

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 6



**Одеса
2018**

Редакційна колегія:

Ярошинська Олена Олександрівна – доктор педагогічних наук, доцент

Хорошковська Ольга Назарівна – доктор педагогічних наук, професор

Байша Кіра Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент

Дмитренко Тамара Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор

Логвиновська Тетяна Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент

Павлова Наталія – доктор хабілітований, професор

Петерсонс Андріс – доктор соціальних наук, професор

Стеценко Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент

Тереза Гіза – доктор хабілітований з соціальних наук

Фалько Людмила Іванівна – доктор педагогічних наук, професор

Федяєва Валентина Леонідівна – доктор педагогічних наук, професор

Електронна сторінка видання – www.innovpedagogy.od.ua

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту
економіки та інновацій (протокол № 8 від 27.08.2018 року)

**Журнал включено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук
відповідно до Наказу МОН України від 04.04.2018 № 326 (додаток 9)**

Науковий журнал «Інноваційна педагогіка» зареєстровано
Міністерством юстиції України
(Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія KB № 22897-12797P від 02.08.2017 року)

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Бурлаченко Н.В. НАВЧАЛЬНА ПРОБЛЕМА ЯК СИСТЕМОУТВОРЮЮЧА КАТЕГОРІЯ ТЕОРІЇ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ.....	9
Дяков І.В. ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ СОФІЇ РУСОВОЇ ЩОДО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	14
Кравцова Н.Г. ЄДНІСТЬ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ В КОНТЕКСТІ «РЕКОНСТРУКЦІЇ У ФІЛОСОФІЇ» ДЖОНА ДЬЮЇ: ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ	18
Кравчук О.В. ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ ТА НАВЧАННЯ ЯК ПРОВІДНИЙ НАПРЯМ НОВАТОРСЬКИХ ПОШУКІВ В УКРАЇНІ (ОСТАННЯ ЧВЕРТЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.).....	23
Пантюхов Б.О. ПАТРІОТИЗМ: СУТНІСТЬ ТА ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТТЯ.....	28
Стремецька В.О. ДОПОМОГА ТОВАРИСТВ ПАТРОНАТУ СІМ'ЯМ УВ'ЯЗНЕНИХ ТА ЗВІЛЬНЕНИХ З ПЕНІТЕНЦІАРНИХ ЗАКЛАДІВ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.....	32
Шкода М.В. ОСОБЛИВОСТІ ПОБУДОВИ ШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНІВ ТА ПРОГРАМ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ У 1960-2018-ТІ РОКИ.....	37

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ
(З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

Буцик І.М. ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ФОРМУВАННІ ЗМІСТУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З АГРОІНЖЕНЕРІЇ ДО РОБОТИ ІЗ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКИМИ МАШИНАМИ.....	43
Vashchynska Ya.B. ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES IN THE SYSTEM OF BRANCHES OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING.....	48
Гасьимова Гамида Искендер гызы ХАРАКТЕРИСТИКА ОРГАНІЗАТОРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШЕКЛАСНИКОВ.....	53
Завалко К.В., Ібадуллаєва А.Е. ВИКОРИСТАННЯ КОНЦЕПЦІЇ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ Е. ЖАК-ДАЛЬКРОЗА В КОНТЕКСТІ ДОІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	57
Зозуля О.В. ЕФЕКТИВНА ЛЕКЦІЯ ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	61
Мацнева О.А. МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК НЕПРОФІЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ: СУЧАСНИЙ СТАН ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ.....	65
Пилипчук С.Г., Мерлянов М.В. ЗНАЧЕННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНИХ ВЕРСІЙ ПІД ЧАС АНАЛІЗУ АВАНГАРДНИХ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ ХХ-ХХІ СТОЛІТТЯ.....	69
Піхтар О.А. ФОРТЕПІАННО-ВИКОНАВСЬКЕ МИСТЕЦТВО: ДО ПРОБЛЕМИ ОНОВЛЕННЯ МЕТОДИКИ ВИХОВАННЯ.....	73
Рибалко О.Є. АУДІЮВАННЯ ЯК МЕТОД ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СТАРШИХ КЛАСАХ.....	77
Строгаль Т.Ю. СТАН СФОРМОВАНOSTІ ЕМОЦІЙНО-ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ ПІДЛІТКІВ НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ.....	83
Струк А.В. ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО-НАРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	91

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Почкун Ю.О.

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З АУТИСТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ..... 95

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Алексєнко-Лемовська Л.В.

ХАРАКТЕРИСТИКА ДІЯЛЬНІСНОГО КОМПОНЕНТА МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... 100

Бондаренко Є.В.

CASE-STUDY ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІІВ (НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)..... 105

Брандибура І.Ю.

МЕТОДИ КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ У ПРОГРАМАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ПОЛІТОЛОГІЇ: ДОСВІД АНГЛІЇ ТА УЕЛЬСУ..... 109

Войтовська О.М., Толочко С.В.

ЗАКОРДОННИЙ І ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ ЯК СКЛАДОВОЇ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ..... 115

Havrylenko K.M.

EVALUATION OF DISTANCE LEARNING EFFECTIVENESS IN A KNOWLEDGE-INTENSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT..... 123

Гаврилюк О.А.

ДІАГНОСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖАХ..... 127

Grynyuk S.P.

EARLY COMPETENCE MAPPING OF REFUGEES AS PART OF LABOUR MARKET INTEGRATION IN SCANDINAVIAN COUNTRIES..... 133

Завидівська О.І.

ЗДОРОВ'ЯОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ У ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ..... 137

Замфереско О.В.

ВИПЕРЕДЖАЛЬНА ОСВІТА ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙСТРІВ РЕСТОРАННОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ..... 143

Кльоц Л.А.

ДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА..... 147

Когут С.Я.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ У РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА НА ЕТАПІ АКТИВІЗАЦІЇ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ (1990-ТІ РОКИ – 2004 РІК)..... 151

Коломієць О.В.

ІНТЕРАКТИВНО-КОМУНІКАТИВНИЙ СПОСІБ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ АВТОМОБІЛЬНОЇ ГАЛУЗІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ..... 158

Костіна В.В.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ ГАЛУЗІ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ СВЯТ У ШКОЛІ: ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ..... 162

Кудрявцева Г.І.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ПРАЦІВНИКІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ УКРАЇНИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 166

Кушпін У.В.

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ..... 171

Лайчук А.М.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНО-ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ ДИТЯЧО-ЮНАЦЬКИХ СПОРТИВНИХ ШКІЛ..... 175

Оверко Н.Я. ТВОРЧО-ІННОВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КУХАРІВ.....	178
Соколова С.В. ПРАВОВА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ: ПОНЯТТЯ ТА ЇЇ ВИДИ.....	182
Ткач М.М. СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ БАКАЛАВРІВ ЛІСОВОГО І САДОВО-ПАРКОВОГО ГОСПОДАРСТВА.....	187
Шевчук А.О. ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	192
Шукатка О.В. ФУНКЦІЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ФОРМУВАННІ СТРАТЕГІЙ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	196
РОЗДІЛ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Підвальна Ю.В. ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ ЛЮДЯМ З ІНВАЛІДНІСТЮ.....	200
РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ	
Гордійчук С.В. УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ КАДРОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У МЕДИЧНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ.....	204
РОЗДІЛ 7. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ	
Лаппо В.В. СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	209
РОЗДІЛ 8. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Бахьшева Шарафат Арам кызы ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ ОБУЧАЮЩЕЙ НАГРУЗКИ ПО РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	214
РОЗДІЛ 9. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ	
Гнедко Н.М. ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	217
Доценко Н.А. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА БАЗІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ.....	223
Клюєва С.В., Боровицька О.М., Юлдашева І.О. ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА-ПІАНІСТА.....	228
НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ.....	232

CONTENTS

SECTION 1 . GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Burlachenko N.V. EDUCATIONAL PROBLEM AS A SYSTEM-FORMING CATEGORY OF THEORY OF PROBLEM-BASED LEARNING.....	9
Diakov I.V. PEDAGOGICAL VIEWS OF SOFIA RUSOVA CONCERNING THE EDUCATION OF THE INDIVIDUAL IN THE SYSTEM OF EXTRACURRICULAR EDUCATION.....	14
Kravchuk O.V. THE UNITY OF THEORY AND PRACTICE IN THE CONTEXT OF "RECONSTRUCTION IN PHILOSOPHY" BY JOHN DEWEY: PEDAGOGICAL ASPECTS.....	18
Kravtsova N.H. HUMANIZATION OF EDUCATION AND TEACHING AS A LEADING TREND OF INNOVATIVE SEARCH IN UKRAINE (LAST QUARTER OF XX – THE BEGINNING OF XXI CENTURIES).....	23
Pantiukhov B.O. PATRIOTISM: THE ESSENCE AND CHARACTERISTICS OF THE CONCEPT.....	28
Stremetska V.O. PATRONAGE SOCIETIES' ASSISTANCE TO FAMILIES OF PRISONERS AND RELEASED FROM PENITENTIARIES IN THE SECOND HALF OF THE XIXth – EARLY XXth CENTURIES.....	32
Shkoda M.V. THE CONCEPT OF CONSTRUCTION OF SCHOOL CURRICULAMS AND PROGRAMS FROM FOREIGN LANGUAGES FOR PRIMARY SCHOOLS IN UKRAINE (1960-2018-S).....	37

SECTION 2. THEORY AND METHODS OF TEACHING (BY DISCIPLINES)

Butsyk I.M. INTEGRATION PROCESSES IN THE FORMATION OF THE CONTENT OF THE RESEARCH TRAINING OF SPECIALISTS IN AGROENGINEERING WITH AGRICULTURAL MACHINES.....	43
Vashchynska Ya.B. ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES IN THE SYSTEM OF BRANCHES OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING.....	48
Gasyimova Gamida Iskender gyizyi CHARACTERISTICS OF ORGANIZATIONAL ABILITIES OF SENIOR PUPILS.....	53
Zavalko K.V., Ibadullaieva A.E. USING THE CONCEPT OF MUSICAL EDUCATION E. JACQUES-DALROZ'S IN THE CONTEXT OF PRE-INSTRUMENTAL PREPARATION OF PRESCHOOLERS.....	57
Zozulia O.V. EFFECTIVE LECTURE AS A FORM OF THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY OF FUTURE SPECIALISTS.....	61
Matsnieva O.A. PROBLEM OF FORMING THE METHODOLOGICAL COMPETENCE OF PROSPECTIVE PRACTITIONERS OF FOR NON-ENGLISH MAJOR UNDERGRADUATES: CURRENT RESEARCHES ON THE PROBLEM.....	65
Pylypchuk S.H., Merlianov M.V. THE IMPORTANCE OF INTERPRETATION VERSIONS IN THE ANALYSIS OF AVANGUARD MUSICAL WORKS OF THE XX-XXI CENTURIES.....	69
Pikhtar O.A. PIANO-PERFORMING ART: TO THE PROBLEM OF UPGRADING THE METHOD OF EDUCATION.....	73
Rybalko O.Ie. LISTENING COMPREHENSION AS A METHOD OF IMPROVING ENGLISH IN HIGH SCHOOL.....	77
Strohal T.Iu. THE STATE OF EMOTIONAL AND AESTHETIC EXPERIENCE OF ADOLESCENTS IN ART CLASSES IN GENERAL EDUCATION AT THE SCHOOL.....	83

Struk A.V. THE LINGUISTIC PRINCIPLES OF THE FORMATION OF THE LEXICAL-NATIONALISTIC COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER OF ELEMENTARY SCHOOL.....	91
SECTION 3. CORRECTIONAL PEDAGOGY	
Pochkun Yu.O. ANALYSIS OF PROBLEM OF CITIZEN PREPARATION TO EDUCATIONAL ACTIVITY OF CHILDREN WITH REVISED FAULTS.....	95
SECTION 4. THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL TRAINING	
Aleksieienko-Lemovska L.V. FEATURES OF THE ACTIVITY COMPONENT OF METHODOLOGIC COMPETENCE OF THE TEACHERS OF THE PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	100
Bondarenko Ye.V. CASE-STUDY AS A MEANS OF FORMATION OF THE PROFESSIONAL AND SPEECH COMPETENCE OF FUTURE NAVIGATORS (IN CLASSES OF LEARNING ENGLISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES).....	105
Brandybura I.Iu. ASSESSMENT METHODS IN UNDERGRADUATE POLITICS PROGRAMMES: EXPERIENCE OF ENGLAND AND WALES.....	109
Voitovska O.M., Tolochko S.V. FOREIGN AND DOMESTIC EXPERIENCE OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PEDAGOGIES AS A COMPONENT OF CONTINUING EDUCATION.....	115
Havrylenko K.M. ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В НАУКОМІСТКОМУ ОСВІТЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	123
Havryliuk O.A. DIAGNOSTICS OF PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE MUSIC TEACHERS FOR ARTISTIC CREATIVITY IN TEACHER TRAINING COLLEGES.....	127
Grynyuk S.P. EARLY COMPETENCE MAPPING OF REFUGEES AS PART OF LABOUR MARKET INTEGRATION IN SCANDINAVIAN COUNTRIES.....	133
Zavydivska O.I. HEALTH ORIENTED STUDY IN THE ESSENCE OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MANAGERS.....	137
Zamferesko O.V. AWARENESS EDUCATION AS THE FACTOR OF EFFECTIVE PREPARATION FOR RESTAURANT MAINTENANCE.....	143
Klots L.A. DIAGNOSTIC INSTRUMENT FOR PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS DEVELOPMENT OF A PRACTICAL PSYCHOLOGIST.....	147
Kohut S.Ia. PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS IN THE REPUBLIC OF POLAND DURING THE PERIOD OF ACTIVIZING THE INTEGRATION INTO EUROPEAN UNITY (1990S – 2004).....	151
Kolomiiets O.V. INTERACTIVE-COMMUNICATIVE METHOD FOR FORMATION OF READINESS OF FUTURE ENGINEERED AUTOMOTIVE INDUSTRY TO PROFESSIONAL SELF-REALIZATION.....	158
Kostina V.V. PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF THE SOCIAL SPHERE IN ORGANIZATION OF SOCIAL-POLITICAL HOLIDAYS IN SCHOOL: TRADITIONS AND INNOVATIONS.....	162
Kudriavtseva H.I. PECULIARITIES OF THE PREPARATION OF UKRAINIAN NATIONAL POLICE OFFICERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES.....	166
Kushpit U.V. AN INTEGRATIVE APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL TRAINING FOR THE TEACHER OF PHYSICS: PROBLEM STATEMENT.....	171

Laichuk A.M. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF MORAL VOLUNTARY QUALITIES OF SCHOOLS OF CHILDREN'S JUNIOR SPORTS SCHOOLS.....	175
Overko N.Ia. CREATIVE AND INNOVATIVE COMPONENT OF PEDAGOGICAL MASTERS OF TEACHERS IN PREPARATION OF FUTURE CHEFS.....	178
Sokolova S.V. THE LEGAL CULTURE CONCEPT RESEARCH: CONCEPT AND ITS TYPES.....	182
Tkach M.M. CREATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN PROFESSIONAL PREPARATION OF FORESTS AND GARDEN-PARK HOUSEHOLD BACALAVERS.....	187
Shevchuk A.O. TEACHING FOREIGN LANGUAGES BY MEANS OF MOBILE TECHNOLOGIES.....	192
Shukatka O.V. FUNCTIONS OF PHYSICAL CULTURE IN FORMING OF STRATEGIES OF HEALTH SAVING OF FUTURE BACHELORS OF NATURAL SPECIALTIES.....	196
SECTION 5. SOCIAL PEDAGOGY	
Pidvalna Yu.V. FEATURES OF PROVIDING SOCIAL SERVICES FOR CHILDREN WITH DISABILITIES.....	200
SECTION 6. THEORY AND METHODS OF UPBRINGING	
Hordiichuk S.V. QUALITY MANAGEMENT STAFFING IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF MEDICAL EDUCATIONAL INSTITUTION.....	204
SECTION 7. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION	
Lappo V.V. THE STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF FORMING THE STUDENT YOUTH'S SPIRITUAL VALUES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION.....	209
SECTION 8. PRESCHOOL PEDAGOGY	
Bahyisheva Sharafat Aram kyizyi IDENTIFICATION OF THE TRAINING LOAD LEVEL FOR THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN.....	214
SECTION 9. INFORMATIONAL-COMMUNICATIONAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION	
Hnedko N.M. THE USE OF CLOUDY TECHNOLOGIES FOR ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....	217
Dotsenko N.A. PROFESSIONAL TRAINING OF HIGHER EDUCATION APPLICANTS IN ENGINEERING SPECIALTIES IN THE CONDITIONS OF INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT ON THE BASIS OF COMPETENCE APPROACH.....	223
Kliuieva S.V., Borovytska O.M., Yuldasheva I.O. APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE CONCERTMASTER-PIANIST.....	228
A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES.....	232

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

НАВЧАЛЬНА ПРОБЛЕМА ЯК СИСТЕМОУТВОРЮЮЧА КАТЕГОРІЯ ТЕОРІЇ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ

EDUCATIONAL PROBLEM AS A SYSTEM-FORMING CATEGORY OF THEORY OF PROBLEM-BASED LEARNING

Розкрито поняття «навчальна проблема» як категорія теорії проблемного навчання. Розглянуто основні дидактичні категорії навчання, розроблені М.І. Махмутовим. Охарактеризовано сутність проблемного підходу в навчанні. Здійснено аналіз класифікацій наукових і навчальних проблем, розроблених вітчизняними науковцями. Розглянуто шляхи та принципи вирішення навчальних проблем.

