологію, сутність якої полягає в самокерованості процесом професійного та особистісного розвитку педагогів у системі післядипломної освіти, самостійності у виборі курсів, програм та активному використанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій і мережі Інтернет. У цій формі ПК дотримано принципи: науковості, прогностичності, гнучкості, динамічності, зворотного зв'язку, модульності, креативності рішень тощо; реалізуються діагностична, компенсаторна, пізнавальна, прогностична функції на репродуктивно-коригувальному і творчому рівнях із використанням найрізноманітніших видів (навчання за освітньою програмою, стажування, участь у сертифікаційних програмах, тренінгах, семінарах, семінарах-практикумах, семінарах-нарадах, семінарах-тренінгах, вебінарах, майстер-класах, використання кейс-технологій, дискусій, ділових ігор тощо).

Закон України «Про освіту» стверджує: «Особа реалізує своє право на освіту впродовж життя шляхом *формальної, неформальної та інформальної* освіти. Держава визнає ці види освіти, створює умови для розвитку суб'єктів освітньої діяльності, що надають відповідні освітні послуги, а також

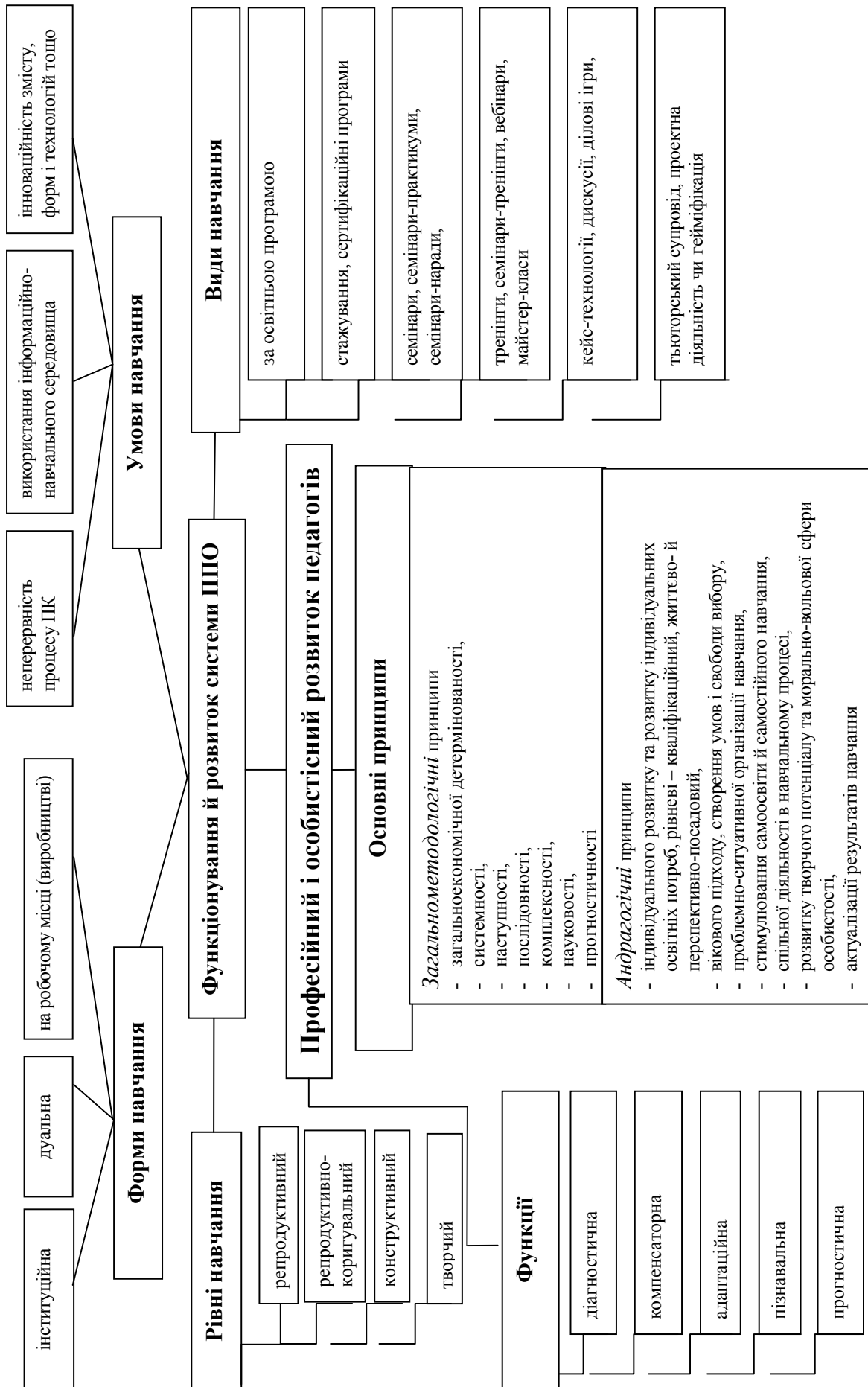


Рис. 1. Структурно-логічна схема професійного та особистісного розвитку педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти для сталого розвитку



заохочує до здобуття освіти всіх видів» [2]. Існує чимало державних навчальних курсів, академій і шкіл, у яких педагоги можуть здобути освіту. Однак є й альтернативна версія – недержавні онлайн-освітні платформи, на яких будь-хто може почерпнути знання з різних дисциплін, подекуди на безоплатних засадах. Автор здійснив спробу часткового аналізу деяких онлайн-освітніх платформ неформальної освіти, звернувшись до їх офіційних сайтів, що засвідчило їх затребуваність і доволі активну використовуваність ПП і НПП. Отже, можемо говорити про зростання ролі неформальної та інформальної освіти поряд із панівною нині формальною, а отже, і про можливість особистісного й професійного самовдосконалення фахівців в умовах післядипломної освіти й реалізацію їхнього права на якісне підвищення кваліфікації.

Однак, незважаючи на сказане, можемо констатувати: нині стан професійного та особистісного розвитку педагогів потребує «перезавантаження» самої системи ППО. Ще 4 лютого 2014 року на порталі «Освітня політика» відбувся віртуальний «круглий стіл», 17 учасників якого активно обговорили актуальні аспекти зазначеної вище проблематики. «Учасники круглого столу констатували, що сучасні підходи до навчання дорослих (наприклад, такі як *тьюторський супровід, проектна діяльність чи гейміфікація*) практично відсутні в системі післядипломної освіти педагогів. Більшість працівників інститутів післядипломної освіти не готові до виконання *ролі тьюторів (консультантів, експертів, супервізорів, фасилітаторів, коучів)*, які безпосередньо, віч-на-віч, працюють із педагогами. А саме таку роль їм слід опанувати, виходячи з основної вимоги андрагогіки, науки про навчання дорослих: тому, хто навчається, належить провідна роль у процесі власного навчання» [11].

У попередніх дослідженнях [14; 15] проаналізовано характеристики типів педагогів сучасних і майбутніх у системі післядипломної освіти (педагогів-тьюторів, фасилітаторів, едвайзерів, коучів, менторів) через зіставлення дефініції понять, сутності діяльності, принципів і функцій. Також заакцентовано важливість здійснення аналізу готовності педагогічних і науково-педагогічних працівників до активних змін щодо подолання їхнього вузькоспеціалізованого спрямування, системного й широкого впровадження цифрових технологій в освітньому середовищі, формування індивідуальної навчальної траєкторії, оцінювання результатів навчання, реалізації концепції навчання впродовж життя.

Окремою важливою проблемою визначено аналіз готовності наукового, науково-педагогічного персоналу ЗППО та відповідних підрозділів ЗВО до запровадження програм для диференціації й відбору педагогів у групи за особистісними потребами, створення гнучкої й індивідуально спрямованої системи післядипломної освіти викладачів, інноваційної системи для оцінювання їхніх здобутків.

З огляду на вищеозначені дослідження, присвячені професійному та особистісному розвитку педагогів у системі післядипломної освіти для СР, можемо виокремити ті напрями модернізації, які вважатимуться результативними й дієвими в подальшому [4; 5; 6; 7; 8; 9; 11; 14; 15; 16; 17]:

- запровадження компетентнісного підходу як методології ПК ПП і НПП;
- модернізація змісту ПК з урахуванням індивідуальних професійно-особистісних потреб і запитів педагогів різних кваліфікаційних категорій і спеціальностей;
- перехід до динамічної системи ПК фахівців, що дасть змогу задовольняти можливості особистості в здобутті певного освітнього рівня за бажаною спеціальністю відповідно до її здібностей і забезпечити мобільність на ринку праці;
- створення переліку неформальних онлайн-ресурсів (як вітчизняних, так і закордонних), які рекомендовані для самоосвіти й розвитку компетентностей;
- підготовка експертів-розробників дистанційних курсів/авторських майстер-класів з метою популяризації передового педагогічного досвіду;
- сертифікація дистанційних курсів створення розробників для подальшого включення до переліку рекомендованих курсів;
- систематичне проведення наукових досліджень з метою виявлення запитів ПП, НПП, НП і керівних кадрів сфери освіти щодо ПК й бажаного змісту відповідних навчальних дисциплін;
- розроблення технології ПК педагогів протягом міжтестастійного періоду, створення оптимальних умов для їхнього саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації і створення власної індивідуальної траєкторії розвитку професійної компетентності в умовах неперервної освіти;
- організація навчання на основі діяльнісного підходу (тренінги, ділові ігри, диспути, дискусії, діалоги, використання новітніх інтерактивних технологій);
- формування груп із максимальним урахуванням запитів щодо висвітлення окремої проблематики;
- використання різних форм проходження курсового підвищення кваліфікації



(інституційна, дуальна, на робочому місці (на виробництві) тощо);

- здійснення системи навчальної роботи з кадрами на місцях (консультування, проведення семінарів-практикумів, теоретичних семінарів);

- акцентування уваги керівників органів державного управління й місцевого самоврядування на ролі системи ПК в модернізації системи освіти в Україні;

- перегляд сутності, мети й завдань ЗППО (ОІППО) як координатора розвитку професійної компетентності в різних секторах освіти;

- унормування відповідних положень у Законі України «Про післядипломну освіту»;

- підвищення освітнього й культурного рівня суспільства, створення умов для навчання протягом життя;

- піднесення вищої освіти України до рівня розвинутих країн світу та її інтеграцію в міжнародне науково-освітнє співтовариство.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року для здійснення стабільного розвитку й нового якісного прориву в національній системі освіти ставить завдання забезпечити в післядипломній освіті:

- удосконалення нормативно-правового забезпечення системи ППО; розроблення стандартів ППО, зорієнтованих на модернізацію системи перепідготовки, ПК і стажування ПП, НПП й керівників навчальних закладів;

- реалізацію сучасних технологій професійного вдосконалення та ПК ПП, НПП й керівних кадрів системи освіти відповідно до вимог інноваційного розвитку освіти;

- забезпечення випереджального характеру ПК ПП, НПП й керівних кадрів відповідно до потреб реформування системи освіти, викликів сучасного суспільного розвитку [7].

Що стосується формування системи теоретичних і практичних знань про стійкий розвиток, то надзвичайно важливим є «впровадження оновленого Базового компонента ... вищої та післядипломної освіти на основі Національної рамки кваліфікацій та компетентісно орієнтованого підходу в освіті, необхідності підготовки *фахівців для сталого розвитку* з новим екологічним мисленням; узгодження освітньо-кваліфікаційних характеристик та навчальних програм із професійними кваліфікаційними вимогами; формування моделі використання природних ресурсів, у тому числі й людського капіталу, що спрямована на задоволення потреб людства при збереженні довкілля нині і для майбутніх поколінь, а та-

кож підготовка майбутніх фахівців до комплексного, об'єктивного і творчого підходу в обговоренні найбільш гострих і складних проблем стійкого розвитку» [16, с. 49].

Висновки з проведеного дослідження. Спроби окреслити основні тенденції й напрями професійного та особистісного розвитку педагогів у системі ППО для сталого розвитку дають підстави зробити висновок про нерозв'язаність проблем в освітній галузі: відсутність для освітян ринку праці, замовників освітніх послуг, зв'язків закладів вищої педагогічної освіти зі споживачами освіти. Результати щорічної вступної кампанії засвідчують зниження рівня знань вступників на педагогічні спеціальності. «Брак умов для конкуренції між педагогічними університетами за кращих студентів, викладачів, обмеження їхньої автономії не сприяє усвідомленню проблеми якості освіти, визнанню її соціальної значущості та гостроти» [10]. Але все ж, усупереч вищесказаному, освіта для сталого розвитку метою ставить розуміння й усвідомлення існування людини та суспільства, соціальної справедливості й рівності.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження пов'язуємо з аналізом вимог до професійної компетентності викладачів, які здійснюють психолого-педагогічну й методичну підготовку педагогів, супровід у фаховій діяльності, професійного та особистісного розвитку педагогів у системі ППО.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Екологічна освіта для сталого розвитку у запитаннях та відповідях: науково-методичний посібник для вчителів / О.І. Бондар, В.Є. Барановська, О.В. Єресько та ін.; за ред. О.І. Бондаря. Херсон: Гринь Д.С., 2015. 228 с.
2. Про освіту: Закон України. Відомості Верховної Ради України (ВВР). 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
3. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556-VII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
4. Клокар Н.І. Концепція підвищення кваліфікації педагогічних працівників у післядипломній освіті регіону на засадах диференційованого підходу. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/14/statti/klokar.htm.
5. Концепція розвитку педагогічної освіти від 16 липня 2018 р. № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
6. Мазурок М. Критерії та показники розвитку професійної компетентності педагогів у процесі підвищення їх кваліфікації. URL: http://novadumka.at.ua/publ/kriteriji_ta_pokazniki_rozvitku_profesijnoi_kompetentnosti_pedagogiv_u_



proces_i_pidvishhennja_jikh_kvalifikaciji/1-1-0-7.

7. Науково-методичні основи професійного розвитку керівних і педагогічних кадрів в умовах випереджувальної післядипломної освіти: збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції 30–31 березня 2017 року / РОІППО; упоряд.: Л.В. Антонюк, А.А. Волосюк; заг. ред. А.Л. Черній. Рівне: РОІППО, 2017. 241 с. URL: <http://roippo.org.ua/activities/research/conferenc.php/847/>.

8. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

9. Ніколенко Л.Т. Особистісно орієнтована освіта та шляхи її реалізації в системі підвищення кваліфікації. Учебные записки. 2005. № 3. С. 23–27.

10. Освіта в інтересах сталого розвитку в Україні. URL: <http://www.ecoosvita.org.ua>.

11. Професійний розвиток вчителя в XXI столітті та українські реалії післядипломної педагогічної освіти (за результатами віртуального «круглого столу»). URL: <http://education-ua.org/ua/draft-regulations/213-profesijnij-rozvitok-vchitelya-v-khkh-stolitti-ta-ukrajinski-realiji-pislyadiplomnoji-pedagogichnoji-osviti-za-rezultatami-virtualnogo-kruglogo-stolu>.

12. Протасова Н.Г. Синергетичний підхід до управління інноваційними процесами у післядипломній

освіті. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: зб. наук. праць. Київ: Логос, 2000. С. 281–282.

13. Сорочан Т.М. Професійний розвиток керівників і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня (за матеріалами Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти) / Т.М. Сорочан, А.О. Данильєв, Б.А. Дьяченко, О.М. Рудіна. Луганськ: СПД Резніков В.С., 2013. 524 с.

14. Толочко С.В. Модернізація методологічної компетентності викладачів у системі післядипломної освіти для майбутнього. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. 2018. Випуск 151. Том 2. С. 73–78.

15. Толочко С.В. Сучасна методологічна парадигма післядипломної освіти викладача для сталого розвитку. Педагогічні науки. 2017. Випуск LXXX. Том 2. С. 210–215.

16. Управління якістю підготовки фахівців: збірник тез Всеукраїнської науково-методичної конференції / Одеський державний екологічний університет. Одеса: ТЕС, 2017. 96 с.

17. Швидун В.М. Перспективи розвитку системи державного управління післядипломною педагогічною освітою в Україні в контексті інтеграції освітніх систем. URL: [http://www.dridu.dp.ua/zbirnik/2012-02\(8\)/12svmios.pdf](http://www.dridu.dp.ua/zbirnik/2012-02(8)/12svmios.pdf).

УДК 378.147

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІІВ

Чиж С.Г., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Державний університет інфраструктури та технологій

У статті порушено проблему опанування майбутніми судноводіями вмінь спілкуватися англійською мовою в складі змішаних і багатонаціональних екіпажів. Увагу приділено формуванню іншомовної компетентності як здатності до комунікації в процесі виконання функціональних обов'язків. Розглянуто міжнародні та державні акти, у яких висуваються вимоги до майбутніх судноводіїв, що мають на меті гарантування безпеки міжнародного мореплавства.

Ключові слова: професійна компетентність, іншомовна компетентність, компетентності судноводія, вищий морський навчальний заклад.

В статье затронута проблема освоения будущими судоводителями умений общаться на английском языке в составе смешанных и многонациональных экипажей. Внимание уделено формированию иноязычной компетентности как способности к коммуникации в процессе выполнения функциональных обязанностей. Рассмотрены международные и государственные акты, в которых выдвигаются требования к будущим судоводителям, имеющие целью обеспечение безопасности международного мореплавания.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, иноязычная компетентность, компетентности судоводителя, высшее морское учебное заведение.

Chyzh S.G. THE PROBLEMS OF FORMING FUTURE NAVIGATORS' FOREIGN COMPETENCE

The article refers to the problem of mastering the future navigators' ability to communicate English in mixed and multinational crews. Attention is paid to the formation of foreign language competence as a communication ability in the process of performing functional duties. International and state acts, which put forward demands for future navigators in order to guarantee the safety of international shipping, are considered.

Key words: professional competence, foreign language competence, navigators' competence, higher marine educational institution.



Постановка проблеми. Важливим завданням у сучасних умовах розбудови України як морської держави є опанування студентами морських вищих навчальних закладів умінь спілкуватися англійською мовою як для проходження співбесід у крюїнгових компаніях, так і для успішної роботи на борту судна в складі змішаних і багатонаціональних екіпажів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми професійної спрямованості мовної підготовки судноводіїв розглядали С. Барсук, Н. Дорошкевич, В. Зикова, В. Кудрявцева, У. Ляшенко, Л. Новік, О. Соловйова, В. Теніщева, О. Цибульська, Ф. Кнудсен (F.Knudsen), В. Шорт (V. Short) та ін.

Незважаючи на внесок, зроблений вітчизняними та зарубіжними науковцями у вирішення проблеми підготовки судноводіїв до майбутньої фахової діяльності, є протиріччя між потребою міжнародних організацій у висококваліфікованих судноводіях і недостатнім рівнем сформованості їхньої іншомовної компетенції.

Постановка завдання. Метою статті є аналіз формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців морської галузі в процесі викладання навчального курсу «Англійська мова».

Виклад основного матеріалу дослідження. Так, під іншомовною компетентністю моряка О. Тирон розуміє інтегративну властивість особистості, її здатність реалізовувати вміння раціональної комунікації в процесі виконання функціональних обов'язків і використовувати стратегії успішного міжособистісного спілкування з метою гарантування безпеки міжнародного мореплавства та власної безпеки засобами мови міжнародного спілкування [4].