Ключові слова: навчальна проблема, дидактична категорія, класифікація навчальних проблем, алгоритм вирішення проблеми.

учебных проблем, разработанных отечественными учеными. Рассмотрены пути и принципы решения учебных проблем.

Ключевые слова: учебная проблема, дидактическая категория, классификация учебных проблем, алгоритм решения проблемы.

The concept "educational problem" as a category of the theory of problem training is disclosed. The basic didactic categories of training developed by M.I. Mahmutov are considered. The essence of the problem approach in teaching is characterized. An analysis of the classifications of scientific and educational problems developed by the domestic scientists is carried out. The ways and principles of solving educational problems are considered.

Key words: educational problem, didactic category, classification of educational problems, algorithm for solving the problem.

УДК 37.01/09

Бурлаченко Н.В.,
аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Раскрыто понятие «учебная проблема» как категория теории проблемного обучения. Рассмотрены основные дидактические категории обучения, разработанные М.И. Махмутовым. Охарактеризовано сущность проблемного подхода в обучении. Осуществлен анализ классификаций научных и

Постановка проблеми у загальному вигляді. Процес генезису проблемного навчання як нової дидактичної системи став наслідком переосмислення та розроблення М.І. Махмутовим основних дидактичних категорій навчання на основі обґрунтування домінуючої ролі принципу проблемності засвоєння знань. У системі понять традиційної дидактики не було таких понять, як «проблемна ситуація», «проблемне завдання», «навчальна проблема», «принцип проблемності». По суті, саме розширення категоріального апарату дидактики та змістовне його збагачення призвело до виникнення сучасної теорії проблемного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Варто підкреслити, що принцип проблемності засвоєння знань тією чи іншою мірою використовувався в навчальному процесі. Однак це відбувалося на стихійному й інтуїтивному рівні. М.І. Махмутов уперше ввів поняття «принцип проблемності» в категоріальний апарат дидактики та подав його визначення як категорії дидактики, що «відбиває закономірності зміни структури змісту навчального матеріалу (шляхом розкриття його евристичних можливостей), і поєднання методів навчання (як регулятивних правил взаємодії викладання та навчання) на основі логіко-пізнавальних протиріч процесу навчання, і характеризує способи реалізації цих закономірностей відпо-

відно до цілей навчання, розвитку інтелектуальних здібностей учнів та їх виховання [1, с. 312].

Концептуально навчальна проблема була визначена як категорія психолого-дидактична. У зв'язку з цим розглядається співвідношення навчальної проблеми з іншими видами проблем, такими як практичні, наукові та проблеми «художнього відображення дійсності». «Всі ці проблеми можуть бути трансформовані в навчальні проблеми, хоча останні мають не тільки схожість із вихідними проблемами, а й свої специфічні особливості» [3, с. 122].

Виділення невирішених раніше частин проблеми. Важливе значення було приділено формуванню понятійного апарату. Це мало не тільки теоретичну, але й практичну спрямованість. Справа в тому, що під час організації процесу навчання, на етапі засвоєння знань, поняття «проблема» нерідко ототожнювалося з поняттями «питання» та «завдання». За такого розуміння будь-яке навчання ставало «проблемним». Зроблений М.І. Махмутовим лінгвістичний і психологічний аналіз змісту цих понять, практики слововживання у вітчизняній і зарубіжній літературі дав змогу ввести чіткі критеріальні відмінності. «Питання є логічною формою вираження проблеми, але не проблемою <...> У вужчому значенні питання можна розуміти як і мовну форму вираження навчальної проблеми як логіко-психологічної

категорії. Однак не будь-яке питання містить проблему» [4, с. 175].

Водночас М.І. Махмутовим було виявлено і різницю між навчальною проблемою та завданням – як за формою, так і за структурою. За формою навчальна проблема уявляється як явище суб'єктивне, яке існує у свідомості учня в ідеальній формі. Згодом вона знаходить своє завершення та вираження у звуках мови або буквах. Завдання, навпаки, явище об'єктивне і з самого початку виражене в матеріальній формі (у звуках і знаках), а перетворюється в суб'єктивне явище за умови його сприйняття й усвідомлення.

З позиції структурного підходу відмінності виявляються інакше. Умови завдання обов'язково містять такі елементи, як «подане» та «вимога» (знайти «невідоме»). Для проблеми ж характерні «відоме» та «невідоме». З цих позицій завдання не може саме по собі активізувати мислення учня та рухати його думку вперед. Для цього необхідні відповідні умови. Перш за все – це зіткнення суб'єкта (учня) з об'єктом (умовами завдання), унаслідок чого відбувається з'ясування, розуміння умов завдання. Але цього ще не досить для виникнення проблемної ситуації. Необхідне ще якесь протиріччя в інформації, несумісність двох інформацій, що викликають труднощі в учня та будять думку, тобто створюють проблемну ситуацію. Інакше кажучи, об'єктивна суперечність у завданні між даними та вимогою може стати рушійною силою думки тільки в тому разі, якщо воно перетвориться у свідомості учня в протиріччя між відомим і невідомим.

У цьому разі «завдання як дидактична категорія відрізняється від проблеми як категорії психолого-дидактичної та логічної тим, що вона є формою, ніби оболонкою, зовнішнім виразом проблеми» [3, с. 127–128].

Отож був зроблений висновок, що гносеологічна основа відмінностей між пізнавальним завданням і навчальною проблемою полягає в тому, що у свідомості учня об'єктивна суперечність завдання переходить у проблему, в логічне протиріччя. Психологічна ж основа навчальної проблеми в тому, що вона виступає змістом тієї проблемної ситуації, яка виникає в процесі навчання школяра. Тому навчальна проблема як психолого-дидактична категорія несе в собі нове знання та новий спосіб засвоєння цього знання (і процес, і результат) й визначає структуру пізнавального (розумового) процесу.

Виклад основного матеріалу. Суть вимог полягала в такому: навчальна проблема повинна бути пов'язана з досліджуванним матеріалом і діяльністю учня в проблемній ситуації, відображаючи при цьому суперечливість інформації з позиції змісту; навчальна проблема повинна давати напрямок пізнавальному пошуку учня та

бути посилюююю (не легкою і не дуже важкою) для нього. Це повинно бути досягнуто таким формулюванням проблеми, яке містить відомі учневі поняття, що дають йому змогу знайти зв'язок із невідомим у самій проблемі. Водночас проблема (питання і завдання) повинна викликати інтерес учня, спонукати до активної діяльності.

Серед ознак, що характеризують єдність наукових і навчальних проблем, М.І. Махмутов виділяє такі: суб'єктивний характер проблем та їхня об'єктивна основа (через виникнення, розвиток і подолання суперечностей); загальна природа психічних труднощів у проблемній ситуації; проблеми об'єктивно є початковим етапом пізнання; загальні методи та прийоми розумових дій під час аналізу проблемної ситуації й виокремлення проблеми; загальні принципи формулювання проблеми, висування гіпотези та пошуку шляхів вирішення проблеми; необхідність перевірки гіпотези; загальні структурні елементи пізнавального процесу.

Ознаки відмінностей характеризуються таким: 1) наукова проблема завжди містить знання, невідомі науці, тоді як зміст навчальної проблеми невідомий тільки учневі; 2) наукова та навчальна проблеми мають різну соціальну спрямованість і значимість; 3) навчальна проблема відрізняється від наукової характером суперечності й особливою структурою; 4) різні джерела виникнення проблемних ситуацій, а також умови вирішення проблем, прийоми висування гіпотез і процес їх доказу, цілі, способи та результати теоретичної чи практичної перевірки.

Такий порівняльний, детальний аналіз під час визначення сутності навчальної проблеми дав змогу, по-перше, обґрунтувати самостійність навчальної проблеми; по-друге, повніше розкрити її особливості; по-третє, збагатити зміст поняття «навчальна проблема»; по-четверте, вказати точки зближення та принципових відмінностей процесів проблемного навчання й наукового дослідження.

У вітчизняній і зарубіжній науці та практиці був накопичений великий досвід класифікації наукових і навчальних проблем. Зокрема, класифікація навчальних завдань С.Ф. Жуйкова, класифікація пізнавальних завдань на матеріалі історії, зроблена І.Я. Лернером, підхід до класифікації навчальних завдань Д.М. Гришина, класифікація математичних задач польського дидакта В. Оконя та інші.

Дидактична класифікація проводиться з таких підстав: а) по області та за місцем виникнення; б) за роллю в процесі навчання; в) з громадської та педагогічної значущості; г) за способами організації процесу вирішення. З позицій першої підстави, тобто розподілу по області та за місцем виникнення, всі проблеми поді-

ляються на: а) предметні та міжпредметні; б) певні й позаурочні. Залежно від ролі в процесі навчання – на основні та приватні (допоміжні) проблеми. В аспекті суспільної та педагогічної значущості їх можна поділити на навчально-теоретичні, навчально-практичні, суспільно-практичні та наукові. За способами організації процесу вирішення проблеми діляться на фронтальні, групові та індивідуальні [3, с. 150–153].

Що стосується психологічного аспекту класифікації навчальних проблем, то вона необхідна для того, щоб, використовуючи дидактичну класифікацію, психологічно передбачити способи управління діяльністю учнів за вирішенням проблем, програмувати їхні розумові дії. Як підставу психологічної класифікації навчальних проблем М.І. Махмутов запропонував логічну та психологічну структуру самої проблеми й особливості процесу творчого її вирішення учнем. Тому структурний поділ проблем пропонується залежно від характеру невідомого, а також способів вирішення навчальної проблеми під кутом зору характеру змісту та співвідношення відомого й невідомого в проблемі.

Отже, навчальна проблема залежить від характеру невідомого та труднощів. У цьому сенсі майже всі навчальні проблеми можна вважати аналітичними, оскільки в їхній основі є елемент невідомого учневі об'єкта (поняття). Під кутом зору характеру труднощів і діяльності щодо їх подолання всі навчальні проблеми діляться на два типи: алгоритмічні та евристичні. Тут в основі поділу лежить аналіз структури розумового процесу щодо вирішення проблеми.

Під алгоритмічними проблемами маються на увазі такі проблеми, для вирішення яких використовуються «готові алгоритми, але в нових умовах» або коли «зміни в новій ситуації настільки суттєві, що вимагають зміни самого алгоритму» [3, с. 155]. Загалом, для алгоритмічної проблеми характерні такі операції, як планування процесу вирішення проблеми, застосування відомих алгоритмів, програмування етапів її вирішення.

Евристична проблема відрізняється від алгоритмічної тим, що в її змісті не вказується готових алгоритмів і способів вирішення. У цій ситуації від учня потрібен здогад або припущення на основі інтуїтивного або аналітичного мислення, хоча на практиці частіше зустрічається їх поєднання.

Крім того, у навчальному процесі зустрічається досить часто так звана «фіксована» проблема. Вона виникає через психологічні особливості, коли учень нерідко приділяє всю свою увагу другорядній деталі, упускаючи головну. Учителю може в цих випадках зробити підказку учневі, зорієнтувати його. Залежно від способу вирішення всі навчальні проблеми діляться на три основні типи: інформаційні, аналогові та

гіпотетичні проблеми. Інформаційна проблема дає змогу актуалізувати для учня інформацію, в якій міститься її вирішення. Аналогова проблема передбачає вирішення завдань за аналогією – застосування вже відомого способу вирішення проблеми в новій ситуації. Гіпотетична проблема вирішується шляхом суджень та умовиводів у процесі висунення припущень, гіпотез, їх перевірки та обґрунтування.

Залежно від співвідношення відомого та невідомого в проблемній ситуації всі навчальні проблеми діляться на повні (закриті) та неповні (відкриті). Особливість повної (закритої) проблеми, або, інакше кажучи, проблеми «інтерполяції», в тому, що вона містить повну інформацію: докладні дані, факти, вказівку мети завдання (питання). У проблемній ситуації в цих умовах характер труднощів для учня відкривається відразу. Вирішення проблеми учень домагається не виходячи за межі самого завдання через знаходження «зв'язку між даними (фактами) та метою». Пошук нових даних, з іншого боку, не є обов'язковим. При цьому необхідний зв'язок може бути досягнутий, «по-перше, шляхом аналізу та поясненням даних (прогресивна інтерполяція). По-друге, <...> шляхом пояснення мети (регресивна інтерполяція). По-третє, <...> поясненням і даних (фактів), і цілі (змішана інтерполяція)» [3, с. 160].

Специфіка передчасних проблем у тому, що вони з'являються до того, як «дозрівають» умови для їх вирішення. Ці проблеми можуть бути використані вчителем для створення перспективи в навчальному процесі. Повторні проблеми – це проблеми, які тільки здаються, що вони нові. Вони вже вирішувалися, але забуті або по-новому сформульовані. Такі проблеми передбачається використовувати для слабких учнів. Нереальні проблеми: в їх основі – фантазія та уява учнів. Незважаючи на таку особливість, ці ситуації можуть бути використані для формування в дітей пізнавальної потреби, інтересу.

Такі основні навчальні проблеми та їх особливості в рамках їх класифікації. У навчальному процесі кожна з них має свою специфіку вирішення, оскільки вони безпосередньо пов'язані з особистісними, індивідуальними особливостями учнів. Багато в чому їх вирішення (характер та особливості) залежить від вчителя, від його досвіду та кваліфікації. У свою чергу нова психолого-дидактична типологія навчальних проблем може виступати основою і для дослідника в моделюванні проблемного навчання в умовах, наприклад, різних видів навчальної діяльності школярів.

Знання типів навчальних проблем, їхньої різноманітності на практиці допомагає вчителю під час аналізу навчального матеріалу в рамках проблемного навчання, дає можливість зі знанням

справи керувати процесом вирішення проблем, допомагає процесу індивідуалізації проблемного навчання та загалом забезпечує успішну організацію проблемного навчання.

У зв'язку з цим велике значення має правильна постановка проблеми та вибір шляхів її вирішення в рамках загальної проблемної ситуації. Якщо мати на увазі структуру процесу пізнання, постановка проблеми є усвідомленням і фіксуванням проблемної ситуації, що склалася в науці.

Зважаючи на це і сутність проблемного навчання, процес постановки навчальної проблеми містить кілька етапів: «а) аналіз проблемної ситуації; б) усвідомлення сутності труднощів; в) словесне формулювання проблеми» [3, с. 180].

Процес постановки проблеми містить найважливішу умову – точне словесне формулювання думки. Проблема виступає перед учнем у словесній конструкції. З практики було відомо, що спосіб вирішення поставленої проблеми більшою мірою залежить від того, наскільки правильно вона зрозуміла учням. Це, перш за все, залежить від коректності, точності та адекватності формулювання проблеми.

Із цією метою звертається увага на деякі лінгвістичні та педагогічні особливості формулювання проблеми: словесне формулювання навчальної проблеми повинно давати змогу замінювати окремі слова їхніми синонімами або антонімами для розкриття нових смислових і логічних зв'язків. Тільки «добре знання образних засобів мови приводить до глибокого розуміння учнем суті понять, які формують в його свідомості адекватне відображення об'єктів дійсності»; [3, с. 188] необхідно розкривати перед учнями закономірності зв'язку мови й мислення в процесі пізнання, вчити основам формальної логіки.

У контексті постановки проблеми звертається увага й на дидактичні аспекти її постановки. Спираючись на факт взаємозв'язку навчальної та наукової проблеми, М.І. Махмутов доходить висновку, що правила, які застосовуються для постановки наукової проблеми, застосовні й до навчальної. Це чотири основні правила: «1) відділення (відмежування) відомого від невідомого; 2) локалізація (обмеження) невідомого; 3) визначення можливих умов для успішного вирішення; 4) наявність у формулюванні проблеми невизначеності» [3, с. 193].

Проаналізувавши спроби вчених дослідити шляхи та принципи вирішення навчальних проблем, зокрема В.Ф. Асмуса, Д.В. Вількєєва, Д. Пойа, В.Н. Пушкіна, М.І. Махмутов виділив такі етапи логіки вирішення навчальної проблеми:

1. Складання плану вирішення проблеми.