У галузевому стандарті вищої освіти визначені освітньо-кваліфікаційні характеристики випускників відповідних напрямів підготовки, професійне призначення й умови використання певної спеціальності й освітньо-кваліфікаційного рівня у вигляді переліку первинних посад, виробничих функцій і типових задач діяльності. Стандарт є обов'язковим для вищих морських навчальних закладів, що готують фахівців зазначеного профілю [1]. У цьому державному документі визначено, що нормативну основу навчання бакалаврів морських спеціальностей становлять поряд із державними актами ще й міжнародні, зокрема:

– Міжнародна конвенція про підготовку й дипломування моряків і несення вахти (далі – ПДМНВ) 1978 р., із поправками;

– Закон України «Про приєднання України до Міжнародної конвенції про підготов-

ку й дипломування моряків і несення вахти 1978 р.»;

– Кодекс із підготовки й дипломування моряків і несення вахти, із поправками;

– Кодекс торговельного мореплавства України;

– Положення про звання осіб командного складу морських суден і порядок їх присвоєння, затверджене Наказом Міністерства інфраструктури України від 07.08.2013 р. № 567;

– Національний класифікатор України: Класифікатор професій ДК 003:2010;

– Міжнародна стандартна класифікація професій 2008 (ISCO-08);

– Directive 2008/106/EC of the European Parliament and of the Council of 19.11.2008 “On the minimum level of training of seafarers”.

Освітні програми, запроваджені в Україні та за її межами, спрямовані на працевлаштування випускників на судах і підприємствах річкового та морського транспорту й дозволяють обіймати такі посади:

– штурман, головний штурман, вахтовий помічник капітана, старший помічник капітана, капітан, головний капітан, головний капітан-координатор, інженер-диспетчер із руху флоту;

– механік (судновий), механік рефрижераторних установок (судновий), старший механік, механік портового флоту, механік із суднових систем, інженер-механік із флоту лінійний, інженер-механік із флоту груповий;

– електромеханік судновий, старший електромеханік, головний електромеханік, лінійний електромеханік, електромеханік груповий;

– інженер із комплектації устаткування, інженер спеціалізованого флоту, інженер судновий.

Знання іноземної мови входить до переліку фахових компетентностей майбутнього судноводія під час його підготовки у вищому морському навчальному закладі, що визначено державними стандартами й вимогами Міжнародної морської організації. Тому оволодіння «мовою для спеціальних цілей» із метою розвитку професійних іншомовних комунікативних умінь є обов'язковим компонентом професійної підготовки судноводіїв у ВНЗ.

Система компетентностей бакалавра спеціальності 271 «Річковий і морський транспорт» визначається на основі компетентностей, передбачених для першого циклу вищої освіти Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти, шостого кваліфікаційного рівня Національної рамки кваліфікацій і відповідно до компетенцій, передбачених розділами А-II/1, В-II/1, А-II/2 і В-II/2 (для спеціалізації «Навігація й



управління суднами») Кодексу з підготовки й дипломування моряків і несення вахти з Манільськими поправками 2010 р. [2; 3].

Нами було проаналізовано ПДМНВ і галузевий стандарт вищої освіти України й визначено основні компетентності, що ма-

ють бути сформовані в судноводія [2; 1]. Узагальнені відомості наведено в таблиці 1.

Навчальна дисципліна «Англійська мова» призначена допомогти студентам у розвитку іншомовної компетентності до рівня, який дасть їм змогу відповідати вимо-

Таблиця 1

**КОМПЕТЕНТНОСТІ ДЛЯ СУДНОВОДІЇВ
(згідно з Манільськими поправками до Міжнародної конвенції
про підготовку й дипломування моряків і несення вахти (ПДНВ) 78/95,
а також із Галузевим стандартом вищої освіти України)**

Компетентості	Пункт Кодексу ПДНВ 78/95 і Стандарту
Достатнє знання англійської мови, що дозволяє особі командного складу використовувати карти й інші навігаційні посібники, розуміти метеорологічну інформацію та повідомлення стосовно безпеки й експлуатації судна, підтримувати зв'язок з іншими суднами, береговими станціями та центрами СРС, а також виконувати обов'язки особи командного складу екіпажу, члени якого розмовляють різними мовами, зокрема мати здатність використовувати та розуміти Стандартний морський розмовник ІМО (СМР ІМО)	STCW78/MA2010 Tab.A-II/1
Здатність використовувати методи фундаментальних наук для розв'язання професійних завдань	Ст. 3К1
Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій	STCW78/MA2010 Tab.A-II/2 Ст. 3К3
Здатність працювати в команді, організувати роботу колективу, планувати й управляти часом, зокрема й у складних і критичних умовах	STCW78/MA2010 Tab.A-II/1 Ст. 3К6
Навички міжособистісної взаємодії, зокрема здатність спілкуватися як рідною, так і іноземною мовою на професійному рівні	STCW78/MA2010 Tab.A-II/2 Ст. 3К7
Здатність мотивувати людей і рухатися до спільної мети	Ст. 3К8
Цінування та повага до мультикультурності	Ст. 3К9
Здатність працювати автономно	Ст. 3К10
Здатність діяти соціально, відповідально та свідомо	Ст. 3К14
Уміння передавати й отримувати інформацію з використанням підсистеми й обладнання глобального морського зв'язку, забезпечувати радіозв'язок у всіх випадках	STCW78/MA2010 Tab.A-II/1 Ст. СК14
Здатність до аналізу та прогнозування процесів і стану навігаційного обладнання в умовах неповної чи обмеженої інформації	STCW78/MA2010 Tab.A-II/1 Ст. СК17
Здатність здійснювати нагляд і контроль за виконанням вимог національного й міжнародного законодавства у сфері мореплавства та заходи щодо забезпечення охорони людського життя на морі, охорони й захисту морського середовища	STCW78/MA2010 Tab.A-II/1 Ст. 3ФК5
Здатність до проведення навчальних занять і тренінгів на борту судна	STCW78/MA2010 Tab.A-II/2 Ст. 3ФК7
Уміння використовувати системи внутрішньосуднового зв'язку	STCW78/MA2010 Tab.A-II/4 Ст. 3ФК8
Знання основних принципів несення ходової навігаційної вахти й управління особовим складом на містку	STCW78/MA2010 Tab.A-II/1 Ст. PH3
Навички оцінки навігаційної інформації, отриманої з усіх джерел, зокрема радіолокатора, засобів автоматизованої радіолокаційної прокладки й електронних комплексів навігаційно-інформаційної системи з метою прийняття рішень для уникнення зіткнення й управління безпечним плаванням судна; техніки судноводіння за умов відсутності видимості	STCW78/MA2010 Tab.A-II/2 Ст. PH4



Продовження таблиці 1

Уміння приймати рішення та провадити дії в непередбачених умовах, зокрема під час аварійних ситуацій і отримання сигналу лиха на морі, для захисту та безпеки пасажирів, екіпажу, судна й вантажу, координувати пошуково-рятувальні операції	STCW78/MA2010 Tab.A-II/3 Ст. PH13
Уміння ефективно здійснювати професійну діяльність, приймати та реалізовувати управлінські рішення в багатонаціональному колективі	STCW78/MA2010 Tab.A-II/1 Ст. PH14
Знання англійської мови, яке дозволяє використовувати англійську технічну літературу й обговорювати англійською мовою професійні питання під час виконання фахових обов'язків	STCW78/MA2010 Tab.A-II/1 Ст. PH15
Знання міжнародних і вітчизняних нормативно-правових актів відносно безпеки людського життя на морі й охорони морського навколишнього середовища та забезпечення їх дотримання	STCW78/MA2010 Tab.A-II/2 Ст. PH23
Знання питань управління персоналом на судні та його підготовки; уміння застосовувати методи управління, вирішувати задачі та керувати робочим навантаженням, доносити до фахівців і нефахівців інформацію, ідеї, проблеми та їх рішення, власний досвід у галузі професійної діяльності	STCW78/MA2010 Tab.A-II/2 Ст. PH24
Знання методів ефективного управління ресурсами та вміння їх застосовувати	STCW78/MA2010 Tab.A-II/2 Ст. PH25

гам Міжнародної конвенції з підготовки й дипломування моряків і несення вахти, що лежить в основі конкретних вимог до сформованості іншомовної компетентності. Мета викладання навчальної дисципліни «Англійська мова» напряму «Річковий і морський транспорт» полягає у формуванні в студентів професійно-комунікативної компетенції, що відповідає рівню B1 Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти. Предметом вивчення навчальної дисципліни є формування в студентів навичок і вмінь практичного володіння морською англійською мовою як засобом спілкування в майбутній професійній діяльності.

Вивчення навчального курсу «Англійська мова» набуває особливої мотивації за умов урахування професійних інтересів студентів, їхньої фахової спеціалізації. Означений навчальний курс займає провідне місце в системі професійної підготовки майбутніх фахівців морського профілю, оскільки робить можливим взаємопроникнення професійних знань із теоретичних базових дисциплін за фахом у процес викладання англійської мови й спрямований на розвиток іншомовної компетентності студентів під час спілкування в багатомовному екіпажі.

Традиційна навчально-методична література для майбутніх судноводіїв представлена підручниками вітчизняних і зарубіжних авторів. Так, найбільш популярним серед зарубіжних посібників для судноводіїв є «Marlins English for Seafarers», авторами якого є Allister Nisbet, Anna Whitcher Kutz і Catherine Logie [8]. Навчальний матеріал посібника базується на загальноживаній англійській мові, представленій

у морському контексті. Навчальний посібник побудований на засадах комунікативного підходу, розрахований на самостійну роботу студентів у процесі прослуховування аудіозаписів і виконання завдань на перевірку розуміння. У посібнику подані вправи на тренування лексико-граматичних умінь і навичок.

Навчальний посібник «The International Maritime Language Programme», автором якого є P. Van Kluijven [7], також активно застосовується для навчання майбутніх судноводіїв. У ньому міститься достатній об'єм текстового матеріалу за базовою термінологічною системою відповідно до спеціальності. Навчальний посібник розрахований на студентів із рівнем володіння англійською мовою B1/B2 (згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти), знайомить майбутніх фахівців із професійними термінами, ідіоматичними виразами та стандартними фразами, що використовуються в професійній сфері, що цілком задовольняє вимоги до володіння лексикою за фахом. Усі тексти посібника мають технічний характер і містять необхідні базові професійні знання. Кожна тема закінчується проектною роботою для демонстрації набутих знань.

У посібнику «English for Maritime Studies» (автор Т. Blakey [5]) містяться достатньо різноманітні завдання для навчання різним видам мовленнєвої діяльності, зокрема для навчання читання професійно орієнтованих текстів. Для перевірки розуміння лексичного матеріалу застосовуються завдання таких типів: доповніть речення, напишіть резюме, дайте відповіді на запитання.



У процесі роботи над темами студенти тренують лексико-граматичні вміння й навички.

На жаль, в освітньому вітчизняному просторі немає офіційно рекомендованих навчально-методичних комплексів для навчання майбутніх судноводіїв. Кожен освітній заклад створює своє навчально-методичне забезпечення, урахувавши міжнародні та вітчизняні стандарти щодо рівня володіння англійською мовою й особливості навчального процесу (кількість годин, відведених на аудиторну та самостійну роботу, кількість студентів у групах, провідні підходи до організації навчальної діяльності та методи й форми їх реалізації).

Так, у Державному університеті інфраструктури й технологій робочі навчальні програми з дисципліни «Англійська мова» розроблені відповідно до галузевих стандартів професійної освіти й освітньо-кваліфікаційних вимог до підготовки фахівця ОКР «бакалавр» на основі інтеграційного підходу до складання навчальних програм. На першому курсі студенти вивчають дисципліну «Англійська мова», метою вивчення якої є вдосконалення майбутніми судноводіями мовленнєвих навичок.

Для I курсу спеціалізації «Навігація й управління суднами» викладачами кафедри іноземних мов за професійним спрямуванням Державного університету інфраструктури та технологій (С. Корешкова, М. Діденко, Л. Підколесна, О. Сибірко) розроблено навчальні посібники "Full Ahead" і "Steady as she goes". Мета посібників – розвивати комунікативні вміння майбутніх моряків, готуючи їх до засвоєння морської англійської мови.

Перший посібник – "Full Ahead" – розрахований на 60 аудиторних годин і складається з восьми циклів.

1. Personal Identification. The Seafarer.
2. Occupation Requirements. Kyiv State Maritime Academy.
3. Free Time.
4. Appearance.
5. In the Messroom. Food.
6. At the Airport.
7. Weather. Pollution. Marine Pollution.
8. Supplies. Shops and Shopping [6].

Мета другого посібника – "Steady as she goes" – сприяти оволодінню англійською мовою як засобом спілкування в майбутній професійній діяльності. Посібник розрахований на 90 аудиторних годин і складається з восьми циклів.

1. The Ship's Crew.
2. The Vessel.
3. Ship's Measurements.

4. Types of Vessels.
5. Safety Appliances.
6. Emergency Situations.
7. Personal Injuries.
8. Maintenance of a Ship [9].

Кожен розділ зазначених посібників містить граматичний матеріал, проблемні завдання та забезпечує комунікативну спрямованість навчального процесу.

Поряд із цим згідно з програмами дисципліни «Англійська мова» на першому курсі передбачене залучення майбутніх судноводіїв до сфери англійськомовного спілкування за спеціальністю. На цьому етапі здійснюється вдосконалення набутих раніше вмінь і навичок усного та писемного мовлення, формуються основні автоматизми вимови, аудіювання, читання, письма, а також усного професійного мовлення. Робота проводиться на професійно орієнтованому мовному матеріалі.

Підвищення ефективності вивчення мови відбувається й за допомогою комп'ютерних технологій (програмне забезпечення Videotel, Marlins, Seagull, Marine Soft, IDESS Interactive, MARTEL тощо). Морські тренажерні програми дають унікальні можливості для викладання англійської мови, адже створюють справжнє морське середовище з різними сценаріями й обставинами, які копіюють реальні судові операції. Використання тренажерних програм стимулює інтерес студентів і активізує розвиток мовленнєвого мислення й стратегічних умінь.

Мотивацією в оволодінні англійською мовою виступає насамперед професійна потреба студента, який готується стати висококваліфікованим фахівцем морського та річкового транспорту зі знанням англійської мови. У зв'язку із цим однією з провідних особливостей цієї навчальної дисципліни у вищому навчальному закладі морського напрямку є її професійно орієнтований характер.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, зауважимо, що під час навчання майбутніх судноводіїв у вищих морських навчальних закладах украї важливим є формування в них усвідомлення того, що англійська мова покращує можливість спілкування з іншими членами екіпажу, сприяє суспільній гармонії, зміцнює командну роботу на борту.

Перспективами подальших розвідок може стати використання можливостей навчальної дисципліни «Англійська мова», що входить до професійно орієнтованих дисциплін, під час підготовки судових механіків і електромеханіків в умовах їх навчання у вищих морських навчальних закладах.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Галузевий стандарт вищої освіти України: освітньо-професійна програма підготовки бакалавра у галузі знань 0701 «Транспорт і транспортна інфраструктура» на пряму підготовки 6.070104 «Морський та річковий транспорт». Київ, 2012. 24 с.

2. Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты 1978 года (ПДМНВ-78) с поправками. International Convention on Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers, 1978 (STCW 1978, as amended). СПб.: ЦНИИМФ, 2010. 992 с.

3. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України № 1341 від 23.11.2011 р. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua>.

4. Тирон О. Психолого-педагогічні особливості процесу формування іншомовної компетентності май-

бутнього моряка. Вісник Одеського національного університету імені І.І. Мечникова. 2015. Т. 20, вип. 4 (38). С. 148–156.

5. Blakey T. English for maritime studies. 2nd ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice / Hall International, 1987. 303 p.

6. Корешкова С., Діденко М., Підколесна Л., Сибірко О. Full Ahead (Повний вперед): навчально-методичний посібник. Київ: Видавництво Ліра-К, 2017. 108 с.

7. International Maritime Language Course: An English Course for Students. P.C. van Kluijven. Alk & Heijnen, 2003. 416 p.

8. Nisbet A., Witcher A., Catherine Logie K. Marlins English for Seafarers / Published by Marlins, 1997. 220 p.

9. Корешкова С., Діденко М., Підколесна Л., Сибірко О. Steady as she goes (Так тримати): навчально-методичний посібник. Київ: Видавництво Ліра-К, 2018. 88 с.

УДК 005:378.147

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Шерудило А.В., к. пед. н., старший викладач кафедри педагогіки та менеджменту освіти

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

Кардашова Н.В., асистент кафедри іноземних мов і методики викладання

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

У статті розглядаються особливості управління науково-дослідницькою діяльністю майбутніх учителів англійської мови. Визначено специфіку планування й організації науково-дослідницької діяльності. Обґрунтовані принципи, функції управління науково-дослідницькою роботою майбутніх учителів англійської мови.

Ключові слова: *управління, науково-дослідницька діяльність, принципи, функції, майбутні учителі англійської мови.*

В статье рассматриваются особенности управления научно-исследовательской деятельностью будущих учителей английского языка. Определена специфика планирования и организации научно-исследовательской деятельности. Обоснованы принципы, функции управления научно-исследовательской работой будущих учителей английского языка.

Ключевые слова: *управление, научно-исследовательская деятельность, принципы, функции, будущие учителя английского языка.*

Sherudylo A.V., Kardashova N.V. ASPECTS OF SCIENTIFIC AND RESEARCH ACTIVITIES MANAGING OF FUTURE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS

The article deals with the peculiarities of the future English language teachers management of the research activities. Specifics of planning and of the research activities organization are determined. Principles, functions of future English language teachers' research work management are grounded.

Key words: *management, scientific and research activity, principles, functions, future English language teachers.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах модернізації вищої освіти науково-дослідницька робота студентів набуває все

більшої актуальності й перетворюється на один з основних компонентів підготовки майбутніх учителів англійської мови. Науко-



во-дослідницька діяльність студентів дозволяє повною мірою реалізувати отримані знання, проявити індивідуальність, творчі здібності, готовність до самореалізації особистості.

Спільна науково-дослідницька робота викладача й студента є ключовим моментом освітнього процесу й спрямована на поглиблення теоретичних знань, удосконалення навичок у педагогічній діяльності та підготовку освіченого фахівця, що володіє великим запасом інформації, здатного кваліфіковано вирішувати професійні завдання. Так само із цієї спільної діяльності виходить управління й корегування викладачем безпосередньо діяльності студента, його творчого пошуку вирішення проблем. У цьому й полягає ефективність управління науково-дослідницькою діяльністю майбутніх учителів англійської мови, а сама наукова діяльність повинна описуватися не тільки в кількісних характеристиках, але й у якості й глибині дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових праць із зазначеної проблеми засвідчив, що сьогодні широко вивчаються різні аспекти організації та проведення науково-дослідної діяльності в закладах вищої освіти. Науково-дослідну роботу студентів як елемент підготовки майбутніх учителів досліджували В. Андреев, В. Борисов, В. Зінченко, Г. Кіт, Л. Коржова, О. Приходько, В. Харламенко, Н. Яковлева й ін. Дослідники Л. Авдеева, Д. Хавризова визначили психолого-педагогічні фактори, які зумовлюють успішність науково-дослідної роботи студентів. Специфіку управління науково-дослідницькою діяльністю розглядали В. Богославський, В. Монахов та ін.

На основі аналізу наукових розвідок з'ясовано, що незважаючи на наявні теоретичні дослідження з питань організації науково-дослідницької роботи як вагової складової частини професійної підготовки, недостатньо вивченим залишається аспект управління науково-дослідницькою діяльністю майбутніх учителів англійської мови в закладах вищої освіти.

Постановка завдання. Мета статті – охарактеризувати особливості управління науково-дослідницькою діяльністю майбутніх учителів англійської мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ми розуміємо науково-дослідницьку діяльність майбутніх учителів англійської мови як процес професійного становлення особистості майбутнього вчителя, де відбувається розвиток здібностей до науково-педагогічного дослідження; самостійності й ініціативи в навчанні, умінь і

навичок індивідуального й колективного вирішення професійних проблем. Особливістю процесу науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів є індивідуальний підхід до творчої самореалізації кожного.

Управління науково-дослідницькою діяльністю майбутніх учителів англійської мови в сучасних умовах визначається як цілеспрямована взаємодія суб'єктів управління, що забезпечує формування їхньої компетентності в науково-дослідницькій діяльності й переведення її в більш високий, якісний стан, що відповідає сучасним вимогам, які висуваються до педагогів [5].

Ефективність управління науково-дослідницькою діяльністю зумовлена взаємозв'язком провідних функцій управління (мотивація, планування, координація, зворотний зв'язок (аналіз, моніторинг, контроль)), які об'єднані процесами комунікації й вироблення способів впливу з метою досягнення максимально можливої результативності зусиль і засобів, спрямованих на досягнення мети наукової діяльності [4].

Управління науково-дослідницькою діяльністю майбутніх учителів англійської мови реалізується на основі таких принципів:

- цільовий підхід до управління, який включає моніторинг готовності до науково-дослідницької діяльності;
- створення дослідно-освітнього середовища в закладі вищої освіти, що забезпечить мотивацію, взаємодію й спільну діяльність студентів і викладачів. Дослідно-освітнє середовище передбачає об'єднання загальною метою й координацію роботи основних напрямів: науково-дослідницьку роботу кафедри іноземної мови, кафедри педагогіки, науково-дослідницьку роботу студентів, організацію педагогічної практики, навчальний процес, керівництво курсовими й дипломними роботами студентів і наукові дослідження окремих викладачів;
- інтеграція навчального процесу й науково-дослідницької діяльності студентів, починаючи з першого курсу;
- поєднання теоретичних курсів із практичними роботами;
- урахування вимог сучасної освітньої практики та законодавчих засад;
- діагностика результатів.

Дослідники пов'язують ефективність управління науково-дослідницькою діяльністю зі сформованістю в майбутніх учителів дослідницької компетентності. Проте в нашому доробку актуалізується проблема управління цією діяльністю.

Як і будь-якою діяльністю, науково-дослідною роботою майбутніх учителів англійської мови необхідно керувати комплексно.



Під плануванням науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів англійської мови розуміється таке:

- розроблення нормативних показників участі студентів у науковій діяльності закладу вищої освіти;
- визначення перспективних напрямів науково-дослідницької діяльності й конкретної тематики науково-дослідницької діяльності кафедри іноземної мови, до виконання якої варто залучати студентів;
- планування індивідуальних занять студентів, організація наукових секцій, гуртків, проведення конкурсів наукових робіт;
- планування активізації участі студентів у науковій діяльності закладу вищої освіти на основі моніторингу конкурсів і грантів на науково-дослідницьку роботу студентів.

Під організацією науково-дослідницької роботи майбутніх учителів англійської мови варто розуміти систему заходів, що охоплюють діяльність усіх підрозділів закладу вищої освіти, спрямовану на надання науково-методичної допомоги студентам і створення матеріально-методичного забезпечення їх самостійних занять наукою [2]:

- опанування студентами особливостей використання методів науково-педагогічних досліджень;
- цілісність і дидактичну обґрунтованість послідовного вивчення студентами теоретичного матеріалу, виконання практичних і самостійних робіт із курсу «Основи наукових досліджень»;
- дидактично доцільне використання прийомів, методів і форм організації пізнавальної й наукової діяльності студентів;
- створення умов для розвитку творчої самостійності майбутніх учителів англійської мови на основі використання проблемних і інших методів інтерактивного навчання, елементів наукового пошуку; реалізація необхідного контакту викладачів і студентів, що сприяє активній самостійній пізнавальній діяльності кожного з них; своєчасне надання студентам необхідної методичної та практичної допомоги у виконанні науково-дослідної роботи; акцентування уваги студентів на актуальних питаннях, які потребують наукового обґрунтування й вирішення;
- створення для майбутніх учителів англійської мови сучасного відкритого наукового середовища, що дозволяє формувати й підтримувати адекватний світовому рівню розвитку науковий кругозір;
- надання методичної допомоги студентам у правильному розподілі часу з урахуванням їхніх індивідуальних нахилів, інтересів і здібностей.

Організація науково-дослідницької діяльності здійснюється шляхом проведення комплексу заходів:

- виявлення рівня психологічної готовності майбутніх учителів англійської мови до здійснення самостійної науково-дослідницької діяльності;
- проведення зі студентами I–IV курсів бесід про здійснення самостійних наукових досліджень, планування й організацію самостійної науково-дослідницької роботи, визначення її структури та критеріїв оцінки наукової новизни доробків;
- ознайомлення майбутніх учителів англійської мови з ефективними прийомами організації науково-дослідницької роботи;
- ознайомлення майбутніх учителів англійської мови з можливостями публікацій результатів власних наукових досліджень, участі в науково-практичних конференціях;
- організація індивідуальних наукових консультацій майбутніх учителів, керівництво науковими секціями, гуртками, проведення конкурсів наукових робіт та ін.;
- висвітлення в публікаціях результатів науково-дослідницької роботи майбутніх учителів англійської мови.

Якість управління науково-дослідницькою діяльністю майбутніх учителів англійської мови залежить від системи контролю, що є одним із засобів управління освітнім процесом узагалі й науково-дослідницької діяльності зокрема, оскільки за результатами контролю викладач визначає характер свого впливу на хід досліджень, мотивацію науковий потенціал та індивідуальні здібності студента, а не тільки констатує кінцевий результат його науково-дослідницької роботи. Можна стверджувати, що без процесу контролю результат науково-дослідницької роботи майбутніх учителів англійської мови буде дуже низьким.

При цьому поряд із управлінською функцією на перше місце виходить навчальна функція контролю, оскільки основною метою контролю стає виявлення того, як розуміє студент поставлені завдання дослідження, як володіє методами й засобами наукових досліджень, якою мірою він підготовлений як дослідник і які корективи слід внести викладачу в організацію науково-дослідницької роботи. Значення навчальної функції контролю полягає й у тому, що він є важливим засобом, який допомагає майбутнім учителям англійської мови опанувати навички самостійного мислення на молодших курсах, необхідні їм для того, щоб на старших курсах успішно займатися самостійною науковою діяльністю.



Основними вимогами до організації контролю науково-дослідницької роботи майбутніх учителів англійської мови є такі: цілеспрямованість; об'єктивність; дієвість; систематичність, регулярність його проведення; гласність; диференційований підхід, що враховує специфіку проведених досліджень; облік індивідуальних особливостей студентів, нахилів до наукових досліджень.

Важливою проблемою є формування стійкої мотивації й грамотне стимулювання майбутніх учителів англійської мови до науково-дослідницької діяльності. Ідеальним варіантом при цьому є ситуація, коли студент уже просто не може не брати участь у наукових заходах кафедри іноземної мови, тому що він має сформовані професійні інтереси, власні наукові погляди, високу внутрішню мотивацію, а також розуміння значущості освіти, наукової й громадської роботи в системі ціннісних орієнтацій особистості студента. Важливим чинником формування подібного ставлення студентів до навчання, науково-дослідницької та громадської діяльності є наявність сприятливого клімату у відносинах «студент – викладач – кафедра», застосування стилю стосунків, орієнтованого на інноваційність, творчий підхід і самореалізацію студентів, прагнення підтримувати й заохочувати до самостійності й нестандартного мислення, небайдужості, інтересу до будь-якої продуктивної діяльності [1]. Ситуаційний підхід до вибору стилю керівництва науково-дослідницькою діяльністю майбутніх учителів англійської мови визначає відкритість викладачів, можливість обговорення проблем і знаходження рішень, конструктивність критики, надання права на помилку, щирий інтерес до справ студента, диференціацію вимог і форм участі залежно від рівня особистісної та професійної зрілості (віку, знань, здібностей і бажань брати участь у науково-дослідницькому житті кафедри іноземної мови).

Потрібно не забувати про широкий спектр реальних стимулів, якими може користуватися сучасний викладач (як тих, що можуть бути формально закладені в систему оцінки роботи студентів, так і соціально-психологічних, що впливають на статусно-рольову позицію студента), можливості розвитку його особистісних якостей, систему відносин у студентському колективі, імідж студента на кафедрі іноземної мови, кафедрі педагогіки й у закладі вищої освіти.

При всій обмеженості матеріальних форм стимулювання керівники наукових робіт студентів можуть творчо використовувати можливості системи освіти для прямого й опосередкованого матеріального

заохочення студентів до наукової діяльності. Це можуть бути такі види заохочень:

- участь у студентських грантах;
- участь у конкурсах студентських наукових робіт;
- призначення підвищених стипендій за участь у науковій діяльності університету;
- можливість безкоштовних публікацій результатів науково-дослідницької діяльності в збірниках наукових праць, що видаються в закладі вищої освіти;
- нагородження призами, подарунками за перемогу в конкурсах наукових робіт і студентських олімпіадах із навчальних дисциплін «Педагогіка» й «Англійська мова»;
- можливість представляти кафедру іноземної мови чи кафедру педагогіки, свій факультет, заклад вищої освіти на Всеукраїнських конкурсах наукових робіт, на Міжнародних і Всеукраїнських науково-практичних конференціях, форумах, предметних олімпіадах та ін.

Формувати здібності майбутніх учителів англійської мови до науково-дослідницької діяльності необхідно цілеспрямовано й поступово. Вирішальну роль при цьому відіграє форма організації навчальної діяльності, інтеграція наукової, суспільної та навчальної діяльності студентів. Базовими принципами, які активізують самостійне творче мислення студентів і готують їх до науково-дослідницької діяльності, стають такі:

- перемикання уваги з повторення теоретичного матеріалу, закріплення знань, засвоєних на лекції, на навчання конкретними діями;
- відмова від пошуку стандартних відповідей на користь ідентифікації та вирішення реальних ситуацій;
- гнучкий підхід до робочих програм навчальних дисциплін, допущення змін і доповнень у тимчасових і змістових рамках;
- активне використання методу ділових ігор, упевнене використання організаційного інструментарію вирішення управлінських проблем;
- акцент на організацію самостійної роботи майбутніх учителів іноземної мови, самостійне вивчення матеріалів;
- індивідуальний підхід до студентів, факультативне поглиблене вивчення окремих тем і розділів навчальних дисциплін, зокрема «Основ наукових досліджень». Зростання ролі індивідуальних консультацій, що мають спрямовуючий характер;
- постійна агітація й популяризація науково-дослідницької роботи, мотивація, формування у свідомості майбутніх учителів англійської мови розуміння необхідності наукового розвитку;



– виховання в майбутніх учителів англійської мови належного культурного рівня, певних навичок спілкування й участі в колективних діях, розвиток творчого способу мислення й потреби в удосконаленні, виховання системного погляду на проблеми.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, із метою підвищення ефективності науково-дослідницької роботи майбутніх учителів англійської мови необхідно збільшити практичну значущість студентських робіт, забезпечити можливість публікації результатів досліджень у наукових виданнях закладу вищої освіти, мотивацію й постійний контроль проведення студентами наукових досліджень.

Убачаємо доцільним у подальших наукових розвідках здійснити обґрунтування педагогічних умов ефективної реалізації завдань науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів англійської мови, розроблення критеріїв оцінки і якості означеної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Выходцева Е. Проектное управление формированием корпоративной культуры. Вестник университета. Государственный университет управления. 2014. № 1. С. 188–194.
2. Выходцева Е., Гусева М. Управление научно-исследовательской деятельностью студентов. «Студенческая наука», секция «научный потенциал студенчества – университету. Взгляд через поколения»: материалы IX Межвузовской научно-практической конференции. Москва: ГУУ, 2014. № 1. 323 с.
3. Бульвінська О. та ін. Концепція та методологія реалізації науково-дослідницької діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу університетів: монографія; за ред. О. Ярошенко. К.: Інститут вищої освіти НАПН України, 2016. 178 с.
4. Новиков Д., Суханов А. Модели и механизмы управления научными проектами в вузах. Москва: Институт управления образованием РАО, 2005. 80 с.
5. Шерудило А., Зінченко О. Психолого-педагогічні аспекти управління науково-дослідницькою діяльністю студентів педагогічних закладів вищої освіти. Молодий вчений. 2018. № 7. С. 124–127.



СЕКЦІЯ 5. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 37.091.313:57.08:373.5

**ІНТЕГРАТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ДОСЛІДНИЦЬКИХ ПРОЕКТІВ
УЧНІВ ІЗ БІОЛОГІЇ**

Карташова І.І., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри ботаніки
Херсонський державний університет

Клименко В.М., викладач кафедри ботаніки
Херсонський державний університет

Дармостук В.В., аспірант кафедри ботаніки
Херсонський державний університет

У статті на основі аналізу методики проектної діяльності та з'ясування компетентнісного й інтегративного підходів до природничої освіти школярів порушено проблему розкриття інтеграційних потенційних можливостей дослідницьких проектів учнів старшої школи. Доведено, що розробка й здійснення дослідницьких проектів за логікою реального ліхенологічного дослідження дає змогу формувати інтегровані знання і вміння, культурологічний простір розвитку особистості школяра.

Ключові слова: *проектне навчання, дослідницький проект, компетентнісний підхід, інтегративне навчання, ліхенологічні дослідження.*

В статті затронута проблема потенціальних можливостей інтеграції дослідницьких проектів школярів старшої школи на основі аналізу методики проектної діяльності, визначення сутності компетентного й інтегративного підходів до навчання. Доказано, що здійснення дослідницьких проектів за логікою реального ліхенологічного дослідження сприяє формуванню не тільки інтегрованих знань і умінь, а й культурологічного простору розвитку особистості школяра.

Ключевые слова: *проектное обучение, исследовательский проект, компетентный подход, интегративное обучение, лихенологические исследования.*

Kartashova I.I., Klymenko V.M., Darmostuk V.V. INTEGRATIVE POTENTIAL OF SCHOOL RESEARCH BIOLOGICAL PROJECTS

The problems of the integration potential research biological projects of high school students is discussed. This approach is based of analysis the project activity methodology, competence and integrative views to the natural education of schoolchildren as well. It is proved that the development and realization of research projects according to the logic of real lichenological research allows to form integrated knowledge and skills. The problem of cultural space formation and development of the individual student are provided.

Key words: *project-based education, research project competence approach, integrative education, lichenological research.*

Постановка проблеми. Питання організації проектної роботи учнів широко розробляється як у теоретичному, так і у практичному напрямках. Теоретично обґрунтовано методи і форми проектної технології навчання школярів. Доведено унікальність навчальних проектів учнів у процесі формування ключових компетентностей. Уведення в дію цілої низки державних документів про реформування загальної середньої освіти, приділення значної уваги профілізації навчання у старшій школі і відповідні зміни навчальних програм предметів природничого ци-

клу викликають потребу розширення дидактичних можливостей проектної роботи, а саме її інтеграційного потенціалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Метод проектів виник ще в 20-і рр. ХХ ст. у США. Його називали також методом проблем і пов'язували з ідеями гуманістичного напрямку у філософії й освіті, розробленими американським філософом і педагогом Дж. Дьюї, а також його учнем В.Х. Кілпатриком. Згодом ідея методу проектів зазнала деякої еволюції. Нині вона стає інтегрованим компонентом розробленої і структурованої системи освіти.



Розробка методики проектної діяльності здійснюється вченими від встановлення загальних класифікаційних ознак методу проектів як педагогічної технології (Г.К. Селевко, О.М. Пехота) до класифікації проектів та встановлення типологічних їх ознак (В.В. Гузєєв, Л.В. Дорогань, В.А. Кальней, В.Н. Куріцина, Н.Ю. Пахомова, Є.С. Полат, Г.А. Русскіх тощо).

Конкретизація дидактики проектної роботи (алгоритм роботи над проектом, предствлення результатів роботи) спостерігається у працях методистів та вчителів біології (Л.П. Міронець, І.І. Карташова, О.В. Тагліна, Є.С. Цикало тощо).

З'ясуванню особливостей навчальної діяльності учнів під час проведення дослідницьких проектів присвячені праці А.В. Леонтович, Л.І. Пасько, А.В. Терємова.

Не обійшли увагою дослідники і розгляд методу проектів у контексті компетентнісного навчання (М.А. Гончарова, Г.А. Дьоміна, Н.В. Решетнікова).

Сучасним постає питання розгляд проектного навчання з погляду інтегративних процесів, що відбуваються в освіті на всіх рівнях її здобуття.

Постановка завдання. Завданням статті є розкриття інтеграційного потенціалу дослідницьких біологічних проектів учнів старшої школи на прикладі ліхенологічних досліджень території міста Херсон та Херсонської області шляхом апробації полівекторного підходу в організації навчальної діяльності учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ключова реформа МОН України «Нова українська школа» визнала інтеграцію одним з ефективних шляхів оновлення змісту і методів навчання в сучасній школі. За влучним зауваженням І. Дьоміної, співзасновниці школи сучасних наук Science Gen та співавторки одного з проектів інтегрованого курсу «Природничі науки» для старшої школи, у сучасній динамічній глобальній економіці, яка зосереджується на розвитку, обміні знаннями та інформацією, виграють ті, хто за необхідності вміють одночасно і поєднувати, і застосовувати свої знання з кількох дисциплін [4]. Стає зрозумілим універсальність проектного навчання для досягнення завдань інтегрованого навчання на основі компетентнісного підходу.

«Переведення» оновлених навчальних програм предметів закладів загальної середньої освіти в площину компетентнісного та інтегративного підходів стало відправною точкою процесу модернізації української освіти, суттєвою характеристикою якого є проектна діяльність.

Інтегративний підхід набув масового поширення наприкінці 80-х рр. ХХ ст., коли модернізація природничо-наукової освіти здійснювалась шляхом удосконалення навчальних програм і підручників, розроблення інтегрованих курсів. Інтегративні процеси відбувалися і відбуваються як в Україні, так і за її межами.

Увагу дослідники приділяють розробці методологічних основ інтеграції. Так, Л.М. Рибалко наводить такі методологічні підходи до інтеграції: системний (В. Садовський, Б. Юдін, В. Всесвятський); структурно-системний (Е. Носенко, Ю. Дік, А. Степанюк, Н. Талалуєва); дедуктивний (С. Панічев); прогностичний; синергетичний (Г. Хакен, Е. Лоренц, С. Курдюмова); еколого-еволюційний (Л.М. Рибалко) [10]. Не викликає сумніву, що зазначені методологічні підходи мають враховуватися під час створення навчальних програм інтегративних курсів.

У пояснювальній записці навчальної програми «Біологія 6–9 класи» зазначено, що програма забезпечує перехід від предметоцентризму до дитиноцентризму, щоб теза «навчати учня, а не викладати предмет» стала дієюю, а не залишалася гаслом. На підставі компетентнісного підходу знання мають бути не багажем «про всяк випадок», а ключем до розв'язання проблем, забезпечення успішної самореалізації в соціумі, облаштування особистого життя [9].