В основі його складання лежить такий принцип: «вирішення повинно бути або аналітичним,

або наближеним, або поєднанням того та іншого» [3, с. 198]. У будь-якому разі відбувається актуалізація попереднього досвіду, знань і способів вирішення. Тому процес планування вже стає початком процесу засвоєння учнем нових знань, коли відбувається висування первісної ідеї ймовірного варіанту вирішення, якщо відразу знайти вирішення не вдається.

2. Висування припущення й обґрунтування гіпотези.

У теорії навчання гіпотеза є психолого-дидактичною категорією. Її значення полягає в тому, що вона допомагає вчителю активізувати розумову діяльність учня. Для учня – це прийом розвитку творчої уяви, та водночас гіпотеза виступає принципом вирішення навчальної проблеми. Гіпотеза є невід'ємним елементом проблемного навчання саме тому, що вона визначає напрям пізнавальної діяльності учня в такій проблемній ситуації.

3. Доказ гіпотези.

Учень повинен вміти знаходити в навчальному матеріалі ті факти й відповідні прийоми, які дають йому змогу встановити правильність висунутої гіпотези. Причому тут важливо не стільки знання великого обсягу фактів, скільки вміння застосувати набуті знання в процесі доказу свого становища або, навпаки, його спростування. Тож обґрунтування гіпотези та її доказ є процесом творчого засвоєння учнями нових знань і способів діяльності.

4. Перевірка вирішення проблеми.

На цьому етапі вирішення проблеми практично завершується процес доведення висунутої гіпотези або вирішення одного завдання переходить в інше. Так чи інакше більшість випадків вирішення проблеми закріплюється шляхом подальшого застосування у вправах і самостійних роботах. Перевірка правильності вирішення проблеми реалізується в таких діях, як зіставлення мети, вимоги завдання й отриманого результату. Успішне застосування отриманого внаслідок цього знання у вирішенні інших проблем перекоонує учня в його істинності.

5. І останній етап вирішення навчальної проблеми це – повторення й аналіз процесу вирішення. Він необхідний для усвідомлення та закріплення учнем способу вирішення конкретної проблеми як алгоритму вирішення такого типу проблем. Учень ніби повертається назад і проводить переосмислення пошуку, аналізує помилки, пробує більш оптимальні шляхи вирішення проблеми.

Висновки. Отже, можна зробити висновок, що процес проблемного навчання – це й засвоєння нових знань шляхом вирішення навчальних проблем, і їх закріплення в процесі проблемного та традиційного повторення для вирішення нових пізнавальних завдань у нових ситуаціях

навчання. І що важливо ще зазначити, то це те, що вирішення навчальних проблем має «пробуджувати в учнів бажання самим ставити проблеми та самостійно вирішувати їх» [3, с. 209].

На основі узагальнення практики й аналізу результатів теоретичних досліджень, переосмислення основних дидактичних категорій «принцип проблемності», «проблемна ситуація», «навчальна проблема» М.І. Махмутов дає таке визначення поняття «проблемне навчання»: «Проблемне навчання – це дидактична система, в якій викладач, систематично створюючи проблемні ситуації й організовуючи діяльність учнів за вирішенням навчальних проблем, забезпечує оптимальне поєднання самостійної пошуко-

вої діяльності із засвоєнням готових висновків науки» [2, с. 333].

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Махмутов М.І. Принцип проблемности. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х т. / Под ред. С.Я. Батышева. М.: АПО, 1999. С. 311–314.
2. Махмутов М.І. Проблемное обучение. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х т. / Под ред. С.Я. Батышева. М.: АПО, 1999. С. 333–335.
3. Махмутов М.І. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М.: «Педагогика», 1975. 368 с.
4. Махмутов М.І. Теория и практика проблемного обучения. Казань: «Таткнигоиздат», 1972. 522 с.

ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ СОФІЇ РУСОВОЇ ЩОДО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

PEDAGOGICAL VIEWS OF SOFIA RUSOVA CONCERNING THE EDUCATION OF THE INDIVIDUAL IN THE SYSTEM OF EXTRACURRICULAR EDUCATION

У статті здійснено аналіз поглядів Софії Русової щодо суті поняття виховання у всіх його виявах, а саме: виховання в сім'ї, дитячому садку, школі та позашкільних установах, які, за її переконаннями, доповнюють один одного, розширюють можливості спілкування, допомагають соціалізуватися тощо. Оцінюється просвітницька та виховна діяльність педагога в галузі позашкільля. На основі поглядів С. Русової визначено мету та завдання позашкільної освіти, які допомагають розширити світогляд як дорослому, так дитині. Характеризується значення позашкільних закладів, які, на її думку, можуть забезпечити кожній нації найширшу демократизацію освіти, привити національну свідомість. Доводиться актуальність проблеми взаємозв'язку педагогічної спадщини просвітительки із сучасною системою позашкільної освіти.

Ключові слова: Софія Русова, просвітителька, просвітницька діяльність, позашкільна освіта, позашкільне виховання, шкільні екскурсії.

В статті осуществлен анализ взглядов Софии Русовой по сути понятия воспитания во всех его проявлениях, а именно: воспитание в семье, детском саду, школе и внешкольных учреждениях, которые, по ее убеждению, дополняют друг друга, расширяют возможности общения, помогают социализироваться и так далее. Оценивается просветительская и воспитательная деятельность педагога в области внешкольного образования. На основе мнений С. Русовой определены цели и задачи внешкольного образования, которые помогают

расширить кругозор как взрослому, так и ребенку. Характеризуется значение внешкольных учреждений, которые, по ее мнению, могут обеспечить каждой нации широкую демократизацию образования, привить национальное сознание. Приводится актуальность проблемы взаимосвязи педагогического наследия просветительницы с современной системой внешкольного образования.

Ключевые слова: София Русова, просветительница, просветительская деятельность, внешкольное образование, внешкольное воспитание, школьные экскурсии.

The article analyzes the views on the essence of the notion of education in all its manifestations, namely: education in the family, kindergarten, school and out-of-school institutions, which, in her convictions, complement each other, expand communication opportunities, help to socialize etc. Educational and educational activities of the teacher in the field of extra-terrestrial education were assessed. On the basis of S. Rusova's thoughts, the purpose and tasks of extracurricular education are defined, which help to broaden the worldview of both an adult and a child. The author characterizes the importance of out-of-institutions which, in her opinion, can provide each nation with the widest possible democratization of education, and instill national consciousness. There is an urgency of the relationship between the pedagogical heritage of the educator and the modern system of extracurricular.

Key words: Sofia Rusova, educator, educational activity, extracurricular education, extracurricular education, school excursions.

УДК 37.013:374(477)“19”

Дяков І.В.,
методист

Хмельницький обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Розбудова сучасної української школи потребує формування та впровадження відповідної концепції виховання молоді, майбутнього громадянина України. Вирішення цього важливого завдання потребує уважного дослідження минулого, аналізу сучасного стану та розроблення на цій основі інноваційних технологій організації виховного процесу.

Кожна історична епоха формує свої світогляди та орієнтири, диктує норми поведінки в соціумі та у процесі взаємин з іншими людьми, визначає цінності та пріоритети. Стосунки з навколишнім середовищем дають можливість дитині осмислити себе як його невід'ємну частинку й через взаємини бачити смисл свого існування. Все, що оточує дитину, починаючи з перших хвилин її появи на світ, тією чи іншою мірою виховує її, формує як особистість, прививає певні моральні якості, закладає підвалини характеру та поведінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Педагогічний досвід і наукова спадщина С. Русової стали предметом дослідження істориків, філо-

софів, педагогів на початку 90-х рр. ХХ ст. Тоді розпочинається методологічна переоцінка досвіду видатного педагога, обґрунтовуються моделі його використання у нових умовах. Послідовно та цілеспрямовано розробляються питання наукової спадщини у працях таких учених, як Л. Березівська, Н. Давидюк, Г. Дацюк, О. Джус, Н. Калиниченко, Є. Коваленко, М. Машовець, О. Проскура, О. Пшеврацька, О. Сухомлинська, та інших.

Інтерес до питань позашкільної освіти в теоретичній спадщині С. Русової відображають наукові роботи Л. Березівської, В. Береки, В. Бугрій, Г. Груць, Л. Гонюкової, М. Солов'я тощо.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.

За результатами вивчення бібліографії досліджень педагогічної спадщини нами було виявлено значну кількість наукової інформації, яка представлена бібліографічними довідниками, в окремих розділах книг з історії педагогіки, дисертаціях, фахових і публіцистичних статтях. Ці напрацювання широко використовуються в сучасній науковій і педагогічній практиці,

але не повною мірою розкривають проблему діяльності С. Русової з позашкільного виховання. Тому, на нашу думку, є необхідність уточнити роботи С. Русової, які вона друкувала в часи активної діяльності (кінець XIX – початок XX ст.).

Метою статті є аналіз педагогічних поглядів Софії Русової щодо виховання особистості в системі позашкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Під вихованням Софія Федорівна розуміє поступовий перехід до розуміння щораз ширших громадських організацій – родина, школа, громадянство, народ, держава, людство. Велику роль у вихованні вона віддає вихователю, який буде мати успіх лише тоді, коли буде користуватися повною довірою своїх учнів. Незалежно від того, чи це дошкільний садок, школа, інші соціальні інститути чи позашкільні заклади, перед педагогом має стояти основна мета – допомогти кожній особистості самовизначитися.

За переконанням С. Русової, виховання – це об'єктивне явище суспільного буття, покликане забезпечити життєву наступність між старшим і молодшим поколіннями, яке реалізується в конкретних історичних умовах; на різних етапах історії суспільство набуває різного характеру й напрямку, а тому має історичний і суспільно-соціальний характер.

Проблема виховання є наскрізною майже у всіх її працях і висловлених поглядах. Педагог підкреслювала, що воно має розпочинатися з перших днів життя дитини в колі сім'ї через колискову, забавлянки, казку, пісні, лічилки, ігри, тобто через всі національні скарби, які залучають дітей до національної культури. За переконанням С. Русової, перші моральні почуття в дитини виникають у сім'ї, які викликають її батьки, рідні, близькі. Турбота, ласка з боку рідних, радість, яка оточує дитину в здоровій, згуртованій сім'ї, виховують у дітей перші почуття симпатії, любові та пошани до батьків, дідусів і бабусь, братів, сестер, породжують прагнення спілкуватися з ними, а згодом і піклуватися про них. Приклад батьків, старших членів сім'ї стає для дитини тим животворним джерелом, з якого виростає поступово почуття любові до людей, до свого рідного краю, народу, своєї Батьківщини.

Родинне виховання має доповнити громадське, і роль батьків – передати дитину особі, що має спеціальну підготовку у справі виховання. С. Русова говорила, що, для того щоб виховувати та навчати дитину, педагог повинен добре знати її, розуміти її нахили, інтереси, здібності, темперамент тощо. Він має бути національно свідомим українцем, із високим рівнем культури, освіченим, самостійно складати навчальні програми, у своїй роботі використовувати різні форми та методи навчальної діяльності. Застерігала просвітителька педагогів від формалізму та казенної дисципліни, від погроз

і покарань. С. Русова про особистість педагога висловлюється так: «... педагоги, які вели б українську школу, мусять бути пов'язані однією ідеєю й захоплені однією натхненною метою – закласти першу, найкращу у нас школу, яка сприяла б розвитку кращих сторін національної душі, переробляла б на добро поодинокі злі риси й утворювала б справді високо піднесену моральну атмосферу» [1, с. 38]. Лише за таких умов між дитиною та педагогом (вихователем) виникнуть відносини, які ґрунтуються на повазі, любові та дружбі.

Важливим у навчально-виховному процесі є відносини, які виникають між педагогом і дітьми. З перших хвилин спілкування встановлюється позитивна або негативна атмосфера, що прямо впливає на здобуття дітьми знань, формування свідомості та становлення особистості з її моральними нормами поведінки.

Виховання особистості дитини С. Русова розглядає як безперервний закономірний процес, який відбувається еволюційно. Тобто кожен попередній етап розвитку забезпечує наступний. Педагог переконувала, що виховання особистості можливе лише тоді, коли до уваги беруться індивідуальні та вікові особливості дітей, коли воно має національний характер, а також побудоване на загальнолюдських цінностях і вільне від політики. Про виховання в школі С. Русова каже, що «школа повинна стати тою ланкою, яка проводить дитину від вузько родинного виховання через дошкільний садок, ігрові майданчики в широко соціальний колектив і веде учня через національно-громадянське виховання до всесвіту» [2, с. 150].

Найважливішим у вихованні педагог виділяла бажання до самонавчання, тільки за таких обставин дитина може досягти успіхів у будь-якій діяльності. Як педагог-практик, С. Русова розуміла, що школа й виховання мають бути побудовані з огляду на потреби своєї країни. Школа, окрім знань, має забезпечити й належне виховання. Різноманітні враження від життя, вплив тих або інших умов життя дуже часто відбиваються на дитині ще міцніше, ніж формальне шкільне навчання. Хто не знає, як впливають на нас часті відвідування театру, хто з нас не переживав захоплення від тих або інших книжок. Яка-небудь мандрівка в чужі краї теж цілком змінювала напрям наших думок. У народних мас теж були з давнього часу певні засоби позашкільної освіти, які у всякі часи підтримували їхні інтелектуальні інтереси: обік із школою існувала церква – колись єдине джерело краси й ідеального настрою; люди йшли в церкву, дивилися на ікони, слухали спів і віддавалися більш-менш високим думкам [3, с. 145].

Досліджуючи її погляди щодо освіти, ми знаходимо чимало думок щодо позашкільної освіти та виховання. Вона зауважувала, що саме позашкільна освіта може забезпечити як дитині, так і

дорослому широкий світогляд, оскільки не обмежена канонами та програмами, а навпаки – може забезпечити вільне, індивідуальне навчання, відповідне потребам та інтересам тих, хто його потребує.

С. Русова підкреслювала, що позашкільна освіта «будується на ґрунті можливо широкої загальної освіти, ставить свої виклади, усю свою науку наближає до економічного громадянського життя, пристосовуючи свою працю до вимог кожної окремої місцевості. Вона йде всюди в найтіснішому контакті із завданнями місцевого життя з тим ступенем розвитку, на якому стоїть людність того або другого села. Головними формами проведення позашкільної освіти є вільний виклад, правдиве слово. До таких словесних викладів бажано мати всякі знаряддя наглядні, бо яке б те слово викладу не було просте і певне, мало підготовлена аудиторія не зрозуміє його так певно і ясно; а знаряддя велику мають силу, щоб виклади були ясні, докладні» [4, с. 168].

Основна мета позашкільної освіти – забезпечити всьому населенню (як дітям, так і дорослим) гармонійний культурний розвиток і громадську свідомість. За вдалої організації вона може забезпечити більш широку освіту, ніж школа.

З утворенням Української Народної Республіки С. Русова входить до Центральної Ради та Секретаріату освіти, очолює дошкільний і позашкільний відділи, веде активну просвітницьку діяльність, намагаючись донести світло знань у маси. На її думку, в системі позашкільного навчання може бути різним за змістом, формами, методами та способом організації, але обов'язково має національний характер.

На думку просвітительки, позашкільна освіта має поєднувати як знання, так і дозвілєві форми діяльності. С. Русова підкреслювала, що на позашкільну освіту покладено важливе завдання дати народу не лише наукові знання, а й розваги, які впливають і на розум, і на почуття, які здатні викликати естетичні емоції та морально впливати на душу. Людина не живе одним лише розумом чи тілом, вона має ще почуття, які теж вимагають того або іншого задоволення. І саме позашкільна освіта повинна забезпечити, щоб естетичне почуття ширилося серед українського народу якомога більше. Позашкільна освіта допомагає всім верствам населення незалежно від віку, статі, матеріального забезпечення, дає все, що потребує народ: розширення світогляду, елементи грамоти, різноманітні науки, мистецтво, розваги та найважливіше – громадянську свідомість.

Позашкільна, як стверджує С. Русова, «подаючи науку масам народним, таким способом заповнює, знищує ту глибоку прірву, що за століття темноти народів склалася між інтелігентними верствами та народними некультурними масами. Вона вірила що

мета життя – це праця для піднесення науки й культури, а мета життя кожної інтелігентної особи є їх поглиблення». Даючи в позашкільних установах знання, педагог наголошувала «на необхідності соціалізувати дитину, з цією метою утворити в кожній установі соціальне групове життя, освітлене моральним ідеалом» [5, с. 446]. Власне, йдеться про утворення дитячих об'єднань за інтересами, у яких розгортаються такі програми діяльності, що захоплюють учнів високою метою життя, викликають у них палке бажання активно, обмірковано іти до нього.

Творча спадщина С. Русової є наслідком невпинної педагогічної практики: працюючи в дитячих садках, недільних школах, в училищах, інститутах, університетах, у департаменті дошкільної та позашкільної освіти, вона отримала значний досвід, який ліг в основу її теоретичних і методичних розробок.