Навчальні програми інтегрованого курсу «Природничі науки» (авторські колективи: 1) І. Дьоміна, В. Задоянний, С. Костик; 2) авторський колектив під керівництвом Т.М. Засекої; 3) авторський колектив: Д. Шабанов, О. Козленко; 4) авторський колектив під керівництвом В.Р. Ільченко) для 10–11 класів продовжують поглиблення компетентнісного потенціалу змісту природничої освіти, визначають основною метою курсу формування наукового світогляду учнів на основі інтеграції знань [5–8]. Але, як зазначає В.Ф. Бак, і ми з нею повністю погоджуємося, що кожна з програм заслуговує на високу оцінку та має цікаві знахідки в рамках традиційних підходів до викладання, але вони мають лише *елементи* застосування *новітніх методологічних підходів*, або вони зовсім відсутні. У запропонованих програмах застосовується каскадний підхід, при якому поетапно пропонуються знання різних природничих напрямків, які не становлять єдиної системи. Взаємозв'язки людини та природи розглядаються з утилітарної точки зору. Питанням коеволюції людини та природи не приділяється увага. Людина та обслуговування її потреб постають у центрі всієї системи природничих наук [1].



Одним із варіантів виправити недоліки структурування змісту інтегрованого курсу є впровадження проектної діяльності учнів. Саме виконання проектів, насамперед, дослідницьких, дасть змогу ефективно реалізувати провідну ідею інтегративного курсу «Природничі науки»: складні та різноманітні явища природного світу можуть бути пояснені з різних позицій: із точки зору системи природничих наук; із точки зору потреб і стану; з історичної точки зору [8]. Компетентнісний потенціал дослідницьких проектів дасть змогу формувати вміння: використовувати науковий метод пізнання, аналізувати результати дослідження, пояснювати природні явища; визначати екологічні проблеми тощо [5].

Саме тому Д. Шабанов і О. Козленко, укладачі одного з варіантів навчальної програми курсу «Природничі науки», зазначають важливість навчальних проектів для створення позитивної мотивації під час навчання, формування прийомів групової роботи в колективі, розвитку індивідуальних здібностей тощо. У програмі визначено основні види проектів у межах курсу: дослідницький та інформаційний [7].

Під час розробки дослідницьких проектів із біології для учнів 10–11 класів закладів загальної середньої освіти ми дотримувались думки А.Ю. Ліберова, що результати освіти залежать від той діяльності, до якої залучені учні під час вирішення навчальних задач. Автор наполягає, що проектування змісту освіти зводиться до проектування навчальної діяльності [3].

У контексті нашого дослідження досягнення завдань інтегрованого курсу «Природничі науки» відбувається шляхом проектування навчальної діяльності школярів під час виконання дослідницьких проектів.

Визначальною характеристикою дослідницьких проектів є структурування його за логікою наукового дослідження, аргументація його актуальності чи актуальності проблеми, яка досліджується в проекті, чітке визначення об'єкта і предмета дослідження, визначення цілей та завдань роботи над проектом, формулювання гіпотези (припущення) дослідження, визначення методів дослідження та джерел інформації тощо.

Дослідницькі проекти розробляються і здійснюються за логікою реального наукового дослідження, саме тому для школярів Херсона і Херсонської області доцільно проведення ліхенологічних дослідницьких проектів, базою яких є наукові проекти у галузі ліхенології професора О.Є. Ходосовцева та учнів його наукової школи.

Дослідницький проект на тему «Лесові відслонення Півдня України як важливий

природний та естетичний ландшафт» передбачає польові дослідження в околицях с. Станіслав Білозерського району Херсонської області. Метою цього дослідницького проекту визначено формування в учнів 10–11 класів цілісного ставлення до природних ландшафтів шляхом інтегративного дослідження його складників.

Підготовчий етап передбачав ознайомлення учнів із загальною географічною характеристикою обраної території: коли, як та в яких умовах була сформована (загальні відомості з геології та геоморфології), сучасний стан та динаміка розвитку рельєфу, формування робочих учнівських груп, інструктаж із техніки безпеки (правила поведінки на природі, загальні відомості про першу медичну допомогу при травмах та укусах тварин (виїзд буде весною, тому особливий акцент на формі одягу)).

Основний етап. Кожна робоча група отримує свій комплект завдань і працює на одній із трьох модельних ділянок: степова частина балки, лесові кліфи, нижня частина балки. Завдання групи – описати біорізноманіття модельної ділянки, охарактеризувати її з точки зору туристичної привабливості та відповісти на питання. Всі три групи спочатку описують загальний ландшафт ділянки: які форми мікрорельєфу переважають, наявність ділянок, де не ростуть рослини, яке положення цих ділянок, гіпотетичні причини цього явища. Учні записують види рослин, що домінують, характеризують екологічну до якої належать виявлені рослини, якої природної зони ці рослини. Розглядають територію з точки зору мистецтва, порівнюючи з уже наявними картинами, фільмами та музикою. Приділяють увагу питанню впливу людини на ці ландшафти та шляхам збереження цілісності балкової екосистеми.

Модельна ділянка «Степова частина балки». Ця ділянка представляє собою рівнинне плато, із незначним нахилом у бік урвища, з цього слідує, що швидкість водостоку незначна і представленість рослин (в основному дернинні злаки: житняк, типчина, іноді тирса, з різнотрав'я – полини (Бошняка і кримський) та інші) доволі висока (учні мають зазначити, що майже 80% площі покрито рослинами). Оскільки більшість представлених рослин – це трави з тонкими та плоскими листками, учні можуть охарактеризувати їх як ксерофіти (рослини, що пристосовані до посушливих умов клімату), які характерні для природної зони полиново-злакових степів Півдня України.

Група фотографує ділянку та об'єкти на ній із різних планів та ракурсів. Наскільки туристично привабливою можна вважати



цю територію? Який сезон буде найбільш оптимальним для відвідування туристами цієї ділянки? Чи розкрита тема таких степів у творах мистецтва – картинах, гравюрах, легендах, художній літературі, фільмах та піснях (С. Васильківський «Козаки в степу» тощо)? Наскільки ця тема актуальна для півдня України?

Група характеризує діяльність людини на цій території. Які види господарської діяльності можуть проводитись? Чи загрожує цій ділянці розорювання? Чи трапляються тут пожежі? Що стає їх причиною? Чи багато сміття на цих ділянках? Як вплине на досліджену територію та рослини, що ростуть на ній, активний потік туристів?

Модельна ділянка «Лесові кліфи». Ця ділянка являє собою майже вертикальні урвища, на яких не затримується вода. На профілі кліфу чітко видно, як чергуються шари різного кольору, як можна пояснити таке чергування та різний колір шарів? Зважаючи на те, що ці кліфи осипаються не так швидко, можна здогадатись, що біотичний компонент цієї екосистеми виконує певну фіксуючу функцію. Чи представлені в цій частині трав'янисті рослини? Які організми фіксують вертикальні кліфи балки? Учні встановлюють, що цю функцію виконують лишайники і за допомогою вчителя ідентифікують основні види (4–5 найбільш яскравих та великих за розмірами). Для кожного з видів вони зазначають колір, представленість на кліфі, морфологічну асоціацію (на що схожий). Серед основних видів учні зможуть виявити *Калопляку Томіна* (невеликі оранжеві плями), *Мегаспору верукозну* (біла горбкувата кірка до 1 см у діаметрі), *Кладонію фімбріату* (сірі невисокі прямостоячі кубки), *Леканору кренульовану* (сизі блюдцеподібні диски 1–2 мм у діаметрі) тощо.

Група фотографує ділянку та об'єкти на ній із різних планів та ракурсів. Наскільки туристично привабливою можна вважати цю територію? Який сезон буде найбільш оптимальним для відвідування туристами цієї ділянки? Яку б назву ви запропонували для такого ландшафту? Порівняйте композицію лишайників на вертикальних стінках із роботою світових постмодерністів, наприклад із роботою SuSheedy «Lichens». Чи могли художники шукати натхнення для таких картин саме в таких природних ландшафтах? Які сучасні пісні оспівують красу та велич урвищ та кліфів? Назвіть кілька найбільш відомих каньйонів України та світу. Чи можна вважати лесові каньйони Херсонським аналогом таких ландшафтів?

Група характеризує діяльність людини на цій території. Які види господарської діяль-

ності можуть проводитись? Що може стати причиною руйнування такого рельєфу?

Модельна ділянка «Нижня частина балки». Нижня частина тягнеться неширокою смугою по дну балки і чітко контрастує з іншими її частинами. Це найбільш волога частина балки, адже весь водостік йде через цю ділянку. Учні визначають основні види рослин, що зростають у нижній частині, звертаючи увагу на представленість дерев та чагарників. Із чим пов'язана наявність деревних форм саме в цій ділянці? Чому серед рослин значна частина представлена бур'янами. Для більшості представлених рослин будуть характерні розлогі листки, більші розмірами у порівнянні з тими рослинами, що зростають у верхній частині та переважання різнотрав'я, тому їх можна охарактеризувати як мезофітні рослини (більш вологолюбиві).

Група фотографує ділянку та об'єкти на ній із різних планів та ракурсів. Наскільки туристично привабливою можна вважати цю територію? Який сезон буде найбільш оптимальним для відвідування туристами цієї ділянки?

Група характеризує діяльність людини на цій території. Які види господарської діяльності можуть проводитись? Учні звертають увагу на найбільшу серед досліджених ділянок кількість сміття, з чим це пов'язано? Якими є наслідки нагромадження сміття у цій частині балки? Куди воно виноситься разом із потоком води? Які заходи можна провести для припинення такого антропогенного впливу?

Презентація результатів дослідження. Кожна група готує обширну доповідь по проведеній роботі (10–12 хв.), де висвітлено основні результати, показано фотографії, картини, лунає підібрана відповідно до завдань музика. Обговорюються перспективи туристичного використання території. Увага приділяється впливу людини на цю територію. Наприкінці, в результаті загального обговорення розробляється план дій зі збереження цієї території та план організації екологічної акції «Збережемо красу Херсонщини» (за бажанням).

Як приклад інтегративного еколого-біологічного проекту є розроблений нами *дослідницький проект* на тему «Дослідження якості атмосферного повітря за допомогою лишайників». Місце проведення – паркові зони міста Херсона. Мета дослідження – дослідивши територію паркової зони на предмет поширення лишайників, розділити її на зони з різною якістю повітря. Учні мають провести спостереження за поширенням індикаторних та токсикотолерантних видів лишайників у парковій зоні та по-



рівняти їх видовий склад у різних частинах парку, на основі аналізу даних поширення індикаторних та токсикотолерантних видів побудувати карту із зазначенням зон із різною якістю повітря.

Підготовчий етап передбачав повідомлення учням теоретичних відомостей, що є основою проведення цих ліхенологічних досліджень. Лишайники – симбіотичні організми, лімітуючою умовою існування яких є відсутність у складі повітря наднормової концентрації токсичних домішок. Різні види лишайників по-різному реагують на присутність забруднюючих речовин у повітрі: від повної відсутності ушкоджуючих проявів (токсикотолерантні види), до часткового руйнування тіла лишайнику та відсутності представників певного виду у досліджуваній зоні (індикаторні види). Ці властивості широко застосовують для дослідження якості атмосферного повітря і графічної диференціації території на зони із різною концентрацією забруднювальних речовин [2]. На цьому ж етапі здійснювалось формування робочих учнівських груп, надання ілюстративних матеріалів із зображенням лишайників, проводився інструктаж із техніки безпеки (правила поведінки на природі, загальні відомості про першу медичну допомогу при травмах та укусах тварин (виїзд буде весною, тому особлива увага на форму одягу)).

Основний етап. Кожна робоча група отримує свій комплект завдань, але працюють усі групи на одній території.

Для збору даних, перебуваючи на дослідній території, учні визначаються з відбором дерев, на яких буде проводитись дослідження лишайників. Найбільшу увагу, за порадою вчителя, звертають на види широколистяних порід (дуб, акація біла, липа, клен, явір, тополя) із діаметром стовбуру більше 30 см. Розташування обраних дерев

кожна група позначає на карті (як показано на рис. 1) **моніторинговою точкою**, присвоюючи кожній окремий номер, цей номер записує і до польового щоденника.

Учні оглядають кору обраних дерев на висоті від 0,5 м до 2 м від землі та шукають лишайники, присутність видів зазначають у польовому щоденнику біля номера моніторингової точки. Опрацювати треба якомога більше контрольних точок, які мають розташовуватись рівномірно по всій території дослідження.

Такі види, як *Уснея жорстковолосиста*, *Рамаліна ясенева*, *Рамаліна рівновершинна*, *Плевростікта блюцевидна*, *Пармелія ризувата*, *Евернія сливова*, *Меланелія сріблястоносна*, *Меланелія золотоносна*, *Гіпогімнія трубчаста*, *Гіпогімнія здута* – це індикатори високої якості повітря. Їх присутність на досліджуваній території вказує на відмінну якість повітря і незначні концентрації забруднювальних речовин. Ці види можна знайти на деревах у центральних частинах парків.

Леканора бурувата, *Леканора грабова* та *Феофісція дрібнувата* – індикатори середньої якості повітря, їх присутність разом із відсутністю попередніх видів вказує на добрий стан атмосферного повітря і невисокі концентрації забруднюючих речовин.

Ксанторія настінна, *Ксанторія багатоплідна*, *Феофісція чорнувата*, *Феофісція округла*, *Фісція висхідна* – це токсикотолерантні лишайники, які є індикаторами низької якості повітря. Якщо на території дослідження зустрічаються лише ці види, то вона значно забруднена пилом і шкідливими газами, такий комплекс видів можна спостерігати поблизу автомобільних і залізничних шляхів.

Повна відсутність будь-яких видів лишайників на деревах або пошкоджені тіла токсикотолерантних вказує на дуже висо-



Рис. 1. Розташування моніторингових точок на території парку



Рис. 2. Схема парку «Зелена фортеця» із зазначенням зон із різною якістю повітря



кі концентрації забруднювальних речовин, що часто зазначають поблизу промислових об'єктів.

Враховуючи вищевказані особливості, притаманні різним видам, група учнів аналізує дані щодо поширення індикаторних видів лишайників, зазначає за допомогою кольорових олівців на карті зони з різною якістю повітря (як показано на рис. 2).

У висновках проекту варто вказати особливості розташування зон із різною якістю повітря та можливі причини погіршення стану повітря.

Висновки з проведеного дослідження. Проведення дослідницьких біологічних проектів у реальних природних умовах сприяє формуванню загальнонавчальних, комунікативних вмінь, вмінь співпрацювати, раціонально використовувати робочий час як основ тайм-менеджменту, що сприяє діяльнісній інтеграції знань. Але цим не обмежується інтегративний потенціал цих проектів. Актуалізація знань учнів про твори мистецтва, запитання щодо рекреаційних можливостей ділянок дослідження, антропогенного навантаження на ділянки, що досліджуються; перспектив розвитку туризму формує культурологічний простір учнів, що є знаковим для психолого-педагогічного пізнання епохи постмодернізму.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бак В.Ф. Біоетичний світогляд як основа оновлення змісту та методологічних підходів до викладання шкільного предмету «Природничі науки». Нова українська школа: теорія і практика реалізації інтегрованого

підходу: матеріали міжнародної наукової конференції. 17–18 травня 2018 р., м. Тернопіль. Тернопіль: Вектор, 2018. С. 129–132.

2. Кондратюк С.Я. Індикація стану навколишнього середовища України за допомогою лишайників (Проект «Наукова книга») / Інститут ботаніки ім. М.Г. Холодного НАН України. К.: Наук. думка, 2008. 335 с.

3. Либеров А.Ю. Технологія обучения на основе «стандарта». Наука и Школа. 2006. № 6. С. 8.

4. Навіщо українській школі інтегрований курс із природничих наук. URL: <http://nus.org.ua/articles/navishho-ukrayinskij-shkoli-integrovanij-kurs-z-ryudnych-nauk/>

5. Природничі науки (інтегрований курс). Програма для 10–11 класів ЗНЗ (авторський колектив І. Дьоміна, В. Задоянний, С. Костик). URL: <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58917/>

6. Природничі науки (інтегрований курс). Програма для 10–11 класів ЗНЗ (авторський колектив під керівництвом В.Р. Ільченко). URL: <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58917/>

7. Природничі науки (інтегрований курс). Програма для 10–11 класів ЗНЗ (авторський колектив Д. Шабанов, О. Козленко). URL: <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58917/>

8. Природничі науки (інтегрований курс). Програма для 10–11 класів ЗНЗ (авторський колектив під керівництвом Т.М. Засекиної). URL: <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58917/>

9. Програма з біології для 6–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів (оновлена). URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalnaserednya/navchalni-programi-5-9-klas2017.html>

10. Рибалко Л.М. Інтегровані підходи до навчання природничих предметів у вітчизняній і зарубіжній педагогіці. Нова українська школа: теорія і практика реалізації інтегрованого підходу: матеріали міжнародної наукової конференції. 17–18 травня 2018 р., м. Тернопіль. Тернопіль: Вектор, 2018. С. 13–17.



УДК 378.01

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕ- ЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА

Кондратенко Т.В., здобувач кафедри педагогіки
і методики технологічної освіти
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка,
головний спеціаліст
Департамент освіти виконавчого комітету
Кременчуцької міської ради Полтавської області

У статті порушено проблему застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі фахової підготовки під час формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій. Ефективність вирішення означеної проблеми забезпечує реалізацію однієї із запропонованих педагогічних умов і запровадження в процес фахової підготовки закладом вищої педагогічної освіти структурно-функціональної моделі формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, фахова підготовка, майбутні вчителі технологій, формування економічної компетентності, табличний процесор Microsoft Office Excel.

В статтю затронута проблема використання інформаційно-комунікаційних технологій в процесі професійної підготовки і формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій. Ефективність рішення цієї проблеми забезпечує реалізацію одного із запропонованих педагогічних умов і запровадження в процес професійної підготовки закладом вищої педагогічної освіти структурно-функціональної моделі формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, профессиональная подготовка, будущие учителя технологий, формирование экономической компетентности, табличный процессор Microsoft Office Excel.

Kondratenko T.V. APPLICATION OF THE INFORMATION-COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN FORMATION OF THE ECONOMIC COMPETENCE OF THE FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS AS PEDAGOGICAL CONDITION

The article rises of the problem application of the information-communication technologies in the process of professional preparation during the formation of the economic competence of the future technology teachers. The efficiency of the solution of this problem ensures the implementation of the one of this proposed pedagogical conditions' and introduction into the process of professional training of the establishment' of higher pedagogical education the structure-functional model the formation of the economic competence of the futures technology teachers.

Key words: information-communication technologies, professional training, future technology teachers, formation of the economic competence, table processor Microsoft Office Excel.

Постановка проблеми. Наявність конкурентоспроможних кадрів на ринку праці та задоволення попиту роботодавців, сформованість економічної компетентності педагогів, готовність випускників закладів загальної середньої освіти до дорослого життя забезпечуються відповідністю здійснюваного освітнього процесу закладом вищої педагогічної освіти вимогам сьогодення й орієнтацією процесу фахової підготовки останнього на формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, що є об'єктивним процесом формування профе-

сійної компетентності майбутніх фахівців, відображена в роботах І. Ставицької [8], Р. Сулейманова та Е. Шаріпової [9, с. 144]. На думку Г. Боднар [1], Ю. Буровицької [3, с. 24], інформаційно-комунікаційні технології забезпечують рух освітнього процесу закладу вищої педагогічної освіти від відтворювального рівня до творчого самостійного рівня. Досліджуючи підготовку майбутніх учителів до використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти, важливим завданням організації освітньої роботи з учнями О. Будник вважає «формування в них інформаційно-мережевої культури», тому «сучасний учитель повинен усвідомлювати механізми організації



служби глобальної мережі, володіти інформацією про корисні електронні ресурси методичного спрямування, вивчення кращого досвіду використання інформаційно-комунікаційних технологій у загальноосвітній школі» [2, с. 297].