Сприяла в організації курсів і читала лекції в школах дорослих Києва, Харкова, Одеси. Стосовно діяльності С. Русової в архівних документах знаходимо таке: «Організувала вона й перші інструкторські курси з позашкільної освіти при секретаріаті Справ Освітніх, які проводилися в дуже не сприятливих умовах. Саме 20 листопада, коли вони мали відкритись, розпочався заколот по всій Україні і в Києві. Трудно було по вулиці ходити, не те, що приїздити з далекої провінції. Чернігівщина замість 20 намічених кандидатів дала усього три. Херсонщина, яка налічувала їх 100, не прислала жодного. Всього зібралось і було до кінця курсів 25 слухачів, їхніх земських стипендіатів – 16 і вільних слухачів – 10» [6, арк. 50].

Кожна позашкільна організація, на думку Софії Федорівни, забезпечує і соціальне виховання, яке розвиває такі риси, як патріотизм, відповідальність, доброту, людяність, працелюбство, та багато інших. Слухачі будь-яких угруповань не лише отримують знання, а й вчаться розуміти соціальні та політичні питання, готуються жити в суспільстві та служити йому. Просвітителька докладала максимум зусиль, щоб кожен українець був із високою національною свідомістю, а це можливо за умови власної національної системи освіти та виховання на всіх її етапах.

Велике значення в соціальному вихованні, як стверджує педагог, відіграє праця. Зокрема, вона пише таке: «... як індивідуальна вона сприяє розвитку творчих сил дитини волі та витриманості. Як колективна теж підносить соціальну свідомість, особливо коли вона набирає соціального значення, прямує до спільної мети, як, наприклад, праця для прикраси шкільного будинку або класу, праця корисна для цілого колективу, підготовка шкільних свят, шкільних вистав та інше. Вони, такі спільні праці, витворюють колективне зусилля, колективний інтерес і справді об'єднують учнів, членів тої чи іншої групи в одну робочу ланку» [7, арк. 12].

С. Русова була переконана, що навчання дасть гарні результати, коли воно буде проводитися не в приміщенні, а на природі, а саме: організовані екскурсії до лісу, річки, степу тощо, де дитина буде мати можливість наживо отримати враження та переживання від побаченого. Саме це, на думку просвітительки, може вплинути на формування національної самосвідомості особистості. У цьому може допомогти правильно організована краєзнавча робота. Саме це виховує національно свідомих, патріотичних, моральних та освічених громадян своєї країни, адже саме вони зможуть розбудувати національну школу у незалежній Україні.

Важливе місце у навчанні дітей і дорослих належить екскурсіям. У праці «Шкільні екскурсії і їх значіння» [3] вона пише: «... екскурсії справді найкращий спосіб пізнати свій рідний край, зрозуміти залежність його від тих або інших обставин рідного народу та його сучасного економічного життя, його національної культури», зазначаючи, що саме в «мандрівках буде формуватися характер учнів, звички до самостійності, упорядкування справ своїх і громадянський товариський настрій в усяких випадках мандрівничого життя», а ще екскурсії зроблять «найкращий вплив» на здоров'я учнів. У своїй статті С. Русова рекомендувала організувати товариство або клуб у Києві на зразок, наприклад, Товариства з організації мандрівок учнів Сумського реального училища для ознайомлення з Вітчизною, для влаштування екскурсій по Україні, зокрема історичними місцями Києва. Члени товариства «Просвіта» вважали, що такі заходи сприятимуть формуванню національної самосвідомості учнів [3, с. 84].

Висновки. Отже, Софію Федорівну Русову можна вважати діячем, який заклав основи української позашкільної освіти. Вона розробила та

втілила на практиці основні підходи до виховання через позашкільні навчальні заклади. Оскільки саме їх вона вважала найефективнішими, тими, які не обмежені програмами, а навпаки – дають можливість вільному, усесторонньому гармонійному розвитку дитини та дорослого. С. Русова була переконана, що найкраще навчання та виховання може забезпечити позашкільний заклад, оскільки може забезпечити кожній нації найширшу демократизацію освіти, привити національну свідомість.

Подальші перспективи дослідження в цьому напрямі полягають у визначенні шляхів реалізації педагогічних ідей Софії Русової в сучасній позашкільній освіті.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Русова С.Ф. Ідейні підвалини школи. Світло.1913. Кн. 8 (апріль). С. 33–38.
2. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори: у 2 кн. Кн. 1 / За ред. Є.І. Коваленко, Упорядн., передм., прим. Є.І. Коваленко, І.М. Пінчук. К.: «Либідь», 1997. 272 с.
3. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори: у 4 кн. Кн. 3 / За заг. ред. Є.І. Коваленко; упоряд., прим.: Є.І. Коваленко, О.М. Таран. Чернігів: РВК «Деснянська правда», 2008. 240 с.
4. Русова С.Ф. Позашкільна освіта (продовження). Вільна українська школа. 1917. № 3–4. С. 166–169.
5. Русова С.Ф. 3 маловідомого і невідомого / Упоряд. О. Джус, З. Нагачевська. Івано-Франківськ: «Гостинець», 2006. Ч. 1: «Несторка української педагогічної літератури...». 456 с.
6. ЦДАВОВ. Фонд 2581. Оп. 1. Спр. 157. Арк. 50.
7. ЦДАВОВ. Фонд 3889. Оп. 1. Спр. 5. Арк. 12.
8. Березівська Л.Д. Освітньо-виховна діяльність київських просвітницьких товариств (друга половина XIX – поч. XX ст.). К.: «Молодь», 1999. 191 с.

ЄДНІСТЬ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ В КОНТЕКСТІ «РЕКОНСТРУКЦІЇ У ФІЛОСОФІЇ» ДЖОНА ДЬЮЇ: ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ

THE UNITY OF THEORY AND PRACTICE IN THE CONTEXT OF “RECONSTRUCTION IN PHILOSOPHY” BY JOHN DEWEY: PEDAGOGICAL ASPECTS

Встановлено, що здійснена Дж. Дьюї «реконструкція у філософії» була покликана стати практичним методом накопичення й поширення соціального досвіду, зокрема й в освіті. Інструментом генерації й експериментальної перевірки філософсько-педагогічних ідей Дж. Дьюї стала створена ним у 1896 р. Чиказька експериментальна школа-лабораторія. Доведено досягнення в школі-лабораторії відповідності між історичним розвитком суспільства (філогенез) та індивідуальним розвитком дитини (онтогенез).

Ключові слова: педагогіка прагматизму, єдність теорії та практики, Чиказька експериментальна школа-лабораторія, проблемність навчання, соціалізація.

Установлено, что осуществленная Дж. Дьюи «реконструкция в философии» была призвана стать практическим методом накопления и распространения социального опыта, в том числе и в образовании. Инструментом генерации и экспериментальной проверки философско-педагогических идей Дж. Дьюи стала созданная им в 1896 г. Чикагская экспериментальная

школа-лаборатория. Доказано достижение в школе-лаборатории соответствия между историческим развитием общества (филогенез) и индивидуальным развитием ребенка (онтогенез).

Ключевые слова: педагогика прагматизма, единство теории и практики, Чикагская экспериментальная школа-лаборатория, проблемность в обучении, социализация.

The article establishes that the “reconstruction in philosophy”, undertaken by J. Dewey, has been called upon becoming a practical method of consolidating as well as disseminating the social experience including the sphere of education. Chicago Laboratory School established in 1896 by J. Dewey has become the instrument of generating and practical testing of his philosophical and pedagogical ideas. It has been proven that the practices of Chicago Laboratory School incorporated the correlation between the historical development of society (phylogenesis) and the individual child development (ontogenesis).

Key words: pragmatist pedagogy, unity of theory and practice, Chicago Laboratory School, problem based learning, socialization.

УДК 37.013(73)

Кравцова Н.Г.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри гуманітарних
та соціально-економічних навчальних
дисциплін
Полтавський юридичний інститут
Національного юридичного
університету імені Ярослава Мудрого

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасні процеси модернізації та фундаменталізації вітчизняної освіти, інтеграція України у світовий науковий і культурний простір актуалізують необхідність аналізу тих етапів розвитку освіти, на яких відбувалися радикальне переосмислення її теорії та практики, зміна педагогічних орієнтирів і пріоритетів. До таких трансформаційних етапів в історії освіти варто віднести рубіж XIX–XX століть, на якому ґене́за педагогічних ідей була пов'язана з ім'ям Дж. Дьюї, автора інструменталістської версії філософії прагматизму. Створена за ініціативою Дж. Дьюї в 1896 р. експериментальна школа при Чиказькому університеті стала спробою реалізувати філософсько-педагогічні ідеї Дж. Дьюї в реальному навчально-виховному процесі.

У сучасних умовах дослідження новаторської педагогічної діяльності Дж. Дьюї актуалізується у зв'язку з подальшим теоретико-методичним забезпеченням розвитку національної системи освіти, а також із сприянням подоланню суперечності між характерною для вітчизняної освіти «обвальною» інноватикою та її не завжди реальним конструктивним значенням для навчально-виховної практики. А отже, екстраполяція досвіду Чиказької школи-лабораторії на сучасну практику навчально-виховних закладів України виявляє її значний педагогічний потенціал і його затребува-

ність, підтверджує існування загальних закономірностей розвитку педагогічних систем обох країн відповідних історичних періодів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні компаративні педагогічні розвідки переважно зосереджені на теоретичному доробку Дж. Дьюї. Зокрема, Т. Кошманова, І. Радіонова піддавали аналізу американську філософію освіти й виховання, В. Пішванова розкривала адаптаційні можливості прогресивної освіти. Можливо дійти висновку, що в історико-педагогічних працях названих та інших дослідників обґрунтування шляхів забезпечення єдності теорії та практики у науковій спадщині Дж. Дьюї репрезентовано фрагментарно: а) у загальному контексті авангардної педагогічної практики США початку XX століття (Г. Джури́нський, З. Малькова, А. Сбруєва); б) у тематичному полі західноєвропейської «реформаторської» педагогіки (Т. Петрова); в) у контексті практичного впровадження педагогічних ідей Дж. Дьюї (В. Коваленко); г) на тлі багатогранної діяльності педагога в Чиказькому університеті (З. Малькова, О. Рогачова).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Отож актуалізується виокремлення та дослідження обґрунтованих Дж. Дьюї шляхів забезпечення єдності теорії та практики в педагогічному процесі середньої школи

на засадах оновленої вченим версії філософії прагматизму – інструменталізму.

Мета статті полягає у виокремленні та аналізі психолого-педагогічних умов забезпечення зв'язку теорії та практики в педагогічному процесі Чиказької експериментальної школи-лабораторії Дж. Дьюї в контексті розробленої ним інструменталістської версії філософії.

Виклад основного матеріалу. Процеси прискореної індустріалізації, які розпочалися в США в останню третину XIX століття, викликали значні трансформації американського суспільства. Динаміка та масштабність цього новаторства, бурхливий технічний прогрес, загальнонаціональна урбанізація супроводжувалися значними змінами соціального клімату країни: високим ступенем суспільної поляризації, етнічним плюралізмом, соціальною та географічною мобільністю. Вони виявилися й передумовами та водночас наслідками процесів індустріалізації.

Безперечно, що глибина та безпрецедентний характер цих трансформаційних процесів потребували адекватного науково-теоретичного обґрунтування. Сам історичний контекст, у якому діяльність людини впродовж усього двох-трьох поколінь докорінним чином змінила обличчя американського суспільства, актуалізував необхідність філософського переосмислення категорії діяльності як такої, а також її змісту та спрямованості, адже з найсуттєвішого фактора існування людини у світі вона перетворилася на фактор, важливий і для самого світу.

У новому світлі поставали тепер і процеси пізнання, оскільки з розвитком науки, змінами в її структурі (збільшення прикладних досліджень, порівняно з фундаментальними, розквіт технічних наук) все більш очевидним ставало, що пізнання – це не ізольована функція абстрактного гносеологічного суб'єкта, а один із багатьох виявів діяльності людини як суб'єкта соціуму, до якого вона належить.

Ця нова для філософії тема – практична спрямованість пізнавальної діяльності – найбільш повно розроблялася в США, де вона стала підґрунтям розвитку філософії прагматизму. Основоположники цього філософського напрямку – Ч.С. Пірс та В. Джеймс – наголосили на необхідності розроблення оновленої теорії пізнання, адже пануюча тоді дуалістична епістемологія, згідно з якою думка й дія, теорія та практика мають різні логічні структури, увійшла в суперечність з об'єктивним розвитком людини, суспільства та науки доби прискореної індустріалізації.

Ця окреслена в працях Ч. Пірса і В. Джеймса «реконструкція у філософії» була узагальнена та систематизована в інструменталізмі Дж. Дьюї. Ядром його програми радикального перетворення філософії й методології пізнання стала критика абстрактних принципів пізнання й обґрунтування

нового типу раціональності знання, втіленого у неспекулятивних категоріях філософії діяльності.

На думку Дж. Дьюї, у філософії склалася така ситуація, коли абстрактно гносеологічне ставлення суб'єкта до об'єкта розглядається як єдино можливе ставлення людини до світу, що оточує її. Розглядаючи сутність цієї проблеми в її генезі, Дж. Дьюї доходить висновку, що історично вона виникла як один із наслідків класового розшарування суспільства та процесів спеціалізації праці. Отже, філософи, починаючи з давньогрецьких, традиційно розрізняють і відокремлюють емпіричні факти й теорію. Унаслідок процесів розподілу праці теоретична діяльність отримала статус єдино гідного вільної людини роду занять, а практика, відповідно, залишилася рабам. Вищезгадана спеціалізація праці призвела до відриву та зневажливого ставлення ідей до діяльності, теорії – до практики. Епоха Середньовіччя закріпила цей відрив соціально, а Новий час – теоретично, шляхом пошуків вищої реальності «первісних» якостей речей. Тогочасні філософи були переконані в тому, що ідея, засвоєна за допомогою розуму, перевершує ідею, засвоєну в досвіді. І навіть коли відбулася секуляризація суспільного життя, філософський ідеал залишився незмінним: абстрактний суб'єкт намагається пізнати найвищу реальність – світ, який є поза межами його досвіду. Філософія, яка за словами Дж. Дьюї, «замкнула себе у вежі зі слонової кістки», поставляла лише догматичні приписи у вигляді норм, якими людям треба було керуватися в поведінці та мисленні. А вивчення того, як насправді поводяться і мислять люди, філософами повністю ігнорувалося.

Науковим проривом, який поклав край тисячолітньому пануванню «метафізичних» пошуків кінцевої істини, стало, за твердженням Дж. Дьюї, еволюційне вчення Ч. Дарвіна. У його світлі розум повинен був звернутися до свого єдиного джерела – діяльності, а теорія, відповідно, – до практики. І, що найголовніше, докорінним чином змінилася функція розуму: з пануючої над діяльністю вона перетворилася на її інструмент, покликаний сприяти людині у вирішенні життєвих конфліктів і пошуку виходів із «проблематичних ситуацій».

Стало очевидним, як підкреслює Дж. Дьюї, що філософія більше не може оперувати абстрактними конструктами, а повинна повернутися до проблем людини, світу, до визначення орієнтирів і цінностей, якими людям варто керуватися і в науковій діяльності, і в повсякденному житті. «Філософія тепер покликана стати теорією практики», – проголошує Дж. Дьюї [6, с. 255]. Ця теза засвідчує переконання вченого в тому, що методологічний та евристичний потенціал філософії має бути підґрунтям для розроблення стратегій розвитку суспільства індустріальної доби, подолання власти-

вих йому суперечностей і конфліктів, зокрема в галузі виховання та освіти.

Узагалі педагогіка й філософія були традиційно пов'язані між собою, адже відповіді на основоположні питання педагогіки – чому вчити? і як вчити? – ґрунтувалися на одвічних філософських проблемах: що є людина? і у чому полягає її призначення?

Характерно, що під час встановлення родових зв'язків між філософією й педагогікою Дж. Дьюї розглядає останню як різновид практичної філософії. Як відомо, у давньогрецькій філософії зв'язок між філософією й педагогікою висувається на перший план. Зокрема, у Платона філософія виступає «різновидом загальної теорії виховання, а виховання розглядається як практичне застосування цієї теорії» [3, с. 193], адже і виховання, і філософія прагнуть досягнення однієї мети – формування людини, яка вміє розрізнити істину від ілюзій і хибних ідей.

У контексті прагматизму будь-яка філософська теорія, яка прагне бути життєздатною, має безпосередньо впливати на процеси освіти та виховання, сприяти гармонізації суспільних взаємин. Безперечно, що філософські ідеї не можуть вирішити всі проблеми, оскільки філософія – не універсальна наука. Але, зважаючи на те, що за своєю специфікою вона покликана розкривати сутність, природу того, що відбувається, значення філософських уявлень, особливо у переламні, кризові моменти, – принципове.