Ми поділяємо думку Р. Гуревич та М. Кадем'я, які, розглядаючи проблему формування інформативно-комунікативної компетентності майбутніх учителів трудового навчання (технологій), зазначають: «Сучасній школі необхідні вчителі, які володіють знаннями й уміннями компетентного використання інформаційних і комунікаційних технологій у своїй професійній діяльності» [4, с. 73]. За цих умов інформаційно-комунікаційні технології детермінують підготовку «якісно нового типу фахівця» [4, с. 77].

Постановка завдання. Мета статті полягає у визначенні ефективності використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх учителів технологій і формування їхньої економічної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти серед шляхів підвищення якості педагогічної освіти, удосконалення організації навчального процесу передбачає «використання інформаційно-комунікаційних технологій, інтерактивних методів навчання та мультимедійних засобів» [7].

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні економічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки посилює мотивацію; активізує набуті знання, уміння, навички, підвищує їх практичну значимість. Отже, володіння інформаційно-комунікаційними технологіями є складником сформованої економічної компетентності майбутніх учителів технологій.

У сучасних умовах становлення ринкових відносин у нашій державі, трансформації економіки актуальним стає вміння вирішувати економічні завдання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Як стверджує А. Булашенко, «інформатику зараз розглядають не лише як галузь науки, а і як галузь економіки» [5, с. 13]. Економічна інформатика є наукою «про інформаційні системи, що використовуються для підготовки та прийняття рішень у керуванні, економіці й бізнесі» [5, с. 14].

На практиці для оброблення економічної інформації суб'єктами господарювання широко застосовується табличний процесор Microsoft Office Excel. Знання майбутнім учителем технологій табличного процесора Microsoft Office Excel і вмиле їх застосування

під час вирішення задач економічного змісту, викладання учням 5–9 класів закладів загальної середньої освіти програмового матеріалу навчального предмета «Трудове навчання» є запорукою в отриманні очікуваного результату навчально-пізнавальної діяльності учнів, визначеного програмою за трьома компонентами: знанневим, діяльнісним, ціннісним.

Дослідимо, як саме процес формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій стає більш ефективним із використанням табличного процесора Microsoft Office Excel.

1. *Програмою з навчального предмета «Трудове навчання» в розділі 1 «Основи проектування, матеріалознавства та технології обробки» передбачено проведення учнями 5–9 класів добору матеріалів для виготовлення виробу та складання висновків щодо економічного їх використання* [6]. Розглянемо застосування вкладеної функції Microsoft Office Excel для виконання майбутнім учителем технологій указанного завдання економічного змісту, поставленого навчальною програмою, за допомогою нижченаведеного алгоритму.

1. У комірі Е визначена ціна за одиницю матеріалу, в гривнях.

2. Застосуємо логічну функцію ЕСЛИ() (рис. 1).

3. У вікні **Аргументы функции** задати такі значення.

3.1. **Лог_выражение** E5<90.

3.2. **Значение_если_истина:** дешеві.

3.3. **Значение_если_ложь.**

4. Знову застосовуємо функцію ЕСЛИ(), уводимо:

4.1. **Лог_выражение** E5<=100.

4.2. **Значение_если_истина:** середні.

4.3. **Значение_если_ложь:** дорогі.

4.4. У рядку формул сформована вкладена функція: =ЕСЛИ (E5<90; «дешеві»; ЕСЛИ (E5<=100; «середні»; «дорогі»)).

4.5. Маємо результат розв'язання завдання за допомогою табличного процесора Microsoft Office Excel (рис. 2).

2. *Програмою з навчального предмета «Трудове навчання» в розділі 1 «Основи проектування, матеріалознавства та технології обробки» передбачено проведення учнями 9 класів розрахунку орієнтовного бюджету проекту* [6].

Проведемо економічне прогнозування для розв'язання майбутнім учителем технологій завдання економічного змісту, поставленого навчальною програмою, за допомогою нижченаведеного алгоритму з використанням табличного процесора Microsoft Office Excel.



1. Визначаємо орієнтовні вхідні показники для розв'язання завдання (рис. 3).

2. Застосуємо математичну функцію ПРОИЗВЕД для розрахунку суми прибутку шляхом множення загальних витрат на виготовлення виробів (грн.) на норму прибутку (%), попередньо переведену в частки.

Формула для виробу А набуває вигляду =ПРОИЗВЕД (E5; F5/100). За аналогією, для інших виробів проведений розрахунок сум прибутку в графі G – значення комірки G5: G9 (рис. 4).

3. Застосуємо математичну функцію СУММ для визначення обсягу реалізації, який

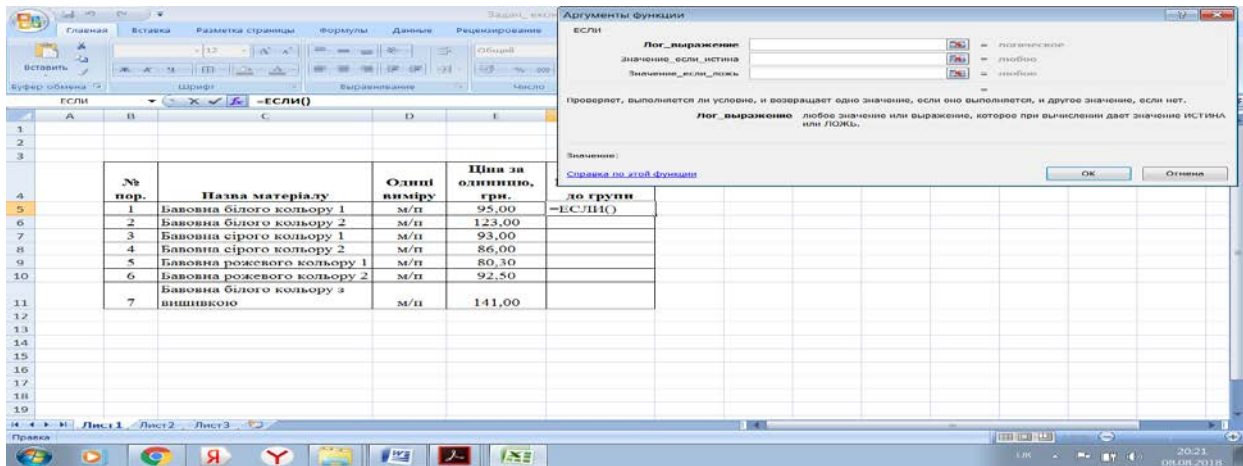


Рис. 1. Застосування логічної функції ЕСЛИ() (вхідні показники)

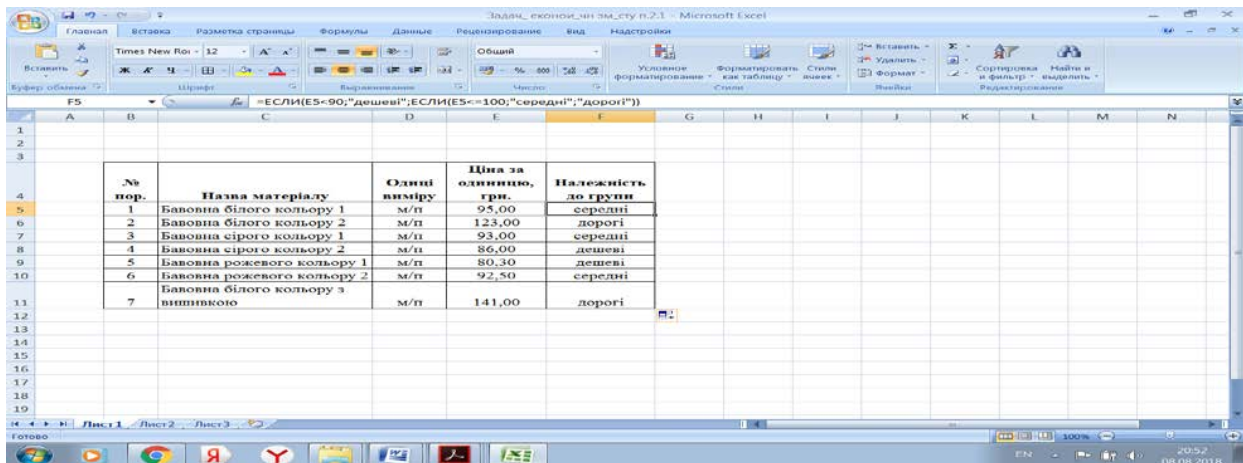


Рис. 2. Застосування логічної функції ЕСЛИ() (вихідні показники)

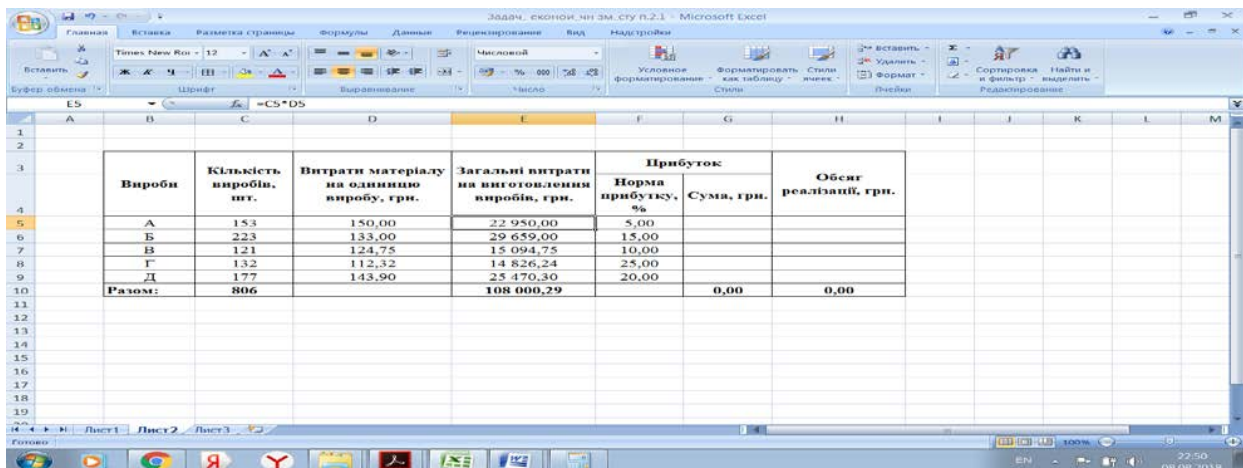


Рис. 3. Орієнтовні вхідні показники для проведення економічного прогнозування



розраховується підсумовуванням загальних витрат на виготовлення виробів у гривнях (графа Е) та суми прибутку (грн.) (графа G).

Формула для виробу А набуває вигляду = СУММ (Е5; G5). За аналогією, для інших виробів проведено розрахунок сум прибутку в графі Н – значення комірки Н5: Н9 (рис. 4).

4. Застосуємо математичну функцію СУММ для розрахунку загальної суми прибутку (значення комірки G10). Формула набуває вигляду: = СУММ (G5:G9).

5. Застосуємо математичну функцію СУММ для розрахунку загальної суми обсягу реалізації (значення комірки Н10). Формула набуває вигляду: =СУММ (Н5:Н9).

6. Дослідимо як будуть змінюватися обсяги реалізації виробів (грн.), якщо будуть змінюватися норми прибутку (%) – значення комірки G5:G9.

7. Для автоматизації прогнозування застосуємо **Диспетчер сценариев** (рис. 5).

Активувати **Диспетчер сценариев** можна за допомогою команди **Данные-Работа с данными-Анализ«что-если»-Диспетчер сценариев**.

8. Натискаємо кнопку **Добавить**, з'являється вікно **Изменение сценария**: задаємо ім'я для створення сценарію, діапазон комірок, значення яких буде змінюватися, натискаємо кнопку **OK** (рис. 6).

9. З'являється вікно **Значение ячеек сценария**, в якому необхідно ввести значення кожної комірки, що змінюється (G5:G9).

Уносимо змінені дані норми прибутку (%) – значення комірки G5:G9 (рис. 7).

10. Для отримання звіту натискаємо кнопку **Отчет**.

З'являється вікно **Отчет по сценарию**, обираємо тип звіту – структура у вікні

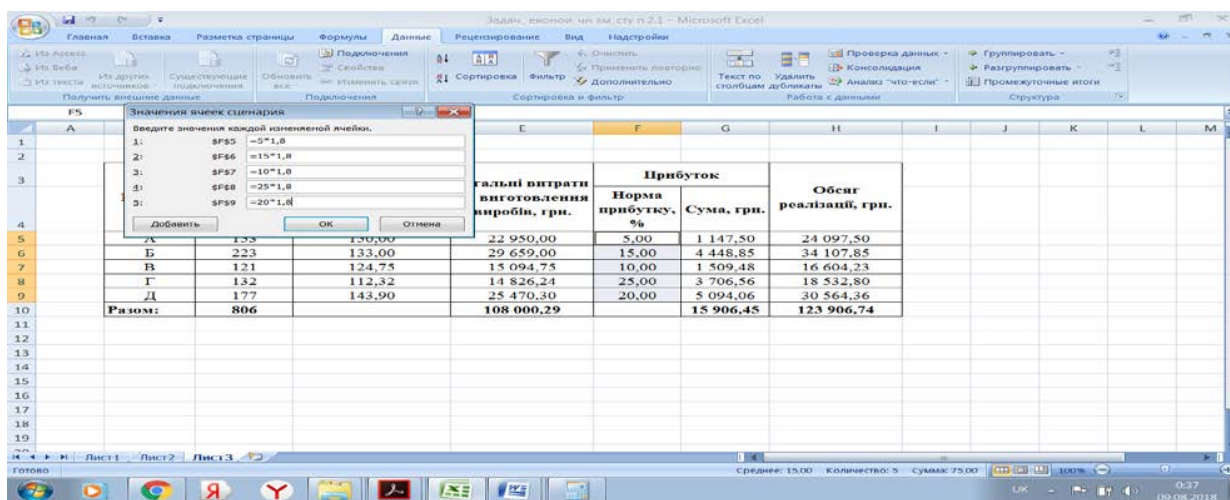


Рис. 7. Заповнення вікна Значение ячеек сценария

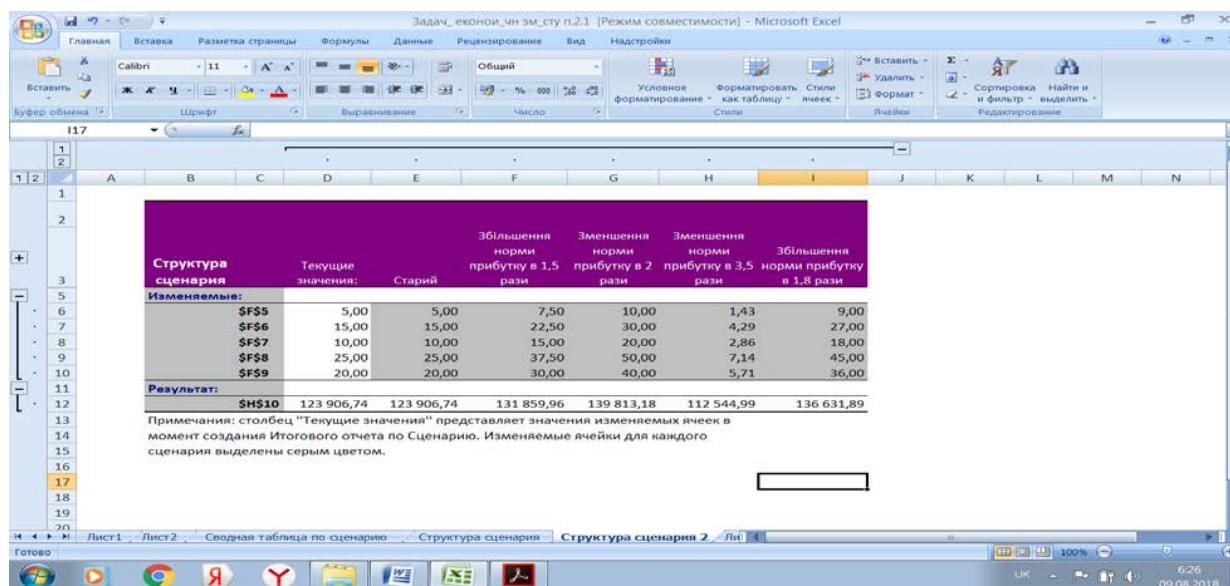


Рис. 8. Звіт типу структура



Отчет по сценарию, комірка результату: = $\$N\10 , отримуємо структуру сценарію (рис. 8).

Дані звіту (рис. 8) надають інформацію щодо прогнозних сум обсягів реалізації виробів, якщо обсяг виробництва не змінюється, а норма прибутку буде змінюватися шляхом збільшення в 1,5 рази, збільшення в 1,8 рази, зменшення в 2 рази, зменшення в 3,5 рази відповідно.

Висновки з проведеного дослідження. З наведеного вище можна підсумувати таке: застосування інформаційно-комунікаційних технологій активізує навчально-пізнавальну діяльність майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки, є ефективною педагогічною умовою, безпосередньо спрямованою на посилення мотивації, систематизацію економічних знань, набуття вмінь і навичок, сформованості економічного мислення, формування економічної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Боднар Г.В. Впровадження інформаційних технологій (ІТ) у навчальний процес як запорука фахової компетентності. URL: <http://www.stattionline.org.ua/obraz/33/2250-vprovadzhennya-informacijnix-technologij-it-u-navchalnij-proces-yak-zaporuka-faxovo%D1%97-kompetentnosti.html> (дата звернення: 04.04.2018).
2. Будник О.Б. Підготовка педагогічних працівників загальноосвітніх, професійних і вищих навчальних закладів до створення і використання

електронних освітніх ресурсів. Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: збірник наукових праць / за ред. М.М. Козяра, Н.Г. Ничкало. Вип. 5. Львів: ЛДУ БЖД, 2017. С. 295–298.

3. Буровицька Ю.М. Інформаційно-комунікаційні технології у вищих навчальних закладах: алгоритм впровадження. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки». 2016. Вип. 133. С. 23–26.

4. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів трудового навчання (технологій). Теорія і практика управління соціальними системами. 2009. № 2. С. 73–78.

5. Економічна інформатика: конспект лекцій з дисципліни «Економічна інформатика» / укл. А.В. Булашенко. Суми: Вид-во СумДУ, 2010. 220 с.

6. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Трудове навчання 5–9 класи. URL: <https://osvita.ua/school/program/program-5-9/56126/> (дата звернення: 30.03.2018).

7. Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 14.08.2013 № 1176. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/ (дата звернення: 03.04.2018).

8. Ставицька І.В. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1103> (дата звернення: 03.04.2018).

9. Сулейманов Р.І., Шаріпова Е.Р. Використання інформаційних технологій і інформаційно-комунікативних технологій у навчальному процесі підготовки інженерів-педагогів. Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво. 2013. Вип. 11. С. 139–144.



УДК 37.091.113:004

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ДІЯЛЬНОСТІ ДИРЕКТОРА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Міськевич Л.В., аспірант кафедри
методики навчання та управління навчальними закладами
Національний університет біоресурсів і природокористування України

У статті визначено сутність поняття «інформаційні технології», проаналізовано значення ІТ для освітнього процесу та їх використання в діяльності директора закладу загальної середньої освіти. Показано модель інформаційних ресурсів сучасного суспільства. Наведено та описано модель інформаційно-комунікаційного простору гімназії № 1 «Надія».

Ключові слова: керівник, директор закладу загальної середньої освіти, інформаційні технології, заклад загальної середньої освіти, навчальний заклад, використання інформаційних технологій.

В статье определена сущность понятия «информационные технологии», проанализировано значение ИТ для учебного процесса и их использования в деятельности директора заведения среднего образования. Показана модель информационных ресурсов современного общества. Приведена и описана модель информационно-коммуникационного пространства гимназии № 1 «Надежда».

Ключевые слова: руководитель, директор заведения среднего образования, информационные технологии, заведение среднего образования, учебное заведение, использование информационных технологий.

Miskevych L.V. USING OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE ACTIVITY OF THE DIRECTOR OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

The essence of the concept of “information technologies” is determined in the article, the importance of IT for the educational process and their use in the activity of the director of general educational institution are analyzed. The model of information resources of modern society is shown. The model of information and communication space of Gymnasium № 1 “Nadiya” is presented and described.

Key words: manager, director of general educational institution, general educational institution, educational institution, using of information technologies.

Постановка проблеми. Однією з тенденцій сьогодення є те, що інформаційні технології стали невід'ємною частиною життя. Тим самим вони впливають на подальший суспільний та економічний розвиток людства. У зв'язку з цим розвиток інформаційних технологій (далі – ІТ), створення відкритих електронних освітніх ресурсів, збільшення потреби суспільства в персоналізованому й адаптивному навчанні сприяють необхідності впровадження інноваційних технологій в освіту [3]. На цьому етапі увагу потрібно зосереджувати на використанні ІТ, забезпечивши вільний доступ до ресурсів комп'ютерних мереж тощо.

Проте в більшості освітніх навчальних закладах спостерігаємо недостатнє застосування ІТ і досить низький рівень упровадження в управлінську практику.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використання ІТ у процесі управління вивчали науковці: А.Б. Антопольський, О.В. Артюшків, В.Ю. Бодряков, В.В. Бойко, В.Ю. Биков, Г.І. Бритченко, Н.О. Вербицька, А.Є. Вікторов, І.П. Воротникова, В.В. Годін, А.В. Голованов, Ю.О. Дорошенко, Л.М. Калініна, В.І. Ковальчук, О.Є. Кулик, С.П. Кудрявцева, С.Г. Литвинова та ін.

Досвід використання апаратно-програмних засобів інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі розглянуто в роботах В.Г. Болтянського, В.П. Безпалька, В.Ю. Бикова, А.Ф. Верланя, А.М. Гуржія, Ю.О. Дорошенка, А.П. Єршова, М.І. Жалдака, В.М. Монахова, Н.В. Морзе, В.Д. Руденка, О.О. Жука та ін. [1; 2; 5].

Проте, з огляду на наукові праці вищеперерахованих науковців, недослідженими залишилися важливі аспекти – теоретичні, методологічні й технологічні основи використання ІТ в управлінській діяльності директорів шкіл.

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати використання ІТ у діяльності директора закладу загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Законі України «Про Національну програму інформатизації» поняття «інформаційні технології» описане як цілеспрямована організована сукупність інформаційних процесів з використанням засобів обчислювальної техніки, що забезпечують високу швидкість обробки даних, швидкий пошук і зберігання інформації, зосередження даних, доступ до джерел



інформації незалежно від місця їх розташування [6].

За визначенням О.Є. Кулик, термін «інформаційні технології» розглядається як сукупність методів, засобів і прийомів, що використовуються з метою пошуку, зберігання, опрацювання, розповсюдження, відображення та використання різноманітних даних задля інтересів і потреб користувачів [7].

Інформаційні технології використовуються в закладах освіти як в освітньому процесі, так і в управлінській діяльності керівних ланок, вважаються стратегічним ресурсом країни, завдяки якому здійснюється реалізація інтелектуального потенціалу нації та міжнародної конкурентоспроможності держави.

Науковець В.М. Курчій визначає ефективність використання ІТ в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти:

1. Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес закладу загальної середньої освіти забезпечить поступовий перехід освіти на новий, якісний рівень.

2. Нові ІТ позитивно впливають на всі компоненти системи навчання: мету, зміст, методи та організаційні форми навчання, засоби навчання, що дає змогу вирішувати складні й актуальні завдання педагогіки для забезпечення розвитку інтелектуального, творчого потенціалу, аналітичного мислення та самостійності педагогічних працівників.

3. Для ефективної модернізації освіти й оновлення технічного арсеналу засобів навчання необхідно оптимізувати реалізацію державних програм, спрямованих на інформатизацію, комп'ютеризацію та оновлення матеріально-технічної бази шкіл, надання всім вільного доступу до мережі Інтернет.

4. Підготовка керівників до сучасного управління школою за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій є дієвим складником ефективного освітнього менеджменту [8].

У процесі інформатизації суспільства виникло поняття інформаційно-комунікаційних технологій, яке поєднує в собі інформаційні технології та комунікаційні з метою вирішення різноманітних завдань сучасного освітнього інформаційного суспільства. Про використання інформаційно-комунікаційних технологій як засобу навчання, середує спілкування та спільної діяльності наголошується в Проекті Нової української школи, який є орієнтиром для реформування середньої освіти в Україні [3].

До сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання науковці зарахо-

вують Інтернет-технології, мультимедійні програмні засоби, офісне та спеціалізоване програмне забезпечення, електронні посібники й підручники, системи дистанційного навчання (системи комп'ютерного супроводу навчання) [7]. Мається на увазі використання на практиці таких напрямів, як комп'ютеризація освітнього процесу й під'єднання шкіл до мережі Інтернет. Такі нововведення сприятимуть покращенню рівня освітнього процесу й тим самими освіти загалом.

Якість і повнота ресурсного забезпечення характеризують професійний інформаційний простір (рис. 1), від якого залежить організація освітнього процесу в навчальному закладі [4].

Упровадження ІТ дає змогу модернізувати будь-яку діяльність, адже за рахунок таких новацій значна кількість інформації знаходиться на електронних носіях, що полегшує обробку та використання цієї інформації. Щодо навчальних закладів, то впровадження таких новацій сприяє поєднанню процесів вивчення, засвоєння та контролю навчального матеріалу.

Здебільшого ІТ дають можливість індивідуалізувати процес навчання, зменшуючи фронтальні види робіт і збільшуючи частку індивідуально-групових форм і методів навчання. Завдяки таким технологіям підвищується мотивація навчання, розвитку креативного мислення, значно економиться навчальний час; інтерактивність і мультимедійна наочність допомагає кращому поданню інформації, що сприяє кращому засвоєнню знань [10, с. 242].

За результатами досліджень Л.Л. Проценко [9], інформатизація в управлінській діяльності дає змогу:

1) проводити повний системний аналіз ресурсної бази з метою визначення її повноти й достатності;

2) формувати критичне мислення керівника, що сприяє об'єктивному аналізу ситуації у власній установі, а також урахувати вітчизняний і закордонний досвід;

3) використовувати інформаційний ресурс для модернізації таких управлінських функцій, як планування, керівництво й контроль;

4) управляти інформаційними потоками, забезпечуючи надійний захист інформації; визначення кола її споживачів;

5) структурування інформації так, щоб кожен користувач (заступник, психолог, педагог тощо) мав доступ до неї в межах своєї професійної компетенції.

Проект зображеної моделі (рис. 2) упроваджений у діяльність гімназії, як результат виникли три рівні, які становлять структуру



цілей. Перший рівень характеризується загальною метою – інформатизацією освітнього простору гімназії. Другий рівень визначає стратегічну мету, а саме: створення ефективної моделі гімназійної інформаційної системи (BIC), яка сприяє підвищенню інформаційної культури учасників освітнього процесу і створенню умов для співробітництва.

На третьому рівні показана тактична мета – розробка алгоритму проектування побудови гімназійної інформаційної системи, що відповідає вимогам за потужністю, варіативністю, доступністю, гнучкістю й надійністю на базі гімназії.

Щоб використовувати ІТ та програмне забезпечення директорами шкіл, необхідно

забезпечити автоматизацію робочих місць учасників управлінського процесу. Це дасть змогу систематизувати й підняти на вищий рівень роботу директора, його заступників, секретаря, вчителів, психолога, соціального педагога, бібліотекарів.

В управлінській діяльності директора закладу загальної середньої освіти ІТ необхідні для виконання посадових обов'язків. Як приклад наведемо методики, де застосовуються ІТ [8], серед них – *моніторинг – кваліметричні методики в управлінській діяльності керівника* (за Г. Єльніковою). Цей процес виконується на трьох етапах: вироблення інформації про стан керованого об'єкта на «вході», поточна ді-

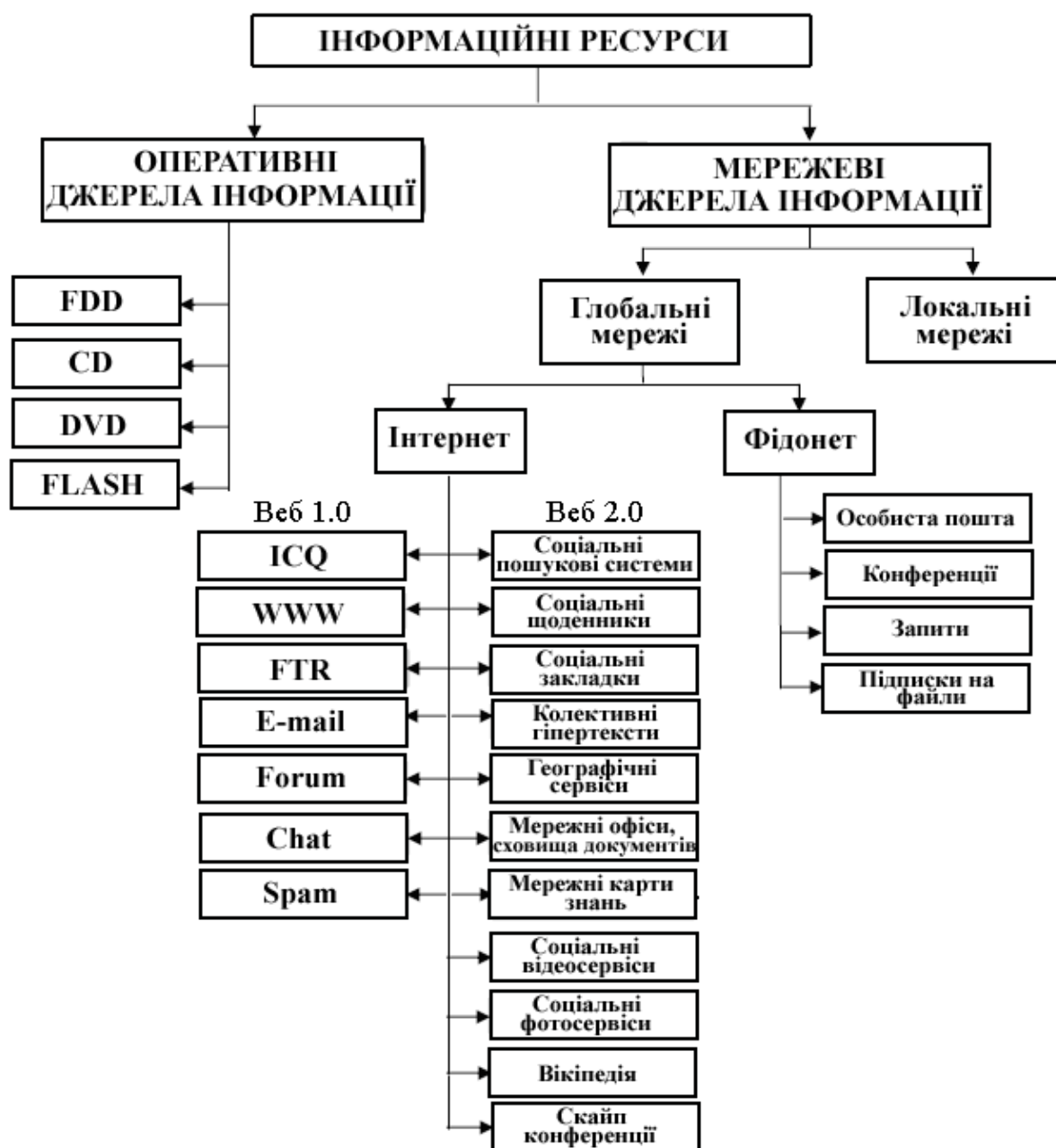


Рис. 1. Інформаційні ресурси сучасного суспільства [4]



агностика і спрямування процесу на бажаний результат, вироблення інформації про стан керованого об'єкта на «виході». *Технологія визначення ефективності сучасного уроку* (за З. Горішнім) з метою визначення ефективності навчально-виховної роботи на уроці в системі внутрішньошкільного контролю. *Технологія здійснення аналізу підсумків навчального року* (В. Зверева) використовується для проведення педагогічного аналізу підсумків роботи за попередній навчальний рік.

Ефективне здійснення управлінської діяльності керівників закладів загальної середньої освіти неможливе без використання ІТ, адже є чимало завдань, які можна автоматизувати, серед них – управління освітнім процесом (формування навчальних планів, розклад, моніторинг результатів навчання); фінансове планування та бухгалтерський облік; облік матеріально-технічної бази; управління персоналом; автоматизація діяльності бібліотеки; документообіг; підготовка оперативної та зовнішньої звітності тощо.

Означені проблеми актуалізують вимоги до підготовки майбутніх керівників навчальних закладів. Тому якість організації освітнього процесу має важливе значення для них.

З метою визначення й аналізу рівня готовності майбутніх керівників навчальних закладів до використання ІТ проведений експеримент за допомогою методу анкетування. Експеримент проводився серед студентів спеціальності 073 «Менеджмент» за освітньою програмою «Управління навчальним закладом». Анкета містила питання, що передбачали дослідження навичок роботи з програмним забезпеченням, включення ІТ у професійну діяльність; уміння моделювати уроки з використанням ІТ; консультацію колег з питань використання ІТ; використання ІТ для професійного розвитку; використання ІТ для особистих цілей; упровадження проектних технологій з використанням ІТ; включення ІТ в повсякденну діяльність; використання електронних засобів навчального призначення.

У результаті обробки та інтерпретації відповідно до запропонованої класифікації статистичних даних нами виявлено, що в студентів наявне розуміння важливості й необхідності розвитку вмінь і навичок ІТ, проте недостатньо компетентностей для використання їх у повсякденному житті. Якщо показати результати анкетування у відсоткових значеннях, то бачимо, що лише 15% опитаних вважають рівень своїх знань у сфері ІТ високим; тільки 20% сту-



Рис. 2. Модель інформаційно-комунікаційного простору гімназії № 1 «Надія» [9]



дентів – середнім, 39% вважають його низьким і у 26% студентів – задовільна компетентність. Зобразимо дані дослідження в графічному вигляді на рис 3.

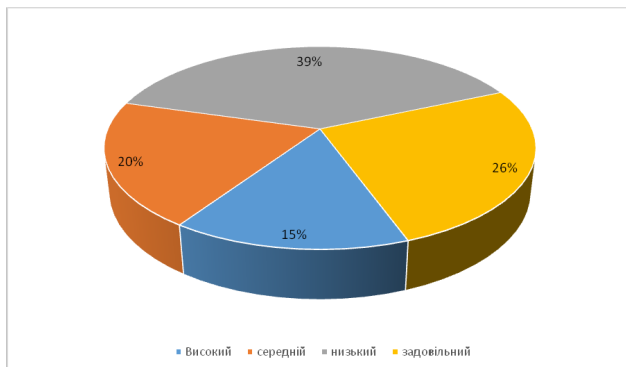


Рис. 3. Рівні знань майбутніх керівників у використанні ІТ

У результаті проведення експерименту нами виявлено недостатній рівень мотивації студентів до ознайомлення з ІТ та недостатній рівень оволодіння теоретичними і практичними навичками використання ІТ. Це свідчить про потребу більш детального вивчення способів формування готовності майбутніх керівників навчальних закладів до ознайомлення з основними засадами ІТ. У зв'язку з цим виникла необхідність створення моделі формування такої готовності в умовах вищої освіти.

Як бачимо з вищеописаного, для здійснення ефективної управлінської діяльності важливою метою впровадження новацій в освітньому закладі є створення єдиного інформаційного середовища, яке включає всі необхідні та достатні вимоги для керівників освітніх закладів. За вимогами, інформаційне середовище управлінської системи в навчальному закладі має відповідати єдиній схемі інформаційного простору всієї освітньої системи.

Висновки з проведеного дослідження. Проаналізувавши поняття інформаційних технологій, можемо сказати, що їх використання в діяльності директора закладу загальної середньої освіти значно полегшує процеси отримання, обробки та зберігання інформації. Що ж стосується освітнього процесу, то завдяки використанню ІТ спостерігається підвищення активності учнів на уроках, здатність організувати вивчення необхідних термінів з використанням різноманітних ігрових методів, візуальних технологій, інтерактивних елементів.

Оскільки в результаті експерименту нами виявлено недостатній рівень як теоретичних знань, так і практичних умінь студентів як майбутніх керівників, серед яких ми проводили опитування, то можемо сказати, що освітній процес потребує змін. Потрібно забезпечити відповідну підготовку студентів з предмета «Інформаційних технологій», щоб студенти отримали необхідні знання згідно з вимогами ринку праці, і створити сприятливі умови, за рахунок чого вони зможуть самостійно вибрати зміст і можливі засоби подальшого розвитку.

Надалі потрібно розпочати вивчення можливостей використання інформаційних технологій в управлінській діяльності керівників закладів загальної середньої освіти з конкретизацією засобів, завдяки яким можлива реалізація таких нововведень на практиці.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Биков В.Ю. Доменно-фреймова модель педагогічної системи. URL: <http://www.ime.edu-ua.net/cont/Bykov8.doc>.
2. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ: Атіка, 2008. 684 с.
3. Воротникова І.П., Ковальчук В.І. Моделі використання елементів дистанційного навчання в школі. Інформаційні технології і засоби навчання. 2017. С. 58–76.
4. Гуревич Р.С. Актуальні проблеми навчання, виховання та розвитку учнів загальноосвітньої школи. URL: <https://vspu.edu.ua/science/art/a160.pdf>.
5. Дорошенко Ю.О. Дистанційне навчання: структурно-функціональний підхід (на прикладі курсу «Інформатика. Інформаційні технології»). Освіта і управління. 2003. Т. 6. Ч. 1. С. 145–154.
6. Про Національну програму інформатизації: Закон України. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80>.
7. Кулик О.Є. Інформаційні технології як чинник управління якістю освіти. URL: <http://www.sworld.com.ua/simpoz4/167.pdf>.
8. Курчій В.М. Використання інформаційних технологій в управлінській діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу. URL: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:LWwVtKTVY-wJ:torgovshkola.ucoz.com/Dok/ikt_v_upralinni_shkoloju.docx+&cd=1&hl=uk&ct=clnk&gl=ua.
9. Проценко Л.Л. Модель інформатизації освітнього простору навчального закладу. Комп'ютер у школі та сім'ї. 2012. № 8. С. 5–7.
10. Ситник В.Ф. Основи інформаційних систем. Київ: КНЕУ, 2001. 420 с.