Дж. Дьюї доходить висновку про спорідненість проблем філософії й педагогіки. Щоб запобігти перетворенню на вузькоприкладну дисципліну, педагогіка має звернутися до філософських першоджерел, адже вони не тільки фіксують, але й аналізують і прогнозують шляхи та орієнтири освіти й виховання. Реформовану таким способом педагогіку Дж. Дьюї називає «філософією освіти». Розкриваючи сутність цього терміна, Дж. Дьюї вказує, що нова теорія освіти має ґрунтуватися на філософських принципах, які конкретизуються завдяки категоріальному апарату антропологічних і соціологічних наук. «Якщо філософська теорія ставиться байдуже до освіти – вона не життєздатна. Філософські проблеми освіти безпосередньо впливають на практику», – зазначав Дж. Дьюї [1, с. 55].

Згідно з інструменталістською версією філософії прагматизму будь-який досвід має освітню функцію й усі люди отримують освіту через досвід. Отже, освіту можна визначити як процес збагачення різноманітних видів людського досвіду. «Якщо ми готові визнати освіту процесом формування фундаментальних установок, інтелектуальних та емоційних, щодо природи та людини, то філософія, безсумнівно, може бути визначена як загальна теорія освіти і виховання», – резюмує Дж. Дьюї [1, с. 228].

Відомі історики американської філософії Е. Флауер та М. Мерфі цілком слушно зазначають, що «єдність філософії Дьюї ніде не виявилась краще, ніж у його поглядах на освіту, і тому не дивно, що інколи він розглядав філософію, освіту й організацію досвіду людини як одне й те саме явище» [8, с. 882].

У своїй програмній праці «Демократія й освіта» (1916 р.) Дж. Дьюї проголошує: «Освіта є лабораторією, у якій філософські ідеї перевіряються практикою і конкретизуються» [1, с. 84].

Свій особистий шанс перевірити власні філософські та педагогічні ідеї на практиці Дж. Дьюї отримав у 1894 р., коли президент Чиказького університету В.Р. Гарпер запропонував йому очолити кафедру філософії цього навчального закладу. (Цікаво, що одним із претендентів на цю посаду був і Ч.С. Пірс, засновник філософії прагматизму). Дж. Дьюї розглядав пропозицію В.Р. Гарпера як унікальну можливість зробити нагальні проблеми педагогічної практики об'єктом ґрунтовного наукового дослідження.

Дж. Дьюї прийняв запрошення В.Р. Гарпера, але за умови, що на основі очолюваної ним кафедри буде сформований новий університетський підрозділ, який об'єднає в одну структурно-адміністративну одиницю викладачів філософії, педагогіки та психології. Таке структурне перетворення, на думку Дж. Дьюї, сприяло б оптимізації філософсько-педагогічних досліджень.

Невід'ємною складовою ефективного функціонування університетської кафедри педагогіки Дж. Дьюї вважав виконання програми педагогічних досліджень і відкриттів, яка б органічно поєднала теоретичні пошуки з вимогами практики. Оскільки проведення досліджень вимагає наявності лабораторії, Дж. Дьюї наголосив на необхідності створення при очолюваній ним кафедрі експериментальної школи – своєрідного дослідного поля для випробування та конкретизації філософських і педагогічних ідей. «Школа є однією з форм суспільного життя, <...> яка має безпосередньо експериментальний характер, і, якщо філософія коли-небудь стане експериментальною наукою, то відправним пунктом для неї буде створення школи», – стверджував Дж. Дьюї [4, с. 244].

Керівництво Чиказького університету підтримало ініціативу Дж. Дьюї та виділило тисячу доларів на організацію експериментальної школи, яка була офіційно відкрита в січні 1896 р.

«... Виховання повинно починатися з психологічного розуміння дитячих здібностей, інтересів і звичок», – вказував Дж. Дьюї у своїй праці «Моє педагогічне кредо» [2, с. 51]. Дж. Дьюї був переконаний, що головні аспекти традиційної освітньої практики є хибними саме через неадекватне психолого-педагогічне обґрунтування. Він наголошував, що педагогіка як наука має ґрунтуватися на

широкій антропологічній базі, передусім на останніх відкриттях у психології та фізіології.

Дж. Дьюї наголошував, що динамічний розвиток дитячої психології, розширення та вдосконалення її експериментальної бази дали змогу значно уточнити уявлення про природу дитячої психіки та механізми її розвитку. Результати досліджень окремих психічних процесів давали теоретичне обґрунтування вимогам і завданням педагогічної практики, створивши передумови для їхнього вирішення.

Під час розроблення навчального плану та програм Чиказької експериментальної школи-лабораторії Дж. Дьюї спирався на об'єктивні дані про перебіг психічних процесів у дітей від чотирьох до чотирнадцяти років (саме таким був вік учнів школи-лабораторії): «... у розвитку характеру дитини активна сторона передує пасивній, експресія з'являється раніше усвідомленого сприймання; розвиток м'язів передує розвитку сенсорики; рухи з'являються раніше від усвідомлених відчуттів» [2, с. 53]. Спираючись на ці теоретичні позиції, Дж. Дьюї стверджував, що у своєму розвитку діти вищезгаданих вікових груп проходять три взаємопов'язані та взаємозумовлені стадії. Тому зміст освіти має відповідати їхнім особливостям. Для першої, другої та третьої стадії були визначені певні вікові групи учнів, а між стадіями передбачалися перехідні періоди. На першій стадії вік учнів коливався від чотирьох до восьми з половиною років, на другій – від восьми з половиною до дванадцяти років, а на третій – від чотирнадцяти до п'ятнадцяти років.

Першу стадію Дж. Дьюї визначав як «безпосередньо сенсорно-моторний період», коли дитина демонструє промовисто особисті та соціальні особливості та коли простежується тісний зв'язок між вродженими імпульсами, думками, вчинками. Дитина відчуває потребу в самовираженні через моторну й експресивну діяльність, ручну працю, нескладні досліди та усну комунікацію. Під час характеристики вікових особливостей психіки дошкільнят і молодших школярів Дж. Дьюї звертав увагу на те, що в цьому віці переважає мимовільна увага, яка ґрунтується на безпосередньому інтересі, а от довільна увага розвинена слабо. Мислення дітей цього віку конкретно-наочне, а навички абстрактно-логічного мислення ще не сформовані. Так само слабо розвинений і самоконтроль. Діти ще не досконало володіють методами розумової діяльності. Тому під час засвоєння навчального матеріалу вони не звикли або не вміють користуватися книгами та записами, отже, це засвоєння відбувається головним чином через запам'ятовування шляхом слухання або виконання вправ. Отже, у процесі навчання вчитель, з одного боку, має спиратися й використовувати розвинену у молодших школярів увагу, а з іншого – систематично розвивати увагу цілеспрямовану.

Другу стадію (від 9 до 12 років) Дж. Дьюї називав періодом постановки та досягнення перспективних цілей. З поступовим дорослішанням дитини збільшується кількість матеріалів та інструментів, з якими вона зустрічається, поширюється коло їхнього застосування, що вимагає від дитини опанування та координації нових навичок і, що найголовніше, це виводить її на вищий щабель розвитку уваги, сприйняття, пам'яті, мовлення та мислення. Дж. Дьюї стверджує, що як у філогенезі, так і в онтогенезі створення й опанування більш складними знаряддями праці сприяють реалізації комплексних завдань на перспективу, що в узагальненому змісті веде до поступового ускладнення та вдосконалення методів розумової діяльності [5, с. 75–76].

Усі види дитячої діяльності – навчання, праця, ігри – наповнюються новим змістом. В іграх, зокрема, ускладнюються структура та правила. На цьому етапі розвитку дитини простежується тенденція до поступового переходу стану гри у стан праці. Їхнє гармонійне поєднання, за словами Дж. Дьюї, «охоплює усі форми експресії та конструювання, <...> усі види художньої та трудової діяльності за умови, що передбачає свідомі розумові зусилля задля досягнення поставленої мети» [5, с. 81]. Дж. Дьюї також висловлював припущення, що в більш дорослому віці звичка до поєднання гри та праці знайде вияв у інтересі та схильності до проведення наукових експериментів, дослідів.

Третю стадію навчання (вік учнів – 13–15 років) Дж. Дьюї визначав як період абстрактного мислення. До його початку учень має повністю оволодіти базовими методами дослідження та застосовувати їх на практиці. Цей досвід допомагає дитині усвідомити радість процесу пізнання та перспективи, які він відкриває кожній людині. За словами Дж. Дьюї, це зазвичай і відбувається, якщо інтерес дитини до навчання не «знищать на попередніх етапах».

Зазначимо, що через передчасне припинення діяльності Чиказької експериментальної школи-лабораторії у 1904 р. досвід викладання у X–XI групах був невеликим – усього два роки. Це пояснює той факт, що науково-педагогічні джерела, які висвітлюють зміст навчання та методичної діяльності педагогів школи на цьому етапі, інформують головним чином про наміри та цілі, яких планували досягти, а не про висновки та рекомендації щодо організації навчального процесу. За результатами аналізу цих джерел встановлено, що, згідно з теоретичними ідеями Дж. Дьюї про розвиток дитини за певними стадіями, у віці 13–14 років вона досягає такого рівня розвитку пізнавальних, вольових й емоційних процесів, який свідчить про її готовність до спеціалізації навчання.

Як і на попередніх стадіях навчання, важливим засобом забезпечення зв'язку між теорією та практикою було проведення дослідів (навчальних екс-

периментів, лабораторних робіт), які допомагали учням усвідомити, що практика є джерелом будь-якої теорії, а в більш широкому розумінні – і будь-якої галузі науки.

На підставі сказаного вище можна дійти таких висновків щодо психолого-педагогічних умов забезпечення зв'язку теорії та практики в педагогічному процесі Чиказької експериментальної школи-лабораторії Дж. Дьюї:

1) практика визнається джерелом будь-якої теорії, тобто в процесі навчання практична діяльність учнів (виконання типових праць суспільства, навчальні експерименти, лабораторні роботи) є висхідним пунктом формування нових теоретичних знань і фактором розвитку пізнавальних інтересів учнів;

2) практика проголошується критерієм істинності будь-якої теорії, отже, у процесі вищезгаданої практичної діяльності учнів теоретичний матеріал демонструється та пере3) важливим фактором забезпечення органічного зв'язку між теоретичними знаннями та практичною діяльністю треба вважати принцип проблемності навчання, дотримання якого сприяє формуванню в учнів узагальнюючих умінь, коли раніше отримані знання виступають підґрунтям оволодіння новими поняттями та закономірностями. Це вможливило вирішення учнями широкого спектру завдань, дає змогу застосовувати раніше набуті знання в нових ситуаціях, відмінних від тих, у яких ці знання були засвоєні;

4) трудова діяльність учнів, виконання ними навчальних експериментів і дослідів не тільки демонструють і конкретизують теоретичні знання, але й створюють звичку й мотивацію до отримання нових знань, формують пізнавальні інтереси учнів, запитальне й зацікавлене ставлення до світу, у якому вони живуть.

«Конкретна виховна діяльність, – наголошує Дж. Дьюї у своїй праці «Джерела виховання як науки», – є відправним пунктом усіх досліджень і рефлексії, оскільки вона висвітлює проблеми та випробовує, модифікує, підтверджує або заперечує висновки, отримані уможлидним шляхом» [7, с. 56].

Висновки. У процесі дослідження доведено досягнення в школі-лабораторії відповідності між історичним розвитком суспільства (філогенез) та індивідуальним розвитком дитини (онтогенез). Із цією метою Дж. Дьюї обстоював необхідність психологізації педагогічного процесу, еволюції організаційно-методичної системи, спираючись на об'єктивні дані про закономірності психічного розвитку дітей у віці від чотирьох до чотирнадцяти років. Це дало педагогу підстави стверджувати, що у своєму розвитку діти названих вікових груп проходять три взаємопов'язані та взаємозумовлені стадії. Особливе місце в структурі кожної стадії мало вивчення дитини, психологічне обґрунтування мети, змісту, методів, форм і видів діяльності учнів згідно з віковими особливостями. Навчальний процес організовувався як евристична дослідницька діяльність учнів на матеріалі ситуацій, розроблених педагогами (проблемні, творчі, ситуації вибору та інші). Завдяки систематичному розвитку критичного мислення учнів на кожній стадії вони виступали суб'єктами діяльності, комунікації та ініціаторами рефлексії.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дьюї Дж. Демократія і освіта. Львів: «Літопис», 2003. 294 с.
2. Дьюї Дж. Моє педагогічне кредо / Пер. В.О. Коваленка // Шлях освіти. 1998. № 1. С. 50–55.
3. Радіонова І.О. Сучасна американська філософія освіти та виховання: тематичні поля та парадигмально-концептуальні побудови. Харків: ХДПУ, 2000. 206 с.
4. Dewey J. Education as a university study. Columbia University Quaterly. June, 1907. № 3. P. 284–290.
5. Dewey J. Interest and Effort in Education. Boston: Houghton Mifflin, 1913. 103 p.
6. Dewey J. The quest for certainty: A study of the relation between knowledge and action Education. NY.: Prentice Hall, 1929. 214 p.
7. Dewey J. The sources of a science of education. NY.: Liveright, 1929. 171 p.
8. Flower E., Murphy M. A history of philosophy in America. NY: Putnam's Sons, 1977. 359 p.

ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ ТА НАВЧАННЯ ЯК ПРОВІДНИЙ НАПРЯМ НОВАТОРСЬКИХ ПОШУКІВ В УКРАЇНІ (ОСТАННЯ ЧВЕРТЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)

HUMANIZATION OF EDUCATION AND TEACHING AS A LEADING TREND OF INNOVATIVE SEARCH IN UKRAINE (LAST QUARTER OF XX – THE BEGINNING OF XXI CENTURIES)

У статті розглянуто специфіку практичного втілення ідей гуманізації навчання як новаторського напрямку в останній чверті ХХ – початку ХХІ ст. на прикладі діяльності освітян Дніпропетровщини. З 1995 р. педагогічні колективи області працювали над проблемою «Гуманізація освіти – пріоритетний принцип розвитку сучасної школи». Організація навчально-виховної роботи відповідно до принципів гуманізації передбачала гуманізацію педагогічної праці та стосунків у педагогічному колективі, гуманізацію способу життя школи, побудову навчального процесу з урахуванням психофізичних можливостей дітей, їхнього здоров'я. У процесі роботи над проблемою в області склалася нова гуманістична концепція освіти, головною метою якої полягала в тому, щоб створити умови для саморозвитку та самореалізації особистості кожної дитини. Впровадження новаторської програми було послідовним і цілеспрямованим: висвітлювалися теоретичні положення гуманізації навчально-виховного процесу, була розроблена програма практичного втілення, досвід роботи оприлюднювався на семінарах і конференціях.

Ключові слова: гуманізація навчання, гуманістичні принципи навчання, педагогічне новаторство, історія освіти, новаторський педагогічний рух, передовий педагогічний досвід, впровадження педагогічного досвіду, регіональна освіта.

В статье рассматривается специфика практического воплощения идей гуманизации обучения как новаторского направления в последней четверти XX – начала XXI вв. на примере деятельности педагогов Днепропетровщины. Начиная с 1995 г., педагогические коллективы области разрабатывали проблему «Гуманизация образования – приоритетный принцип развития современной школы». Организация учебно-воспитательной работы согласно принципам гуманизации предусматривала гуманизацию педагогической работы и взаимоотношений в педагогическом коллективе, гуманизацию школьного образа жизни, построение учебного процесса с учетом психофизических возможностей детей, их здоровья. В процессе работы над проблемой в области сложилась новая

гуманистическая концепция образования, направленная на обеспечение условий для самореализации и саморазвития личности каждого ребенка. Внедрение новаторской программы было целенаправленным и последовательным: освещались теоретические положения гуманизации учебно-воспитательного процесса, была разработана программа практической реализации, опыт работы обсуждался на конференциях и семинарах.

Ключевые слова: гуманизация образования, гуманистические принципы, принципы обучения, педагогическое новаторство, история образования, новаторское педагогическое движение, передовой педагогический опыт, внедрение педагогического опыта, образование в регионах.

Some specific aspects of the practical implementation of humanization ideas of teaching as an innovation trend in the last quarter of XX – the beginning of XXI centuries, the example of the performance of the educators in Dnipropetrovsk area, are considered in the paper. Beginning from the year of 1995, pedagogical teams of the region worked on the issue "Humanization of education – a priority principle of the development of modern school". The organization of teaching-educational work, in compliance with the principles of humanization, envisaged humanization of pedagogical work and relations in a pedagogical staff, humanization of a school's way of life, the arrangement of a teaching process taking into account psycho-physical abilities of children, their health. While working on the issue, a new concept of education was formed in the region, its main aim consisted in the creation of the conditions for self-development and self-realization of a personality of every child. The introduction of an innovative program was consistent and goal-oriented: theoretical principles of humanization of a teaching-educational process were revealed, a program of their practical implementation was worked out, work experience was shared at seminars and conferences.