УДК 373.3.091:[159.922.73:159.955]

ОБРАЗНЕ МИСЛЕННЯ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Романюк А.А., аспірант кафедри педагогіки,
освітнього менеджменту та соціальної роботи
Рівненський державний гуманітарний університет

У статті обґрунтовано роль образного мислення під час навчання в початковій школі. Проаналізовано вплив образного мислення на розвиток психічних пізнавальних властивостей і процесів молодших школярів. З'ясовано, що вміння кодувати інформацію різними способами (дієвий, образний, символічний) розвиває інтелект.

Ключові слова: розвиток пізнавальних процесів молодших школярів, мислення, образне мислення, наочний образ, кодування інформації.

В статті обоснована роль образного мислення при обучении в начальной школе. Проанализировано влияние образного мышления на развитие психических познавательных свойств и процессов младших школьников. Выяснено, что умение кодировать информацию различными способами (действенный, образный, символический) развивает интеллект.

Ключевые слова: развитие познавательных процессов младших школьников, мышление, образное мышление, наглядный образ, кодирование информации.

Romaniuk A.A. IMPROVED INTELLIGENCE IN EDUCATIONAL ACTIVITIES OF YOUNG SCHOOLS

The article substantiates the role of figurative thinking while studying in elementary school. The influence of figurative thinking on the development of psychological cognitive properties and processes of junior schoolchildren is analyzed. It was found that the ability to encode information in various ways (effective, figurative, symbolic) develops intelligence.

Key words: development of cognitive processes of junior schoolchildren, thinking, figurative thinking, visual image, coding of information.

Постановка проблеми. Традиційне навчання молодших школярів спрямоване загалом на розвиток раціонального, теоретичного мислення. Відомий психолог А.В. Запорожець [6, с. 256] зауважував: «Якщо відповідні інтелектуальні та емоційні якості особистості з тих чи інших причин не розвиваються належним чином у ранньому дитинстві, то пізніше подолати такі недоліки важко, а часом і неможливо. Розум людини, у якої в дитячі роки не було сформоване належним чином безпосереднє сприйняття навколишнього світу й наочно-образне мислення, може отримати згодом однобічний розвиток, який має надмірно абстрактний, відірваний від конкретної дійсності характер». Тому цілеспрямований розвиток теоретичного мислення молодших школярів необхідно поєднувати з не менш цілеспрямованим удосконалюванням образного мислення.

Я. Коменський уважав образи основоположним моментом у навчанні, що чітко простежується в його праці «Світ навколо в картинках». У книзі автор виходить далеко за межі доступного лише сенсорному досвіду, поряд із зображенням, отриманим від чуттєвого досвіду, він уводить низку понять, які є недосяжними для зовнішніх ор-

ганів чуття, наприклад, моральних якостей, справедливості, гуманності. Для відтворення такого роду понять Я. Коменський надає перевагу символічним зображенням. Саме образи, на думку вченого, мають першочергове значення в навчанні, провідним принципом якого є принцип природовідповідності [7, с. 192]. У разі правильного використання слова й образу в поясненні вчителя на уроці підкріплюється позитивна роль образу в навчальному процесі. У зв'язку з цим актуальності набуває розвиток образного мислення молодших школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Навчання є провідною діяльністю в початкових класах, тому саме молодший шкільний вік має великі резерви для формування мислення учнів.

За даними досліджень Л.С. Виготського, В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, Г.С. Костюка, С.Л. Рубінштейна та інших учених, розвиток мислення є одним із основних завдань навчальної діяльності.

Специфіку образного мислення висвітлювали в працях Б.Г. Ананьєв, А.В. Запорожець, В.П. Зінченко, І.С. Якиманська й інші.

Теоретичні засади розвитку творчих здібностей молодших школярів розкрито



в працях Д.Б. Богоявленської, Л.І. Божович, Г.С. Костюка, Н.В. Кузьміної, А.К. Маркової, Я.А. Пономарьова та інших.

Постановка завдання. Завданням статті є дослідження впливу образного мислення на психічні пізнавальні властивості й процеси молодших школярів під час навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мислення є предметом вивчення багатьох наук, у тому числі філософії, психології, педагогіки, тому має багато визначень залежно від науки, яка вивчає цей процес.

З погляду філософії мислення визначається як вища пізнавальна здатність, як активний процес цілеспрямованого, узагальненого й опосередкованого відображення у свідомості людини об'єктивної реальності у твердженнях, поняттях, судженнях.

У психології мислення розглядається як психічний процес, який здійснюється в результаті розумової діяльності людини. При цьому процес мислення є складним системним процесом, який нерозривно пов'язаний із мовою, спрямований на встановлення зав'язків і відношень між предметами і явищами, що пізнаються, на пошук відкриття нового знання, що є опосередкованим та узагальненим відображенням дійсності.

З погляду педагогіки мислення розглядається як система взаємопов'язаних між собою дій (операцій), які виконуються суб'єктом у процесі його розумової діяльності. Тому одним із педагогічних аспектів розвитку мислення є формування вмінь роботи з інформацією, її осмислення, перетворення, тим самим формування загальнонавчальних умінь, способів діяльності.

Дж. Брунер, досліджуючи способи кодування інформації, дійшов висновку, що існують три основні способи суб'єктивного уявлення світу: у вигляді дій, наочних образів і мовних знаків, тобто є три способи кодування інформації – дієвий, образний і символічний, кожен із яких відображає події своїм особливим чином. Розвиток інтелекту здійснюється під час оволодіння цими трьома формами подання інформації, які можуть частково переходити одна в іншу. За Л.М. Веккером, роботу думки забезпечують три «мови» перероблення інформації – знаково-словесний, образно-просторовий і тактильно-кінестетичний. Отже, підсумовує М.А. Холодна [12, с. 112], у структурі зрілого інтелекту перероблення інформації одночасно йде як мінімум у системі трьох основних модальностей досвіду: 1) через знак (словесно-мовний спосіб кодування інформації); 2) через образ (ві-

зуально-просторовий спосіб кодування інформації); 3) через чуттєве враження з домінуванням тактильно-дотикових відчуттів (чуттєво-сенсорний спосіб кодування інформації). Коротше кажучи, коли ми щось розуміємо, ми це словесно виявляємо, подумки уявляємо й відчуваємо.

Уперше питання про існування індивідуальних відмінностей у способах кодування інформації поставив російський фізіолог І.П. Павлов у рамках свого вчення про дві сигнальні системи кори головного мозку. Перша сигнальна система (далі – 1-а СС) здійснює аналіз і синтез безпосередніх впливів зовнішнього дійсності і внутрішнього середовища організму з опорою на чуттєві враження (сенсорні й перцептивні сигнали – враження, відчуття, уявлення). Друга сигнальна система (далі – 2-а СС) забезпечує орієнтування в середовищі за допомогою слова з опорою на різні форми мовної діяльності (словесні сигнали – слово). При цьому І.П. Павлов завжди особливо підкреслював, що варто говорити про взаємодію 1-ї і 2-ї сигнальних систем, оскільки вони в принципі не можуть функціонувати автономно або паралельно.

Переважаюча 1-ї СС створює передумови для формування особистості «художнього типу» (високий рівень образно-просторових здібностей, труднощі в довільній регуляції діяльності тощо), переважаюча 2-ї СС – особистості «розумового типу» (високий рівень словесно-логічних здібностей, підвищена схильність до самоконтролю тощо). По суті, І.П. Павлов описав два базові способи кодування інформації, відповідні особливостям будови й функціонування головного мозку: чуттєво-наочний (образний) і словесно-мовний.

Р. Сперрі доведено, що ліва і права півкулі головного мозку людини виконують різні пізнавальні функції з властивою кожній півкулі специфікою. Права півкуля обробляє інформацію в образній формі, її діяльність відрізняється одномоментним і багатоаспектним вирішенням питання, при цьому людині потрібне менше церебральне напруження. Крім того, інформація у вигляді образів довше зберігається в пам'яті. Тому навчання з використанням засобів наочності викликає в учнів менше труднощів, так як міцне запам'ятовування можливе за короткий час без значних довільних зусиль. Ліва півкуля обробляє інформацію покровоко, у формі вербально-логічних або схематичних конструкцій. Для засвоєння матеріалу в цій формі потрібна додаткова активізація мозкової діяльності [11, с. 104].

У дітей раннього віку, як зазначає А.Л. Венгер, керуючою є діяльність правої



півкулі, потім у процесі дорослішання активізується ліва півкуля, але, тим не менше, гармонізація далеко не завжди буває досягнута й у зрілому віці. У цьому полягають специфічні особливості прийому й перероблення інформації кожною людиною, що, безумовно, варто враховувати під час навчання [11, с. 106].

Процес навчання учнів початкової школи повинен відповідати віковим та індивідуальним особливостям молодших школярів, серед яких провідними є потреба в грі, в русі, у зовнішніх враженнях, пізнавальний інтерес.

Провідною діяльністю молодшого школяра стає навчальна діяльність, яка опосередковує систему його стосунків з навколишнім світом. Це потребує від учня молодших класів великих особистісних зусиль, допомоги дорослих, насамперед педагога. Оволодіти знаннями означає їх засвоїти та навчитись їх застосовувати. Засвоїти знання означає сприйняти, осмислити, запам'ятати. Якщо скласти в ланцюжок наведені вище поняття, то отримаємо схематичне подання складників процесу оволодіння учнями знаннями (рис. 1):

За роки шкільного навчання процес мислення зазнає суттєвих змін, оскільки проходить етапи від конкретного, наочного до абстрактного, теоретичного. Д.Б. Ельконін констатує, що на початок молодшого шкільного віку мислення вже пройшло шлях від практичного, дійового, при якому розв'язання завдання можливе лише в ситуації безпосередніх дій з предметами, до наочно-образного, коли завдання вимагає не реальної дії з предметами, а простежування можливого шляху розв'язування в безпосередньо даному наочному полі або в плані наочних уявлень, які збереглися в пам'яті. Завдяки переходу мислення на новий, вищий, ступінь, відбувається перебудова всіх інших психічних процесів, пам'ять стає мислячою, а сприймання – думаючим, це й становить основний зміст розумового розвитку в молодшому шкільному віці [13, с. 255].

Образне мислення – процес пізнавальної діяльності, спрямований на відображення істотних властивостей об'єктів (їх частин, процесів, явищ) і сутності їх структурного взаємозв'язку. Образне мислення являє собою єдину систему форм відображення – наочно-дієвого, наочно-образного й візуального мислення [2, с. 282].

Наочно-образне мислення – вид мислення, який здійснюється на основі перетворень образів сприйняття в образи-уявлення, подальшої зміни, перетворення й узагальнення предметного змісту уявлень, що формують відображення реальності в образно-концептуальній формі [2, с. 281].

Образ – чуттєва форма психічного явища, що має в ідеальному плані просторову організацію та часову динаміку. Будучи завжди чуттєвим за своєю формою, образ за своїм змістом може бути як чуттєвим (образ сприйняття, образ уявлення, послідовний образ), так і раціональним (образ атома, образ світу, образ війни тощо) [2, с. 305]. Образ – це й результат, й ідеальна форма відображення світу у свідомості людини. На рівні пізнання образ – це відчуття, сприйняття, уявлення; на рівні мислення – це поняття та судження. Образами є практичні дії, мова, різноманітні знакові моделі. За змістом образ є об'єктивним настільки, наскільки він адекватно відображає об'єкт.

Вікові межі учнів молодших класів охоплюють період життя з 6 до 11 років. Молодші школярі ростуть і розвиваються, зростає їхня розумова працездатність. Інтенсивний розвиток нервової системи учнів створює можливості для здійснення довільної поведінки, планування, виконання та контролю програми дій. Психофізіологічний розвиток учнів молодшого шкільного віку характеризується такими психічними пізнавальними властивостями і процесами, як сприймання, увага, пам'ять, уява, мислення, мовлення, які мають безпосередній вплив на продуктивність навчання.

Відчуття і сприймання формуються за допомогою різних аналізаторів. Низка дослідників (Л.В. Занков, Н.Г. Маркова та ін.) відзначають, що в процесі сприймання велику роль відіграють органи чуттів. Згідно з результатами дослідження Н.Г. Маркової [8, с. 164], найсильнішими аналізаторами є зір і слух, за допомогою яких учні сприймають інформацію та зберігають її в пам'яті. За період навчання в початковій школі учні добре орієнтуються у формах і кольорах, сприймання набуває довільної форми, покращується робота аналізаторів, що дає учням змогу краще розрізнити відтінки кольорів, висоту звуків тощо.

М. Монтесорі розробила серію вправ з розвитку відчуттів дитини. У класифікацію розроблених М. Монтесорі сенсорних



Рис. 1. Складники процесу засвоєння знань [9, с. 580]



матеріалів входять матеріали для розвитку тактильних відчуттів, матеріали для розвитку термовідчуттів, матеріали для розвитку баричних відчуттів, матеріали для розвитку гностичних відчуттів, матеріали для розвитку смакових відчуттів, матеріали для розвитку нюху, матеріали для розвитку слуху та зору. Діти вчаться розрізняти висоту, довжину, вагу (баричність), колір, шум, запах, форму різних предметів, знайомляться з властивостями тканин тощо. Для розвитку слуху М. Монтессорі пропонує циліндри, що гримлять (брязкальця з різними наповнювачами), і дзвоники, для розвитку дотику пропонуються дощечки «гладкий – шорсткий», для розвитку смаку – смакові скляночки, для розвитку нюху – банки із запахами або ж діти нюхають різні квіти, а потім відгадують їх із заплющеними очима, для розвитку баричного відчуття малюки граються з ваговими табличками, для розвитку смаку їм пропонується торкнутися язиком гіркого, кислого, солодкого й солоного розчинів [1, с. 216].

Кожен Монтессорі-матеріал передусім розрахований на розвиток одного ізольованого відчуття, але разом із тим він побічно працює й на зону найближчого розвитку дитини, ніби підштовхує дитину до спонтанного сприйняття інтелектуальних понять: маленький-великий, тихий-гучний, гладкий-шорсткий тощо. Дитина фіксує контраст, градує, розподіляє за парами, диференціює, розрізняє форму, величину, тобто здійснює складну роботу інтелекту – аналіз і синтез.

Увага – це зосередженість діяльності суб'єкта в певний момент часу на якомусь реальному або ідеальному об'єкті – предметі, події, образі, міркуванні тощо. Увага є формою організації свідомості й умовою успішного перебігу психічних процесів і станів. Увага не має власного змісту, а виявляє свою дію у зв'язку з відчуттями, сприйняттям, пам'яттю, мисленням тощо [5, с. 244].

В учнів, особливо в 1–2 класах, провідною залишається мимовільна увага, тому привертає увагу учнів те, що впадає у вічі: рух, дія, новизна. У молодших школярів увага залишається більш стійкою під час виконання зовнішніх дій і менш стійкою під час виконання мисленневих дій. Важливо в цьому сенсі залучати дітей до маніпуляційно-рухової та імітаційно-рухової діяльностей. Поєднання образу і слова, візуалізація слова через виконання зовнішніх імітаційних дій сприяють формуванню у школярів навичок переключення та розподілу уваги [4, с. 47].

Пам'ять учнів молодших класів характеризується заучуванням і відтворенням.

Мимовільне та довільне запам'ятовування змінюється на образне та словесно-логічне.

У зв'язку з переважанням діяльності 1-ї СС у молодших школярів розвиненіша наочно-образна пам'ять. Діти схильні до механічного запам'ятовування, без усвідомлення зв'язків.

Процес *мислення* молодших учнів починається з аналізу та синтезу дій або під час порівняння певних об'єктів. Основним видом мислення в молодшому шкільному віці є наочно-образне, за якого розв'язання будь-якого завдання відбувається в результаті внутрішніх дій з образами сприйняття або уяви. У процесі навчання мислення молодшого школяра інтенсивно розвивається. Школярі поступово навчаються виокремлювати істотні властивості й ознаки предметів і явищ, визначати зв'язки між поняттями, узагальнювати поняття, можуть аналізувати предмет, не виконуючи практичних дій з ним, доводити свою думку з наведенням прикладів, аргументів і доказів. Разом із тим судження молодшого школяра спираються на наочні уявлення та власний досвід. Мислення школяра пов'язано з розвитком його сприйняття, яке є досить розвинутим, але недосконалим і по-верховим: учні розрізняють колір, форму, величину предметів, здатні правильно співвідносити предмети за величиною, але допускають помилки під час диференціюванні схожих об'єктів; виокремлюють випадкові деталі, а важливе можуть не помітити.

Засоби наочності в молодшому шкільному віці є засобами здобування учнем чуттєвих даних, необхідних для утворення уявлень і понять про пізнавальні об'єкти, засобом розвитку здатності сприймати предмети та явища об'єктивної дійсності, спостерігати їх. Використання різних засобів наочності в практиці навчання початкової школи полегшує розуміння й засвоєння учнями закономірностей, збагачує й розширює безпосередньо чуттєвий досвід школярів. Наочність є показником розуміння для цього учня того психічного образу, який він створює в процесі сприймання, запам'ятовування, мислення й уявлення [10, с. 76].

Отже, у навчанні молодших школярів варто використовувати засоби наочності, які спираються на наочне подання інформації й використовують різні органи відчуттів для цілісного сприйняття. Молодший шкільний вік є чутливим до навчання, що спирається на наочність: школярі активно реагують на враження від наочних посібників, якісні наочні матеріали завжди викликають у них зацікавленість.

Уява в учнів молодших класів надзвичайно бурхлива, іноді некерована. Відбувається



ся вдосконалення образів і фантазій, переважає мимовільна, поступово розвивається довільна уява. Необхідною умовою розвитку уяви є вміння оперувати мисленнєвими образами, що є основою для розвитку творчості.

Мовлення учнів молодших класів характеризується такими формами, як повторення, монологи, колективні монологи, повідомлення, критика, наказ, прохання, погроза, запитання, відповіді. Поповнення словникового запасу учнів відбувається за допомогою спілкування з однолітками.

Великого значення зв'язку мови з образністю надає Л.С. Виготський, зауважуючи, що, чим більше органів чуття бере участь у сприйнятті й переробленні інформації, тим яскравішим, наочнішим і повнішим виявляється образ, що виникає. Учений указує на зв'язок мовленнєвої діяльності дитини із символічним заміщенням, згідно з яким мовна діяльність проявляється в руках, ігровій та образотворчій діяльності. Розвиток цих видів знаково-символічної діяльності забезпечує розвиток тих функціональних систем, які відіграють важливу роль в оволодінні як усним, так і писемним мовленням [3, с. 22].

Висновки з проведеного дослідження. Образне мислення супроводжує всі види людської діяльності, якими б різними й абстрактними вони не були. За роки навчання в молодшій школі учні повинні мати запас наочних образів різного ступеня схематизації. Процес утворення наочних образів робить знання учнів усвідомленими й дієвими. Змістовий аналіз результатів навчальної діяльності учнів дає учителеві змогу вчасно посилити роль або наочно-образних, або раціонально-вербальних елементів у процесі навчання. Не менш важливо розвивати в учнів уміння оперування образами – узагальнювати, порівнювати, перетворювати, трансформувати. Ефективними засобами для формування компонентів розумової діяльності у формі образів, розвитку вміння оперувати ними й включати їх у більш складні структури мислення є різні види засобів наочності.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні умов для зміцнення та підсилення зв'язку між образним і теоретичним мисленням в учнів молодшого шкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Білецька С.В. Дитиноцентрована педагогіка: теорія і практика західних країн: посібник. Харків: Факт, 2008. 255 с.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. 3-е изд., доп. и перераб. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2006. 672 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Москва: Педагогика, 1982. Т. 2: Проблемы общей психологии / под ред. В.В. Давыдова. 504 с.
4. Гусак Л. Асоціативне засвоєння іншомовного навчального матеріалу молодшими школярами. Актуальні питання іноземної філології. 2016. № 4. С. 44–51.
5. Загальна психологія: підручник / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. Київ: Либідь, 2005. 464 с.
6. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. Москва: Педагогика, 1986. Т. 1: Психологическое развитие ребенка. 320 с.
7. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Москва: Учпедгиз, 1939. Т. 1: Великая дидактика / под ред. А.А. Красновского; пер. с латин. Д.Н. Королькова. 320 с.
8. Маркова Н.Г. Развитие речевой деятельности младших школьников на основе средств ассоциативного воображения: дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01; 13.00.02 / Казан. гос. пед. ун-т. Казань: [б. и.], 2002. 238 с.
9. Малафійк І.В. Дидактика новітньої школи: навчальний посібник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2014. 632 с.
10. Олєфіренко Н.В. Вимоги до електронних дидактичних ресурсів для початкової школи. Інформаційні технології в освіті. 2012. № 12. С. 73–82.
11. Усольцев А.П., Шамало Т.Н. Наглядность и ее функции в обучении. Педагогическое образование в России. 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/naglyadnost-i-ee-funktsii-v-obuchenii>.
12. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 272 с.
13. Эльконин Д.Б. Избранные педагогические труды / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. Москва: Педагогика, 1989. 554 с.



УДК 37.04

ТЮТОРСЬКИЙ СУПРОВІД У КОНТЕКСТІ ФЕНОМЕНОЛОГІЧНОЇ МОДЕЛІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Цюпак І.М., к. пед. н.,
доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Херсонський державний університет

У статті здійснено спробу в контексті феноменологічної моделі дошкільної освіти дати визначення тьюторському супроводу, описати суть зазначеної педагогічної діяльності з урахуванням можливих видів тьюторського супроводу дітей передшкільного віку. З'ясовано, що тьюторський супровід як модель передбачає персональний характер освітньої діяльності з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей дітей, дбайливе ставлення до їх інтересів і потреб.

Ключові слова: тьютор, супровід, феноменологічна модель освіти, дошкільна освіта, передшкільний вік.

В статье предпринята попытка в контексте феноменологической модели дошкольного образования дать определение тьюторскому сопровождению, описать суть указанной педагогической деятельности с учетом возможных видов тьюторского сопровождения детей дошкольного возраста. Выяснено, что тьюторское сопровождение как модель предполагает персональный характер образовательной деятельности с учетом индивидуально-психологических особенностей детей, заботливое отношение к их интересам и потребностям.

Ключевые слова: тьютор, сопровождение, феноменологическая модель образования, дошкольное образование, предшкольный возраст.

Tsiupak I.M. TUTOR SUPPORT IN THE CONTEXT OF THE PHENOMENOLOGICAL MODEL OF PRESCHOOL EDUCATION

In the article, an attempt is made in the context of the phenomenological model of preschool education to define the tutor's accompaniment, to describe the essence of the mentioned pedagogical activity taking into account the possible types of tutorial escort of children of pre-school age. It was found out that tutor support, as a model, involves the personal nature of educational activities, taking into account the individual psychological characteristics of children, a careful attitude to their interests and needs.

Key words: tutor, support, phenomenological model of education, pre-school education, pre-school age.

Постановка проблеми. Новий час вимагає нових підходів і моделей, що обслуговують нові потреби сучасної людини. Тьюторство, хоча історія його виникнення сягає середньовіччя, як ніколи затребуване саме сьогодні. Це пов'язано з безперервним розвитком особистості, із пошуком нових освітніх моделей, нових освітніх центрів і з потребою в самореалізації й становленні особистості. Сучасний світ характеризується зростанням індивідуальної самосвідомості, і для особистості актуальним стає пошук свого шляху в суспільстві, набуття права на індивідуальну траєкторію розвитку.

Практика показує, що якою б самостійністю не володіла людина, виникають ситуації, в яких особистість потребує супроводу з боку певного спеціаліста (тьютора): супровід вибору діяльності, супровід шляхів пізнання, супровід прийняття рішення, вибору мети, супровід у важких життєвих ситуаціях тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема тьюторства розглядається в наукових дослідженнях у таких напрямках: особливості діяльності тьютора в систе-

мі дистанційного навчання (О. Андреев, Л. Бендова, О. Ішков, Т. Койчева, Е. Комраков, В. Кухаренко, В. Овсянников, О. Попович, А. Теслинов, Г. Чернявська, С. Щенников, С. Федотова); реалізація тьюторства в рамках профільного навчання (В. Єрошин, Н. Немова, Т. Афанасьєва, Т. Пуденко, Т. Роденкова й інші); реалізація тьюторської діяльності в умовах школи (А. Адамський, Є. Волошина, С. Дерендяєв, Л. Долгова, Т. Ковалева, Є. Ковриго, В. Конєв, С. Мануйлова, Н. Михайлова, О. Плахотник, А. Решетнікова, Н. Рибалкіна, М. Черемних, П. Щедровицький).

Аналіз наукових робіт вітчизняних учених дозволяє стверджувати, що визначення сутності тьюторського супроводу в дошкільній освіті не знайшло свого відображення.

Постановка завдання. Мета статті – визначити особливості тьюторського супроводу в контексті феноменологічної моделі дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки в розділі «Удосконалення структури системи освіти»



передбачене «урізноманітнення моделей організації освіти», стосовно модернізації процесу виховання, розвитку й соціалізації дітей у документі визначене забезпечення відповідності змісту і якості виховання актуальним проблемам і перспективам розвитку особистості; розроблення інваріантних моделей змісту виховання в закладах освіти з урахуванням сучасних соціокультурних ситуацій, цінностей виховання та навчання [6, с. 18–20]. Отже, виникає необхідність створення сучасної моделі освіти для дітей передшкільного віку, яка реалізує зазначене вище. Такою сучасною моделлю ми вбачаємо тьюторський супровід.

Потреба в тьюторі в закладі дошкільної освіти виникає як рушій реалізації положень Закону України «Про дошкільну освіту»; саме тьютор зможе скласти індивідуальну освітню програму, сформулювати пізнавальну активність, навчити дитину вчитися «відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних і фізичних особливостей, культурних потреб» [2]; це збільшує ймовірність того, що в школі цій дитині буде простіше влитися в освітній процес. Тьютор не тільки допоможе дитині, він зробить освітній процес орієнтованим на особистість дитини, її можливості, індивідуалізує його.

Зважаючи на те, що тьюторський супровід є специфічним видом педагогічної діяльності, який передбачає певну модель, нами здійснена спроба дати визначення поняття відповідно до дефініції моделі освіти. За основу було взяте найбільш широке визначення: «моделі освіти – це сформовані засобами знакових систем мисленнєві аналоги (логічні), конструкти, що схематично відображають освітню практику в цілому або її окремі фрагменти» [8, с. 75].

Аналізуючи сучасні моделі освіти [5, с. 22] і спираючись на визначення поняття («тьютор – це наставник, що допомагає дитині в організації освітньої діяльності, пізнанні світу») [7, с. 343], тьюторство нами було віднесене до «феноменологічної моделі освіти» (А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс та ін.). Ця модель передбачає персональний характер навчання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей дітей, дбайливе й шанобливе ставлення до їхніх інтересів і потреб. Його представники відкидають погляд на заклад освіти як на «освітній конвеєр». Освіту вони розглядають як гуманістичну в тому сенсі, щоб вона найбільш повно й адекватно відповідала справжній природі людини, допомогла їй знайти те, що в ній уже закладене природою, а не апіорі «відливати» її в певну форму, вигадану кимось заздале-

гідь [5, с. 23]. Прихильники цього напряму відстоюють право індивіда на автономію розвитку й освіти.

Як зазначає Н. Бочкарьова, в основі феноменологічної педагогіки лежить індивідуально орієнтоване, гуманістично спрямоване виховання й освіта. Феноменологічна педагогіка зосереджується на таких специфічних особливостях і якостях особистості дитини, як самосвідомість, креативність, здатність будувати плани, приймати рішення й відповідати за них. Із цієї причини сам феноменологічний підхід називається також гуманістичним. Представники цього напряму, зокрема й К. Роджерс, приділяють особливу увагу персональному навчання. З одного боку, визнається важливість взаємодії особи із середовищем, соціумом, а з іншого – особистості надається право бути незалежною від соціального оточення. Усебічно розвинена особистість формується в умовах дбайливого ставлення до неї, її потреб, прагнень, відчуттів, до її багатообразного, часом складного внутрішнього світу [1].

Феноменологічна модель освіти вимагає діалогічності спілкування учасників цього процесу, щирості почуттів. Ті, хто бажає опанувати цю модель, повинні засвоїти декілька загальних правил:

- виробити в собі навички активного слухання (рефлексії), які вимагають самодисципліни й практики, це допомагає усунути комунікативні бар'єри, продемонструвати співпереживання, співчуття й бажання допомогти своїй дитині;

- навчати й давати можливість дитині адекватно виражати власні відчуття й бажання;

- засвоїти й застосовувати на практиці принцип «Обидва праві» в спілкуванні, а саме знаходити в собі сили бути рівним із дитиною, поважати її права, її відчуття, її потреби й бажання.

Дорослий має навчитися відділяти власні проблеми від проблем дитини, навчати її самостійному прийняттю рішень, поступово перенести всю відповідальність за їхній пошук на саму дитину.

Аналіз феноменологічної моделі освіти, яку подає у своєму дослідженні Н. Бочкарьова [1], дає змогу зробити такі узагальнення:

- фасилітуючі (від англ. «facilitate» – полегшувати, сприяти) особистісні установки педагога-тьютора («істинність», «довіра», «емпатичне розуміння») є основою становлення осмисленої, продуктивної освіти (Я-концепція) і забезпечують розвиток і саморозвиток особистості дитини;

- мета, завдання, методи та форми освіти спрямовані на самоактуалізацію дитини;



– організація вільної, осмисленої навчальної діяльності розвиває допитливість дитини, яка приносить їй задоволення від процесу пізнання, впливає на дитину та дозволяє зрозуміти її поведінку;

– кожна дитина прагне до самопізнання та самореалізації, вона володіє внутрішньою здатністю до самовдосконалення;

– взаєморозуміння між педагогом-тьютором і дитиною – це необхідна умова для розвитку особистості дитини, яка може досягатися лише в результаті конструктивного спілкування;

– діалогізація комунікативного процесу, учасниками якого є тьютор і дитина, дозволяє пов'язувати різні концепції, знімає суперечність інших істин і поглядів. Педагог запитує, будує діалог, відкриває сенс із сучасних контекстів, створює умови для перетворення тексту на феномени свідомості дитини. Вихованець стає активним, свідомим учасником діалогу завдяки тому, що педагог виступає як творчий посередник між текстами культури й дитиною;

– дитина сприймає дійсність, яка її оточує, крізь призму власного ставлення та розуміння;

– самовдосконалення й тьютора, і дитини відбувається на основі їхньої взаємодії. Зовнішня оцінка та самооцінка досить суттєві для дитини, її самопізнання та саморозвитку.

Педагоги-тьютори за цією моделлю мають створити умови для самопізнання й підтримки унікального розвитку кожної дитини згідно з успадкованою нею природою, надавати якнайбільше свободи вибору й умов для реалізації дитиною своїх природних потенціалів і самореалізації.

Таким чином, виникає протиріччя між підтримкою унікального розвитку кожної дитини в закладі дошкільної освіти та реалізацією вихователем індивідуального підходу до кожної дитини. Обрана нами модель передбачає персональний характер навчання, що відповідає індивідуалізації освіти. Тому виникає необхідність розмежувати ці два поняття, оскільки індивідуалізацію освіти слід відрізнити від індивідуального підходу.

Індивідуальний підхід розуміється як засіб подолання невідповідності між рівнем освітньої діяльності, який задається програмами, і реальними можливостями дітей засвоїти їх. Моніторинг особливостей дітей здійснюється на кожному віковому етапі: під час сприйняття мети, мотивації освітньої діяльності, вирішення завдань, визначення способів дії тощо, однак зміст освіти тут заздалегідь визначений вимогами Базового компонента дошкільної освіти, які

реалізує вихователь. Проте врахування індивідуальності, унікальності кожної дитини до уваги береться частково, що не повністю реалізує Закон України «Про дошкільну освіту» (забезпечення всебічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних і фізичних особливостей, культурних потреб).

Л. Куземко у дослідженнях суспільного дошкільного виховання (О. Дорошенкова, Н. Лубенець, С. Русова, Г. Усова й ін.) знаходить важливі для сучасної теорії й практики дошкільної освіти положення про необхідність індивідуального виховання в закладах дошкільної освіти. Кожна дитина виконує певну розумову чи фізичну роботу індивідуально, витрачає індивідуальні зусилля. Ось чому забезпечити розвиток кожної дитини можна лише шляхом індивідуального підходу до кожного вихованця в процесі роботи з групою дитячого садка. Лише такий підхід дає можливість дитині виявити свою індивідуальність [4, с. 104].

Діяльність тьютора в логіці індивідуального підходу в принципі можлива, вона тоді будується як засіб компенсації «перешкод» у навчанні, пов'язаних з індивідуальними особливостями дитини.

На відміну від індивідуального підходу, принцип індивідуалізації освіти передбачає, що за дитиною залишається право на вибудовування власного змісту освіти, власної освітньої програми.

Реалізуючи принцип індивідуалізації, педагог-тьютор супроводжує процес побудови й реалізації індивідуальної освітньої програми дитини, утримує фокус своєї уваги на осмисленості пізнання, дає дітям можливості випробування, конструювання та реконструювання освітніх форм, дозволяє «вийти на поверхню» освітнього процесу фактам самовизначення дітей у просторі культури.

У дослідженні І. Коробової поданий аналіз публікацій, який дає авторові підстави стверджувати, що поняття індивідуалізації різні науковці трактують по-різному. Зокрема, І. Осмоловська підкреслює, що «індивідуалізація – це граничний випадок диференціації, коли навчальний процес будується з урахуванням не груп, а кожного окремо взятого учня» [3, с. 155].

І. Коробова розділяє також позицію І. Осмоловської, яка вбачає сутність індивідуалізації в розробленні й реалізації індивідуалізованих освітніх траєкторій, а також у створенні умов для найбільш повного розвитку особистості [3, с. 155].

Отже, тьютор – це педагог, який працює за принципом індивідуалізації та супрово-



джує побудову дитиною (тьюторантом) своєї індивідуальної освітньої програми. Функція тьютора в закладі дошкільної освіти полягає в здійсненні педагогічної діяльності щодо супроводу процесів формування та реалізації індивідуальної траєкторії розвитку дитини передшкільного віку. Такий супровід дітей має декілька етапів реалізації індивідуальної освітньої програми дитини.

1. Виявлення освітнього запиту й поставка освітніх цілей.

2. Організація проектування освітньої діяльності, зокрема аналіз і пошук освітніх ресурсів (як педагогічних, так і сімейних).

3. Сприяння в реалізації проекту індивідуальної предметної діяльності в освітньому середовищі, де освітнє середовище не обмежене тільки сім'єю чи групою закладу дошкільної освіти, а й передбачає включення в себе всіх соціальних груп, можливо, корисних для дитини в конкретний період розвитку.

4. Організація рефлексії та проектування подальших етапів освітньої траєкторії дитини на основі наступності дошкільної та шкільної освіти.

Вирішуючи послідовно низку цих завдань, тьютор знаходиться в певних умовах праці:

– робота тьютора вимагає активізації (ініціатив) його діяльності в нестандартних ситуаціях;

– робота із сім'єю має високий ступінь складності внаслідок необхідності не просто рекомендацій, а узгодження педагогічних позицій тьютора, вихователя й батьків;

– від тьютора вимагається високий рівень особистої відповідальності й самостійності;

– обов'язковий постійний прояв тісної взаємодії тьютора з усіма учасниками освітнього процесу;

– тьютор ставиться в умови ненормованого робочого дня (гнучкий графік), оскільки процес супроводу не обмежується тільки групою закладу дошкільної освіти, а поширюється на всі сфери життя дитини (сім'я, група однолітків у дворі, сім'ї близьких родичів);

– від особистості тьютора вимагається високий ступінь емпатії до дитини та її батьків у будь-яких ситуаціях;

– важливим є дотримання етичних норм професійного спілкування.

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, якщо говорити про переваги, то тьютор у нашому розумінні повинен будувати такі ситуації життя дітей, де було б можливо проявити освітні цілі й мотиви через реальні дії. Завдання тьютора – побудова

освітнього простору як простору реалізації пізнавальних ініціатив та інтересів дітей. І це стосується будь-якої з груп передшкільної освіти, хоча зрозуміло, що засоби тьюторської діяльності повинні змінюватися відповідно до особливостей віку й соціальної ситуації розвитку тьюторанта. Тому тьюторський супровід – це педагогічна діяльність з індивідуалізації освіти, спрямована на таке:

– виявлення та розвиток освітніх мотивів і інтересів дітей;

– пошук освітніх ресурсів для створення індивідуальної освітньої програми;

– робота з освітнім замовленням родини;

– формування пізнавальної й освітньої рефлексії дитини.

Таким чином, тьюторський супровід як модель передбачає персональний характер освітньої діяльності з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей дітей, дбайливе й шанобливе ставлення до їхніх інтересів і потреб.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в характеристиці головних принципів тьюторського супроводу дітей передшкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бочкарьова Н. Філософія освіти Карла Роджерса. URL: http://ipp.lp.edu.ua/WebRC/issues/Bochkaryova_Rogers.htm.

2. Закон України «Про дошкільну освіту». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>.

3. Коробова І. Реалізація індивідуального підходу до формування методичної компетентності майбутніх учителів фізики. Наукові записки. Випуск 4. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 1. Кіровоград: ПВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. С. 155–159.

4. Куземко Л. Професійна підготовка педагога дошкільної освіти до індивідуальної роботи з дітьми. Освітологічний дискурс, 2010, № 1. С. 103–113. URL: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/viewFile/12/30>.

5. Мартинець Л. Сучасні моделі освіти: навч.-метод. посібник. 2-ге вид., доповн. та переробл. Донецьк, 2015. 102 с.

6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: http://meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf.

7. Цюпак І. Тьюторство як ефективна умова забезпечення якості освіти. Цілі сталого розвитку третього тисячоліття: виклики для університетів наук про життя: міжнародна науково-практична конференція, м. Київ, Україна, 23–25 травня 2018 р.: матеріали конференції. Київ, 2018. С. 342–344.

8. Енциклопедія професійного освіти: в 3-х т. Под ред. С. Батышева. М.: АПО, 1999. 440 с. Т. 2. М., 1999. С. 75.

Наукове видання

Збірник наукових праць

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**Випуск LXXXIII
Том 2**

Коректура • *Пірог Н.В.*

Комп'ютерна верстка • *Калабухова С.Ю.*

Формат 64x90/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 26,27.
Замов. № 1018/145. 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.