Key words: humanization of teaching, humanistic principles of teaching, pedagogical innovation, history of education, innovative pedagogical movement, advanced pedagogical experience, introduction of pedagogical experience, regional education.

УДК 37 (477)(09)“19/20”

Кравчук О.В.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри фахових методик та інноваційних технологій у початковій школі

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Гуманізація педагогічної діяльності належить до одного з потужних напрямів у новаторських пошуках, спрямованих на позитивні зміни в освіті. Ідеї гуманізації освіти, навчання та виховання мають давні витоки, але протягом різних періодів історії освіти спостерігаємо постійне зростання інтересу до принципів гуманізації освіти, декларування її як основної

засади формування освітньої парадигми на певному етапі. Гуманізація освіти та навчання є однією з важливих засад, навколо якої об'єднуються новаторські пошуки минулого та сьогодення. Вивчення досвіду впровадження інновацій, спрямованих на гуманізацію освіти та навчання, стане запорукою результативного втілення цих ідей у сучасному періоді, що зумовлює актуальність обраної теми дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У педагогічній науці маємо великий об'єм напрацювань, у яких розглядали гуманізацію освіти та виховання в різних аспектах, розкривали суть поняття, розвивали теорію, описували підходи до її розуміння на різних хронологічних етапах розвитку освіти, описували принципи втілення ідей гуманізації на різних рівнях здобуття освіти, шляхи реалізації принципів гуманізації та гуманітаризації (Ш. Амонашвілі, А. Бакалець, І. Бех, С. Бондаревська, С. Гончаренко, О. Гриньов, М. Добрускін, А. Донцов, І. Зязюн, Б. Кваша, Ю. Мальований, Є. Петров, Романенко М., Соколова І., Сухіна В., Сухомлинська О. та інші вчені).

Сутність поняття «гуманізація освіти» розкриває О. Савченко. Найпершим її складником, як вважає учений, є духовна культура, формування у школярів гуманістичного мислення, розуміння смислу життя людини, яка в будь-яких умовах має бути не лише робочою силою, а й самоцінністю. О. Савченко зазначила, що гуманізація освіти – багатоаспектне явище: це зміна пріоритетів у вихованні й пріоритет вивчення рідної мови, і знання учнів про свій народ, себе, свій родовід, взаємозв'язок людини з природою, це вміння самоорганізації та саморегуляції, ціннісні орієнтації щодо природи й різних форм спілкування [12, с. 4–6]. Ю. Шабанова та А. Осипов, проєктуючи принципи гуманної педагогіки на сучасний етап, трактують гуманну педагогіку як зміст та організацію навчального процесу на основі особистісно-орієнтованого підходу з утвердженням ролі учня як активного, свідомого, рівноправного учасника навчально-виховного процесу, в якому його особистість розвивається з урахуванням індивідуальних здібностей [14, с. 126].

У багатьох наукових працях розглядають специфіку втілення ідей гуманізації в педагогічній діяльності Василя Сухомлинського. Н. Дічек стверджує, що В. Сухомлинський став провісником та ідейним натхненником новаторського руху, спрямованого на гуманізацію освіти, на вдосконалення процесу навчання в школі у наступні роки [4, с. 67]. О. Сухомлинська узагальнює, що ціннісними засадами у школі В. Сухомлинського стають гуманізм, загальнолюдські та національні цінності (які вперше після довгої перерви з'являються в педагогічному середовищі школи) і, що було новим, – екологічні цінності та цінності людини [13, с. 15].

Меншою мірою описано практичний досвід реалізації основних завдань гуманізації навчання в освітній практиці української школи, що й стало предметом вивчення нашого дослідження.

Мета статті – розглянути специфіку практичного втілення ідей гуманізації навчання як новаторського напрямку в останній чверті ХХ – початку ХХІ ст. на прикладі діяльності освітян Дніпропетровщини.

Виклад основного матеріалу. З останньої чверті ХХ століття, а особливо після здобуття Україною незалежності, провідним напрямом педагогічної новаторської діяльності стає переорієнтація шкільної освіти з авторитарної на гуманістичну парадигму. На всеукраїнському рівні цей напрям було задекларовано у виступі міністра освіти України П. Таланчука на I всеукраїнському з'їзді педагогічних працівників, що проходив 23–24 грудня 1992 р. у Києві. Міністр освіти зазначив, що «гуманізація освіти – категорія багатогранна. Вона починається з подолання авторитарної педагогіки, що ґрунтувалася на страху та примусі, з утвердження принципів гуманістично-демократичної педагогіки. Це означає співвіднесення результатів освіти з можливостями та природними задатками дитини, перехід від менторського монологу до діалогічного спілкування рівноправних учасників навчально-виховного процесу» [6, с. 6].

Передусім у регіонах працювали над теоретичним обґрунтуванням поняття «гуманізація освіти». У середині 90-х рр. минулого століття глибоким вивченням цієї проблеми займався співробітник Дніпропетровського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти М. Романенко, який згодом очолив названу установу. У регіональній педагогічній газеті «Джерело» в публікації **«Актуальні питання гуманізації та гуманітаризації освіти»** дослідник констатував існування кризового стану освіти, ознакою якої стала її дегуманізація, принципом авторитарної педагогіки – «Не хочеш – присилуєм». Автор зазначив, що в педагогічній практиці освіта як єдність навчання та виховання спростилась до ретрансляції знань і до нав'язування виховних заходів. Гуманітаризацію освіти трактував як засіб подолання кризи, бо вона передбачає інтеграцію природничо-технічної культури з гуманітарною. Сутність у врахуванні інтересів не тільки людини, а й суспільства, коли метою освіти стає не здобуття інформації, а розвиток особистості. Гуманітаризацію освіти трактує як процес, що підлеглий гуманізації, мета якого оволодіння гуманітарною культурою [5 (Джерело, 18–21 липня 1995 р.), с. 9)].

Опрацювавши матеріал регіональних педагогічних видань Дніпропетровщини, спостерігаємо, що в області активно втілювали досвід із гуманізації шкільної освіти. У 1995 р. Обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників запропонував педагогам роботу над інноваційною проблемою **«Гуманізація освіти – пріоритетний принцип розвитку сучасної школи»** та розіслав в усі школи перелік основних напрямів роботи, спрямованої на впровадження гуманістичних засад у роботу шкіл. Організація навчально-виховної роботи відповідно до принципів гуманізації передбачала гуманізацію педагогічної праці та стосунків у педагогічному колективі, гуманізацію

способу життя школи, побудову навчального процесу з урахуванням психофізичних можливостей дітей, їхнього здоров'я. Особливий акцент було зроблено на необхідності подолання відчуженості особистості від навчального процесу, створення атмосфери глибокої духовної спільності у стосунках учителів та учнів. Для гуманізації навчального процесу було передбачено залучення батьків як рівноправних учасників [5 (Джерело, 10–13 липня 1995 р.), с. 4]. У цьому ж році управління народної освіти та відділ виховної роботи Обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників розробили й оприлюднили рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу, який повинен базуватися на гуманістичній системі виховання в школах області. Рекомендації було висвітлено під заголовком **«Сучасні цінності виховання: пошуки, проблеми, орієнтири»**. У названому документі було накреслено заходи, спрямовані на практичне втілення ідей новаторської програми. Програма орієнтувала на те, щоб в основу гуманістичної системи виховання у школах Дніпропетровщини покласти особистісний підхід у вихованні, визнання особистості людини, яка росте найвищою соціальною цінністю, повагу до унікальності та своєрідності кожної дитини. Як реалізацію гуманізації навчання розглядали диференціацію виховання з урахуванням регіональних, культурно-історичних, соціально-економічних і соціально-психологічних умов. Виховання, згідно з рекомендаціями, повинно було опиратися на національні традиції українського народу, його культуру, національно-етнічну обрядність.

Було рекомендовано вивчати та творчо впроваджувати педагогічні ідеї В.О. Сухомлинського з гуманізації навчально-виховного процесу [5 (Джерело, 18–21 липня 1995 р.), с. 13]. Окремо було розглянуто специфіку втілення принципів гуманізації в практику початкової школи у рубриці **«Особистісно-орієнтоване навчання – стрижень гуманізації початкової школи»** [5 (Джерело, 24 вересня 1996 р.) с. 5].

Робота над проблемою «Гуманізація освіти – пріоритетний принцип розвитку сучасної школи» була значною мірою зосереджена на створенні умов для розвитку творчої особистості, бо саме через творчість здійснюється самореалізація людини. Для реалізації окресленої проблеми в школах накопичували «банки інформації», працювали творчі групи учителів, використовували педагогічну діагностику. Відповідно до завдань інноваційної програми здійснювали корекцію навчальних планів і програм, розробляли навчальні плани формування творчих здібностей, експериментально вивчали процеси творчості дітей, складали діагностичні завдання, які виявляють рівень розвитку творчого мислення. Щоб забезпечити розвиток індивідуальних творчих здібностей учнів, у Дні-

пропетровській області було збільшено кількість класів із поглибленим вивченням окремих предметів. У 1997 р. відкрили обласний ліцей-інтернат фізико-математичного профілю. У шкільних програмах посилювали творчий аспект навчання [15, с. 7–8].

В. Письменний, заступник начальника управління освіти Дніпропетровської облдержадміністрації, зазначив, що у процесі роботи над проблемою в області склалася нова гуманістична концепція освіти, головна мета якої полягала в тому, щоб створити умови для саморозвитку та самореалізації особистості кожної дитини. Радикальні перетворення в суспільстві змінили й орієнтацію навчально-виховного процесу на формування духовного світу особистості, орієнтацію освіти не тільки на науку, а на всесвіт культури [9, с. 3].

Узагальнення досвіду за цією проблемою було оприлюднено на конференціях «Актуальні питання розвитку математичних наук у сучасній школі» (квітень 1997 р.), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Психологічні проблеми самопізнання, саморозвитку та самореалізації особистості в умовах гуманізації освіти» (січень 1998 р.), Міжнародній науково-практичній конференції, що була проведена на базі навчально-виховного комплексу № 28 м. Дніпропетровська. На конференції було визнано, що в області склалася нова гуманістична концепція освіти, яка мала на меті привести до руху духовну енергію учнів, створити умови для саморозвитку та самореалізації особистості.

У 1996 р. кабінет керівних кадрів вивчав і пропагував досвід роботи з гуманізації багатьох шкіл Дніпропетровська. Вивчали та поширювали досвід сільської Казначевської школи Магдалинівського району з розбудови національної системи освіти. У 1995 р. вивчено досвід роботи української гімназії № 136 на тему **«Гуманізація, гуманітаризація – пріоритетний принцип переорієнтації освіти з академічних досягнень на особистість учнів»**. Подібний напрям інноваційних пошуків обрала і школа № 2 Кіровського району, у якій працювали над темою «Гуманізація навчально-виховного процесу та шляхи формування національного світогляду та самосвідомості засобами класичної педагогіки та етнопедагогіки». У пресі висвітлювали систему роботи вчительки початкових класів Т. Гринько, пропагували діяльність середньої школи № 36, колектив якої працював над оновленням змісту освіти на основі гуманізації. Школу очолювала Л. Лук'янець, під її керівництвом навчальний заклад став творчою педагогічною лабораторією [5 (Джерело, 24 вересня 1996 р.), с. 8].

Про активний рух, спрямований на гуманізацію освіти, свідчать публікації у регіональній педагогічній періодиці. **«Гуманізуємо школу – поро-**

димо краще суспільство» [5 (Джерело, 8 лютого 1995 р.), с. 5]. Інспектор обласного управління освіти Дніпропетровської області зазначив, що гуманізацію школи розуміє як радикальну переоцінку цінностей, і головна проблема, яка стоїть перед школою, як змінити стосунки в ланцюзі «учитель – учень – сім'я». Повага до особистості дитини, її запитів, створення сприятливих умов для її самовияву і є гуманізацією навчання. Автор констатує, що педагогічні колективи Дніпропетровщини перетворюють школу в осередки культури, працюють над тим, щоб у школах панував культ Батьківщини, культ Людини, культ Книги, рідного слова [5 (Джерело, 8 лютого 1995 р.), с. 5].

М. Романенко, ректор Дніпропетровського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, пропонує програму практичних заходів, щоб реалізувати гуманістичні принципи у вітчизняній школі. Основні положення, які пропонує автор, такі: 1) внести принцип рівноправності у спілкуванні педагогів та учнів старшої школи; 2) ввести особистісний вимір профільної спеціалізації навчального плану, а вирішальним фактором формування профілів, індивідуалізації та диференціації навчального процесу повинна стати думка учнів; 3) максимально зменшити роль зовнішньої оцінки навчальних успіхів учнів із впровадженням практики самооцінки та самотестування; 4) переглянути методику проведення уроку в напрямі зосередження зусиль на мобілізації механізмів самостійної активності учнів із відповідними змінами в оцінюванні діяльності педагогів; 5) впровадити реальне учнівське самоврядування, підкріпити його реальними повноваженнями, сформульованими у відповідних документах; 6) організувати управління школою через піклувальні ради; 7) переглянути критерії оцінювання діяльності освітніх закладів і педагогів так, щоб гуманістично-особистісні аспекти навчально-виховного процесу становили не менше ніж дві третини загального обсягу оцінювання. Автор переконує, що виконання названих заходів дасть змогу забезпечити надійний фундамент для подальшої гуманістичної трансформації вітчизняної школи в знаряддя формування розвиненої особистості та гуманістичного суспільства [10, с. 18]. Очільник інституту післядипломної педагогічної освіти торкається також проблем гуманізації управління освітньою діяльністю й вважає, що гуманізація управлінських засад функціонування освіти більш очевидна, ніж її змістовної складової. Виявом гуманізації в управлінні М. Романенко вважає розширення управлінських можливостей освітніх закладів. В умовах жорсткого державного контролю зберігаються численні обмеження до творчої самореалізації педагогічних колективів, наближення навчально-виховного процесу до потреб конкретної місцевості, конкретних батьків

і дітей. Перехід основних важелів контролю та управління на рівень самого освітнього закладу й територіальної громади, де він функціонує, дає можливість обрати оптимальний варіант функціонування школи. Обстоє необхідність в управлінських новаціях, які б розширювали можливості вибору суб'єктів освітньої діяльності, розширити можливості вибору альтернативних навчальних педагогічних систем, організації всього навчального процесу. Поступове звуження сфери застосування директивних методів управління в освіті та руйнування ієрархічної піраміди авторитарного контролю ставить перед вітчизняною освітою проблему формування нових управлінських відносин [11, с. 6–7]. О. Вауліна кваліфікує гуманізацію як системоутворюючий компонент реформування освіти, дефінує її як вираження людяності у всіх багатоманітних виявах людської поведінки [2, с. 18].

Результати досвіду освітян Дніпропетровщини з гуманізації навчання та виховання були опубліковані в низці методичних посібників, а саме: «Класний керівник – грані пошуку і творчості» (1998 р.), «Виховні системи освітніх закладів: досвід та проблеми» (2000 р.), «Гармонія батьківської любові і вимогливості» (2000 р.). Для популяризації досвіду було створено банк даних про виховну діяльність установ області. Для вдосконалення процесів гуманізації в освітніх закладах області було запропоновано проблему «Педагогіка особистості – основа гуманізації освіти», яка передбачала розроблення нових стратегій виховання та навчання через ідею гуманного підходу до дитини. Обласна педагогічна газета «Джерело» вміщувала матеріали, у яких висвітлювали концептуальні підходи до виховання в контексті запропонованої програми. Наприклад, у публікації **«На шляху до гуманної педагогіки»** було викладено основні положення для реалізації названої програми [5 (Джерело, 30 травня 2000 р.), с. 5].

Матеріали регіональних видань на початку XXI ст. засвідчують, що сутність школи, підходів до навчання та діяльності учителя трактували, акцентуючи на поняттях **гуманність і гуманізм**: сучасна школа – це відкрита система, гуманістично зорієнтована на особистість; сучасні підходи до навчання з позицій гуманізму – це переорієнтація на загальнолюдські цінності, на особистість дитини як універсальну людську цінність; сучасний учитель – це педагог, професіонал, гуманіст й інтелігент, який реалізує інноваційні підходи до навчання та виховання [8, с. 84].

Вивчення проблеми **«Гуманізація стосунків між учителем і учнем»** стало передумовою функціонування Чкалівської середньої школи Нікопольського району Дніпропетровської області як закладу нового типу – української національної школи-родини. Психологічна служба школи,

класні керівники, класоводи та вихователі вивчали соціально-психологічний клімат у класах і в школі, визначали гуманістичні цінності особистості та її духовне становлення. Ними стали працьовитість, ініціативність, любов до порядку, доброта, дружба, взаєморозуміння, бажання вчитися.

Педколектив проводив роботу з оновлення змісту, форм, методів педагогічного процесу через впровадження інноваційних технологій, засобів навчання та виховання. Роботу над проблемою очолила методична група в складі адміністрації школи та вчителів. Було проведено психолого-педагогічні семінари, педагогічні читання, нестандартні та інтегровані уроки, виховні години [1, с. 58].

Проблема гуманізації освіти залишається актуальною й надалі. Г. Мегега, начальник головного управління освіти і науки Дніпропетровської облдержадміністрації, наголошує, що гуманізація освіти розглядається як найважливіший соціально-педагогічний принцип, що відображає сучасні суспільні тенденції побудови функціонування системи освіти. Гуманізація – ключовий елемент нового педагогічного мислення, який стверджує полісуб'єктну сутність освітнього процесу. Основним змістом освіти стає розвиток особистості, що зумовлює зміну завдань, які стоять перед педагогом. Гуманізація вимагає зміни в системі відношень «учитель – учень» і встановлення між ними зв'язків співпраці та взаєморозуміння [7, с. 4].

Висновки. Гуманізація педагогічної діяльності належить до одного з потужних напрямів у новаторських пошуках, спрямованих на позитивні зміни в освіті. З 1995 р. педагогічні колективи області працювали над проблемою «Гуманізація освіти – пріоритетний принцип розвитку сучасної школи». Організація навчально-виховної роботи відповідно до принципів гуманізації передбачала гуманізацію педагогічної праці та стосунків у педагогічному колективі, гуманізацію способу життя школи, побудову навчального процесу з урахуванням психофізичних можливостей дітей, їхнього здоров'я. У процесі роботи над проблемою в області складалася нова гуманістична концепція освіти, головна мета якої полягала в тому, щоб створити умови для саморозвитку та самореалізації особистості кожної дитини. Впровадження новаторської програми було послідовним і цілеспрямованим: висвітлювались теоретичні положення гуманізації навчально-виховного процесу, була розроблена

програма практичного втілення, досвід роботи оприлюднювався на семінарах і конференціях і був узагальнений на міжнародній підсумковій конференції. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні специфіки втілення ідей гуманізації освіти в інших регіонах України.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Амеліна О.А. Цінності життєдіяльності української національної школи-родини в умовах експерименту та нових освітніх змін. Інноваційний пошук в освітньому просторі Дніпропетровщини: методичний альманах Дніпропетровськ, 2005. С. 55–64.
2. Вауліна О.В. Світоглядні основи гуманізації освіти. Нива знань. 2006. № 5. С. 18–20.
3. Воронова Л.М. Ідеї гуманної педагогіки в педагогічній спадщині В. Сухомлинського. Таврійський вісник освіти. 2015. № 1. С. 5–9.
4. Дічек Н.С. Поняттєво-термінологічні особливості вивчення педагогічного новаторства. Освітologia. 2012. Вип. 1. С. 62–68.
5. Джерело: Дніпропетровська обласна педагогічна газета.
6. Матеріали I з'їзду педагогічних працівників України. Початкова школа. 1993. № 4. С. 3–8.
7. Мегега Г.Б. Гуманізація освіти і демократичний стиль педагога. Нива знань. 2010. № 3. С. 3–5.
8. Моськіна Г.В. Становлення гуманних взаємовідносин між учителем і учнем як основа особистісно-орієнтованої освіти. Інноваційний пошук в освітньому просторі Дніпропетровщини: методичний альманах. Дніпропетровськ, 2005. С. 55–64.
9. Письменний В.Б. Творча особистість – втілення ідеї гуманізації освіти. Нива знань. 1999. № 3. С. 3–4.
10. Романенко М.І. Гуманістичний маніфест: соціальні орієнтири освітянських реформ. Нива знань. 2005. Спецвип. С. 17–19.
11. Романенко М.І. Методологічні основи гуманізації управління освітньою діяльністю. Нива знань. 2006. № 2. С. 5–8.
12. Савченко О.Я. Напрями оновлення початкової школи. Початкова школа. 1991. № 10. С. 2–8.
13. Сухомлинська О.В. Чи були школи В.О. Сухомлинського і О.А. Захаренка альтернативними існуючим? Рідна школа. 2010. № 9. С. 13–17.
14. Шабанова Ю.О., Осипов А.О. Сутність і принципи гуманної педагогіки вищої школи. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2014. № 2 (8). С. 123–130.
15. Шевченко С.О. Розвиток творчої особистості в регіональній системі освіти. Нива знань. 1999. № 3. С. 5–11.

ПАТРІОТИЗМ: СУТНІСТЬ ТА ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТТЯ

PATRIOTISM: THE ESSENCE AND CHARACTERISTICS OF THE CONCEPT

У статті проаналізовано сучасні підходи до трактування поняття «патріотизм». Розглянуто особливості визначення поняття «патріотизм» у філософії, політології, психології, педагогіці. Констатовано, що в педагогічній науці крім окреслення методологічних орієнтирів до розуміння патріотизму, донині не існує чіткого визначення цього складного поняття. На підставі емпіричного аналізу довідкової та наукової літератури зроблено висновок, що в сучасному розумінні категорії «патріотизм» виділяють такі його аспекти: 1) патріотизм як почуття; 2) патріотизм як соціальний обов'язок; 3) патріотизм як психологічна готовність до служіння Батьківщині; 4) патріотизм як моральний принцип. Охарактеризовано різновиди патріотизму.

Ключові слова: патріотизм, національна самосвідомість, любов до Батьківщини, соціальний принцип, громадянське почуття.

В статье проанализированы современные подходы к трактовке понятия «патриотизм». Рассмотрены особенности определения понятия «патриотизм» в философии, политологии, психологии, педагогике. Констатируется, что в педагогической науке кроме определения методологических ориентиров к пониманию патриотизма, до сих пор не существует четкого определения этого сложного понятия. На основании эмпирического анализа справочной и

научной литературы сделан вывод, что в современном понимании категории «патриотизм» выделяют такие его аспекты: 1) патриотизм как чувство; 2) патриотизм как социальный долг; 3) патриотизм как психологическая готовность к служению Отечеству; 4) патриотизм как моральный принцип. Охарактеризованы разновидности патриотизма.

Ключевые слова: патриотизм, национальное самосознание, любовь к Родине, социальный принцип, гражданское чувство.

The article analyzes modern approaches to the interpretation of the concept of "patriotism". Peculiarities of the definition of "patriotism" in philosophy, political science, psychology and pedagogy are examined. It is stated that in pedagogical science, in addition to outlining the methodological guidelines for the understanding of patriotism, there is still no clear definition of this complex concept. Based on the empirical analysis of referential and scientific literature, it is concluded that in the modern sense of the "patriotism" category, the following aspects of it should be distinguished: 1) patriotism as a feeling; 2) patriotism as a social duty; 3) patriotism as psychological readiness to serve to the Motherland; 4) patriotism as a moral principle. Types of patriotism are described.

Key words: patriotism, national self-consciousness, love of the Motherland, social principle, civic feeling.

УДК 37.035.6

Пантюхов Б.О.,
аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка

Постановка проблеми. Ідея патріотизму впродовж віків займає чільне місце в усіх найважливіших сферах життєдіяльності українського суспільства – ідеології, політиці, культурі, освіті тощо, а відтак стала об'єктом дослідницької уваги в межах цілої низки наукових галузей, зокрема філософії, історії, соціології, політології, психології, педагогіки тощо.

У пошуках шляхів розв'язання проблеми формування патріотизму молодого покоління дослідники звертаються до різних джерел, а передусім до відповідного історичного досвіду, оскільки патріотичне виховання української молоді завжди було важливим суспільним запитом в умовах тривалої боротьби за свободу і незалежність. У результаті наукових пошуків у цьому напрямі накопичено значну кількість праць, що розкривають еволюцію поглядів на патріотичне виховання молодого покоління в контексті розгортання процесів державотворення та педагогічних концепцій в історичній ретроспективі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему визначення патріотизму в контексті патріотичного виховання дітей та молоді досліджували І. Бех, А. Богуш, О. Вишневський, В. Гарнійчук, М. Зубалій, В. Каюков, В. Кіндрат, Г. Коваль, Г. Корж, Б. Мисак, В. Новосельський, О. Онопрієнко, Г. П'янківський, М. Стельмахович, В. Федоренко та інші.

У педагогічній науці, крім окреслення методологічних орієнтирів до розуміння патріотизму (І. Бех, К. Чорна, О. Сухомлинська та інші), донині не існує чіткого визначення цього складного поняття. Так, О. Докукіна, Л. Канішевська та інші кваліфікують патріотизм як морально-політичний принцип; Є. Белозерцев, І. Льїн, Б. Кобзар, В. Сухомлинський, Є. Старовойтов та інші – як один з принципів шкільного виховання; О. Вишневський, В. Кіндрат, Ю. Руденко, М. Стельмахович, Б. Ступарик, М. Чепіль та інші – як стрижневий принцип системи національного виховання.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Відтак, очевидно, що у працях вчених-педагогів немає однастайності щодо трактування сутності, а також об'єкта і суб'єктів патріотизму тощо.

Мета статті. На основі теоретичного аналізу праць вітчизняних науковців охарактеризувати сутність та характеристики поняття «патріотизм».

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз змістовних аспектів категорії «патріотизм» дозволяє виокремити у ньому основні поняття, що використовуються для трактування ставлення людини до Батьківщини та Вітчизни. На наш погляд, Батьківщина складає інваріантне підґрунтя патріотизму, відображаючи ментальні риси, властиві кожному народові впродовж усієї історії

його розвитку, натомість природу Вітчизни зумовлюють соціальні, політичні явища, громадські й економічні відносини, панівна ідеологія, характерна для конкретного історичного періоду. У працях багатьох авторів ставлення людини до своєї Батьківщини та Вітчизни описується як почуття патріотизму.

Категорія «патріотизм», маючи комплексну й багатогранну структуру, є об'єктом міждисциплінарного наукового вивчення у галузі філософії, політології, педагогіки, психології, соціології тощо. Так, у «Філософському енциклопедичному словнику» патріотизм (з грецьк. πατρις – вітчизна) трактується як «любов до Батьківщини, відповідальність за її долю і готовність служити її інтересам, а у разі потреби самовіддано боронити здобутки свого народу; соціально-політичний і моральний принцип, що в загальній формі виражає вищезазначені почуття й емоційні стани. Патріотизм як соціально-психологічне почуття має широку гаму проявів: від гордості за досягнення Вітчизни (в науці, економічній діяльності, спорті тощо), поваги до історичного минулого, дбайливого ставлення до народної пам'яті, збереження та опанування національними і культурними традиціями до гіркоти переживань за невдачі та втрати рідної країни, страждань через її біди» [10, с. 471].

З політологічного погляду, патріотизм – це соціально-історичне явище, яке у різні епохи має різний соціально-класовий зміст. У певних соціально-історичних умовах кожний клас виражає своє ставлення до Батьківщини через свої інтереси. В сучасних умовах розвитку суспільства формування патріотизму є частиною суспільної та національної свідомості та самосвідомості народу. Утвердження ідей патріотизму, гордості за свою суверенну державу, готовності стати на захист істинної демократії, інтересів свого народу – сьогодні одне з найголовніших завдань нової системи патріотичного виховання [7, с. 524].

Психологічний словник подає патріотизм як любов до Батьківщини, до свого народу. Розрізняють патріотизм планетарний – почуття любові всіх землян до своєї планети, почуття відповідальності за її долю, готовність до захисту її від усіх форм руйнування [11, с. 128].

Відомий дослідник сучасної української педагогіки О. Вишневецький виокремлює також інші різновиди патріотизму: етнічний, що ґрунтується на почутті власної причетності до свого етносу, його мови, культури й історії; територіальний, котрий ідентифікує себе з певною місцевістю, ландшафтом, кліматом тощо; державний, головна мета якого виховання у молоді державницького, громадянського світогляду [3].

В «Енциклопедії освіти» за редакцією В. Кременя зазначається, що патріотизм – це суспільний моральний принцип діяльного ставлення до свого

народу, що віддзеркалює національну гордість і любов до Вітчизни, громадянську відповідальність за її долю, а також емоційне підпорядкування особистістю свого життя спільним національним інтересам і виявляється в готовності служити Батьківщині й захищати її від ворогів. Для сучасної людини патріотизм став одним із перших обов'язків і одним із найпочесніших почуттів – це є те, чим патріот віддячує державі за все, що вона робить для нього, а держава для сучасної людини є сукупністю громадянських інституцій, від яких людина отримує безпеку та умови для досягнення благополуччя.

У різноманітних концепціях формування патріотизму, розроблених з часу проголошення незалежної України, дедалі більше уваги акцентується на національно усвідомленому ставленні до Батьківщини. Це означає прагнення культивувати в собі почуття, волю й життєві настанови в руслі патріотичної самосвідомості, творчо стверджувати в собі духовне життя свого народу – сприйняти українську мову й історію, українську державність і правосвідомість, українське світосприймання, пісню, літературу й культуру тощо як свої власні. Це й означає встановлення на ділі взаємодії й духовної спільності народу – об'єктивної духовної єдності всупереч відходу з життя поодиноких суб'єктів та зміни поколінь. Патріотизм передбачає визнання тотожності досягнень і поразок української історії як особисто притаманних кожному в минулому – спільна слава і спільне каяття за допущені помилки, в майбутньому – спільна для всіх мета.

На цьому шляху любов до Батьківщини об'єднується з вірою в неї, з переконанням щодо її покликання, з упевненістю в її грядущому розквіті. Вірити в Батьківщину може лиш той, хто живе нею, разом з нею і заради неї, хто поєднав з Україною джерела своєї творчої волі й свого духовного самопочуття [5, с. 663].

В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренко патріотизм трактує як «одне з найглибших громадянських почуттів, змістом якого є любов до Батьківщини, відданість своєму народові, гордість за надбання національної культури. Патріотизм виявляється в практичній діяльності, спрямованій на всебічний розвиток своєї країни, захист її інтересів» [4, с. 249].

Вищезазначені дефініції свідчать, що патріотизм, як складний соціально-моральний феномен, розглядається в різних аспектах. У філософському сенсі патріотизм, будучи суспільно-історичним явищем, зумовлений соціально-політичними, економічними характеристиками конкретного суспільства та наявністю «природних» основ, що відображають інваріантну (Батьківщина) і варіативну (Вітчизна) характеристики цього явища. У соціально-педагогічному сенсі патріотизм розглядається як соціально-моральна цінність, котра

виражає ставлення особистості до Батьківщини та Вітчизни, які виступають об'єктами ціннісної установки. У психолого-педагогічному сенсі патріотизм правомірно детермінується як складна моральна якість особистості. Цілісна характеристика патріотизму ґрунтується на комплексному аналізі цих його окремих аспектів, заснованому на застосуванні методу змістовного узагальнення і принципу додатковості. До того ж патріотизм пов'язується не з окремим політичним чи моральним принципом і не з окремою моральною якістю особистості, а з інтегративністю її властивостей, що дозволяє розглядати патріотизм як соціально-моральний імператив, який становить невід'ємний складник соціально-морального спрямування особистості.

На підставі емпіричного аналізу довідкової та наукової літератури можемо зробити висновок, що в сучасному розумінні категорії «патріотизм» виділяють такі його аспекти: 1) патріотизм як почуття; 2) патріотизм як соціальний обов'язок; 3) патріотизм як психологічна готовність до служіння Батьківщині; 4) патріотизм як моральний принцип.

Патріотизм як моральна категорія невіддільний від індивідуальних і громадянських якостей особистості. На особистісному рівні патріотизм виступає як стійка характеристика людини, яка усвідомлює, що її соціальна роль і значущість здійснюваної нею діяльності інституалізується державою, отримує подальший розвиток за умови участі в явищах і процесах, котрі відбуваються в суспільстві та державі. На макрорівні патріотизм є важливим складником суспільної свідомості, яка виявляється у колективних настроях, почуттях, оцінках, ставленні до свого народу, його способу життя, історії, культури, системи цінностей тощо.

Патріотизм, відображаючи сукупність соціальних і моральних норм конкретного суспільства, становить необхідну умову подальшого розвитку держави. Включаючи раціональний, емоційно-психологічний та діяльнісний компоненти, патріотизм виступає як спонукання, поштовх до патріотично спрямованої діяльності. Причому це спонукання має відносно стійкий характер, що дозволяє розглядати патріотизм як соціально-моральний імператив, який виражає ціннісне ставлення людини до Батьківщини й Вітчизни та спонукає її до патріотично спрямованої діяльності.

Теоретичний аналіз літературних джерел дав підставу для виділення головних засобів формування у молоді почуття патріотизму, характерних для різних типів виховання у різні історичні періоди:

1) обцинне виховання (засоби: звичаї, життєвий уклад, архітектура, побут (одяг і начиння), епос (приказки, прислів'я, оповіді, билини), обряди, пісні, практичний військовий вишкіл, особистий приклад та інше);

2) родинно-обцинне виховання (засоби: практичний військовий вишкіл, поєднання дисципліни і

виборного права, вимога твердого характеру, свідомого ставлення до свого обов'язку, особистий приклад служіння Батьківщині та інше);

3) народно-демократичне виховання (засоби: виховання в різних типах закладів освіти; військова честь і традиції народу, армії та флоту; поява навчальних книг з поданням героїчної історії Вітчизни; розгортання ідеологічної роботи і пропаганди та інше);

4) суспільно-колективне виховання (засоби: пропаганда традицій, героїзму захисників Вітчизни, клубна діяльність, суспільно корисна, продуктивна праця, колективні ігри, самообслуговування, дитяче громадське самоврядування та громадські організації (піонерія, комсомол), символіка, атрибутика, дискусії, лекції, соціалістичне змагання, засоби масової інформації, гуртки, конкурси, олімпіади, кінопокази, наочність, тематичні години класного керівництва та інше);

5) соціальне виховання початку (засоби: зустрічі з героями й учасниками АТО (ООС), проведення свят і пам'ятних дат, присвячених Дням військової слави українців; увічнення пам'яті полеглих у боротьбі за свободу та незалежність Батьківщини; військово-спортивні гри «Сокіл» («Джура»); пошуково-дослідницька діяльність; шкільні музеї, гуртки та секції військово-патріотичної спрямованості, військово-спортивні табори, шефські зв'язки між військовими, професійними і загальними середніми закладами освіти, широкий волонтерський рух, засоби масової інформації, популяризація національного історико-культурного надбання та інше).

Проаналізувавши історичний аспект окресленої проблеми, нами виділені такі етапи змістовного наповнення категорії «патріотизм» у вітчизняній історії:

– перший етап (епоха Київської Русі) окреслив виховний ідеал українського суспільства, що сформувався у дохристиянський період (сильний, умілий робітник, добрий орач, спритний мисливець, мужній захисник своєї землі) та був доповнений з часу прийняття християнства новими рисами: вірою в Бога, правдивістю, пошаною до старших і батьків, потягом до знань, до освіти [6; 9];

– другий етап пов'язаний з добою Українського козацтва, коли в народі сформувався ідеал мужнього козака-патріота, що об'єднав в собі тверду віру в Бога, відданість Церкві, жертвну любов до своєї Батьківщини, рідної землі;

– третій етап проходив у контексті загальної боротьби українського народу за своє національне відродження та визволення з-під російського царату, ідейними виразниками якого стали видатні постаті у вітчизняній історії – М. Вербицький, В. Гнатюк, М. Грушевський, М. Драгоманов, О. Духнович, Б. Грінченко, І. Котляревський, М. Коцюбинський, П. Куліш, М. Лисенко, Д. Лепкий,

М. Максимович, П. Мирний, І. Нечуй-Левицький, М. Сумцов, Л. Українка, І. Франко, П. Чубинський, Т. Шевченко, Д. Яворницький та інші, а вихованням у молоді почуття патріотизму, готовності до визвольних змагань за державність України займалися численні громадсько-патріотичні організації («Пласт», «Січ», «Січові Стрільці», «Сокіл» та інші);

– четвертий етап бере початок з утворення СРСР, коли в суспільстві була насаджена класово-партійна ідеологія, що утвердила розуміння патріотизму як підтримки основ соціалістичної системи, суспільного і державного ладу, а найвищим проявом патріотизму стала боротьба з будь-якими проявами українофільства та «українським буржуазним націоналізмом»;

– п'ятий етап детермінований проголошенням 24 серпня 1991 р. незалежності України та кардинальними змінами в ідеології націотворення, гуманістичними й демократичними трансформаціями у світогляді, науці та культурі, коли підґрунтям патріотичного виховання стали національно-історичні традиції та духовно-матеріальна культура українського народу.

Вітчизняні вчені (О. Абрамчук, І. Бех, К. Чорна, Ю. Руденко та інші) виділяють такі прояви (різновиди) патріотизму:

– патріотизм, визначений просторово-територіальними характеристиками: у ставленні загалом до країни – державний, до своєї малої батьківщини, де особа народилася – регіональний (місцевий);

– патріотизм, пов'язаний із суспільно-корисною, продуктивною діяльністю із вдосконалення конкретної сфери (середовища) в своїй Вітчизні;

– культурно-історичний патріотизм, детермінований часовими та соціокультурними характеристиками [1; 2; 8].

Для педагогічної практики важливо, що представлена класифікація проявів патріотизму дає можливість побачити це багатогранне соціальне явище у всій повноті й органічній єдності і тим самим підтвердити, що патріотизм в реальному житті представлений сукупністю його різних проявів, які складають підґрунтя патріотичного виховання.

Висновки. Отже, під категорією «патріотизм» нами розуміється багатогранна система світоглядних поглядів, переконань і почуттів людини, пов'язаних з любов'ю до Батьківщини, готовністю

до захисту та самопожертви в ім'я її процвітання, повагою, відданістю та служінню своєму народові в різних сферах суспільно-корисної, продуктивної діяльності.

Звідси, патріотизм, як базовий складник національної самосвідомості народу, передбачає: виховання любові до Батьківщини, рідних місць й української мови; поваги до історичного минулого, традицій і звичаїв свого народу, знання його історії і культури; формування культури міжнародного спілкування та взаєморозуміння (поваги до інших народів, їхніх звичаїв і культури, нетерпимості до расової та національної неприязні, ксенофобії тощо); розвиток готовності до захисту честі й гідності українців та самопожертви заради батьківської землі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Абрамчук О.В. Патріотичне виховання студентів вищих технічних навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Тернопіль, 2006. 20 с.
2. Бех І., Чорна К. Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. Світ виховання. 2007. № 1 (20). С. 23–34.
3. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: посібник для студ. вищих навч. закладів. 3-е вид. доопр. і доп. Київ: Знання, 2008. 568 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
5. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремінь. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
6. Красильник Ю.С. Патріотичне виховання військовослужбовців Збройних Сил України засобами української етнопедагогіки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2002. 20 с.
7. Політологічний енциклопедичний словник. 2-е вид., доп. і перероб. / Упоряд. В.П. Горбатенко. Київ: Генеза, 2004. 736 с.
8. Руденко Ю., Губко О. Українська козацька педагогіка: витоки, духовні цінності, сучасність: навч. посіб. Київ: МАУП, 2007. 342 с.
9. Трусов Є.В., Красильник Ю.С. Теоретичні засади військово-патріотичного виховання військовослужбовців контрактної служби: навч. посібник. Київ: НАОУ, 2006. 312 с.
10. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Інститут філософії ім. Г.С. Сковороди; за ред. В.І. Шинкарука. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
11. Peacocke Ch. A study of Concepts. London: MIT, 1990. 326 p.

ДОПОМОГА ТОВАРИСТВ ПАТРОНАТУ СІМ'ЯМ УВ'ЯЗНЕНИХ ТА ЗВІЛЬНЕНИХ З ПЕНІТЕНЦІАРНИХ ЗАКЛАДІВ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

PATRONAGE SOCIETIES' ASSISTANCE TO FAMILIES OF PRISONERS AND RELEASED FROM PENITENTIARIES IN THE SECOND HALF OF THE XIXth – EARLY XXth CENTURIES

Розглянуто складові елементи допомоги сім'ям ув'язнених та звільнених з боку товариств патронату. З'ясовано, що таким сім'ям надавали матеріальну і грошову підтримку. Дітям ув'язнених батьків допомагали спеціально створені товариства, заклади Відомства установ імператриці Марії, ольгінські притулки та інші благодійні інституції. Питання підтримки цієї категорії сімей обговорювалися на пенітенціарних з'їздах, конгресах, відбувалися у законодавстві.

Ключові слова: патронат, товариство патронату, ув'язнений, звільнений з пенітенціарного закладу, сім'я ув'язнених та звільнених.

Рассмотрены составляющие помощи семьям заключенных и освобожденных со стороны обществ патроната. Выяснено, что таким семьям оказывали материальную и денежную поддержку. Детям заключенных родителей помогали специально созданные общества, организации Ведомства учреждений императрицы Марии, Ольгинские приюты и другие благотворительные институции. Вопросы поддержки этой категории семей обсуждались на пенитенциарных съездах, конгрессах, находили отражение в законодательстве.

Вопросы поддержки этой категории семей обсуждались на пенитенциарных съездах, конгрессах, находили отражение в законодательстве.

Ключевые слова: патронат, общество патроната, заключенный, освобожденный из пенитенциарного заведения, семья заключенных и освобожденных.

The components of patronage societies' assistance to the families of prisoners and released from penitentiaries are considered. It was found that such families were provided with material and financial support. Children of parents-prisoners were helped by specially created societies, establishments of the Office of the Empress Maria, Olgin shelters and other charitable institutions. The issues of support for this category of families were discussed at penitentiary congresses, conferences, had been reflected in the legislation.

Key words: patronage, patronage society, prisoner, released from the penitentiary institution, families of convicts and released

УДК 37.013.42:[364-787.24:343.848]
(47+57)“18/19”

Стремецька В.О.,

канд. іст. наук,

докторант кафедри початкової освіти
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У досліджуваному періоді був накопичений цінний досвід надання допомоги ув'язненим, звільненим з пенітенціарних закладів та їх сім'ям. Його доцільно було б ретельно вивчити, адже тоді вдалося б виробити ефективні методи, раціональні підходи, максимально залучити до вирішення проблеми представників різних професій, майнових станів, освіти тощо. На межі ХІХ–ХХ ст. дійшли висновку, що задовільний стан власної сім'ї сприятиме полегшенню перебігу процесу реабілітації колишнього ув'язненого. Як влучно зазначив юрист М.Ф. Лучинський, «звільнений з місця ув'язнення має зустріти на волі, в своїй сім'ї, якщо вона у нього була, підтримку, втіху й відряду, а не бідність, бруд і розпусту» [4]. Отже, допомога цій категорії сімей вважалася однією з умов успішності ресоціалізації засудженого.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання патронату перебувало у полі зору таких дослідників межі ХІХ–ХХ ст., як Ф.М. Малінін, Г.С. Фельдштейн, С.К. Гогель, І.Я. Фойницький, О.Г. Тимофеев та інших. Окремі аспекти проблеми ресоціалізації колишніх ув'язнених вивчали сучасні науковці В.С. Наливайко, О.М. Неживець, В.В. Россіхін, В.І. Трубніков, В.С. Батиргареева та інші. Безпосередньо питань патронату звільнених у визначений історичний період торкалися історик В.М. Пальченкова [13], юрист І.В. Іваньков [2] та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.

Якщо питання реабілітації засуджених і звільнених є мультидисциплінарною проблемою, яка активно вивчається представниками різних наук, то історичний аспект організації патронату цих осіб досліджується мало. На питаннях підтримки сімей ув'язнених та звільнених з пенітенціарних закладів з боку товариств патронату увага дослідників, зокрема представників педагогічних наук, практично не зосереджувалася.

Метою статті є висвітлення та аналіз засобів надання товариствами патронату допомоги сім'ям ув'язнених та звільнених з виправних закладів у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. З останньої третини ХVІІІ ст. у країнах Європи та Америки почали з'являтися товариства патронажного типу, що опікувалися долею ув'язнених та звільнених. Протягом ХІХ ст. товариства патронату значно еволюціонували, виробивши ефективні методи й технології своєї діяльності. Під час відвідування ув'язнених у пенітенціарних закладах практикували вивчення особистості злочинця, зокрема з'ясування причин злочину, бесіди, переконання, надання інформації тощо. Після звільнення особи застосовувалися різноманітні методи її адаптації до життя на волі, зокрема допомога у підшуканні роботи, тимчасового помешкання, сприяння у потрапленні на батьківщину тощо.

Не менш важливим методом роботи патронажних товариств вважали допомогу сім'ї засудженого або звільненого, у разі потреби – примирення патронованого з родиною. Допомогу товариств патронату вважалося необхідним розповсюджувати на сім'ї ув'язнених осіб як під час перебування останніх у тюрмі, так і після звільнення у разі їх хвороби або безробіття. Збереження добробуту сім'ї ув'язненого вважали корисним не лише для конкретної сім'ї, а й для суспільства загалом, оскільки це запобігало появі жебраків або нових злочинців. Тому часто товариства патронату допомагали цій категорії сімей, навіть якщо даний вид допомоги не згадувався в їх уставах. На користь такої допомоги висловлювалися Стокгольмський, Санкт-Петербурзький тюремний конгреси, Антверпенський конгрес з питань патронату та інші міжнародні зібрання.

Необхідність надання підтримки сім'ям клієнтів знайшла обґрунтування у доповіді голови Брюссельського дамського благодійно-тюремного комітету пані Влебергс, яка була проголошена нею 10 травня 1896 р. Треба зазначити, що бельгійські благодійно-тюремні комітети виникли у 1888 р., а у 1895 р. були прийняті під покровительство Короля і Королеви. Підтримку сімей ув'язнених доповідач вважала такою ж важливою, як і відвідування ув'язнених у тюрмі. Отримувати інформацію про такі сім'ї вона радила від самих ув'язнених. Жінка красномовно описала типову домівку сім'ї в'язня, і цей опис свідчить про вкрай скрутне матеріальне становище: «Взимку у печі немає вогню, частіше немає навіть грубки, яку можна було б затопити... У кімнаті повна відсутність меблів: замість ліжка, на трьох старих зламаних ящиках, зіставлених поряд, покладені вузькі дошки, покриті тоненьким, набитим соломом, і це має замінити нещасним мешканцям постіль. Денне світло немов неохоче проникає через слухове віконце, проте крижане повітря вривається сюди через вибите у вікні скло, яке сім'я не має змоги замінити новим. Ковдр немає, <...> вночі прикриваються якимось ганчір'ям, під яким доводиться мерзнути до ранку. Господарка у повному виснаженні, як тілесному, так і моральному. Діти худі, чахлі, дихають на долоні... Ті, що мешкають там, без сумніву, давно втратили будь-які сподівання на краще життя». Тривале проживання у злидінних умовах було, на думку Влебергс, наслідком ув'язнення годувальника родини, що не могло не викликати серйозних непорозумінь після його повернення: «Через що це трапилось? Через те, що вони нерозривно пов'язані з людиною, яку правосуддя змушене було піддати покаранню... Чи уявляєте ви собі тепер повернення звільненого з тюрми в подібні умови? На момент його арешту він залишав сім'ю, що винаймала, хоча й бідну, але кім-

нату, сім'ю, забезпечену хоча б денним харчуванням і дахом. ...Після його затримання для сім'ї настали цілковиті злидні» [7, с. 387]. Далі доповідач продовжувала: «І ось, коли настав час його звільнення, він відчуває потребу у всьому. Тут, всупереч будь-якій логіці, він дивиться на себе як на жертву, а зовсім не на як винуватця цього становища його сімейства. Він починає сваритися зі своєю дружиною, без того вже вороже до нього налаштованою, він прагне знайти розвагу і забути своє горе у найближчому шинку». Якщо комітети, на думку Влебергс, гарно підготують звільненого, а також, «підтримуючи господарство засудженого, зуміють притишити у душі дружини накопичену нею гіркоту, тоді зустріч подружжя буде зовсім іншою» [7, с. 388].

Допомога сім'ям з боку товариств патронату полягала у наданні матеріальної і грошової підтримки, влаштуванні дітей до ясел, притулків; наданні патронованому після його повернення моральної підтримки, методичної допомоги щодо виховання дітей. Так, Галльське товариство патронату (Німеччина) у 1890 р. утримувало 39 сімей ув'язнених. Згідно зі звітами Головного тюремного управління Російської імперії у 1910 р. 39 товариств патронату надали грошову допомогу 758 членам сімей арештантів [8, с. 139–140]. У 1911 р. сім'ям ув'язнених та звільнених було надано допомогу на суму 5 551 крб. 84 коп., у 1912 р. – 11 068 крб. 84 коп., у 1913 р. – 10 017 крб. 36 коп. У 1910 р. до притулків прийнято 526 дітей ув'язнених, у 1911 р. – 272 [9, с. 105], у 1912 р. – 299 [10, с. 87–88], у 1913 р. – 81 [11, с. 133], у 1914 р. – 91 дитину [12, с. 134].

У 1891 р. у Санкт-Петербурзі відкрилося товариство піклування про сім'ї висильно-каторжних під головуванням статс-дамі Е.В. Нарішкіної, яке допомагало зазначеній категорії сімей і особливо дітям, які потребували морального та духовного виховання.

Суттєвою проблемою на той час було потрапляння дітей до пенітенціарних закладів разом з батьками. Отже, однією з функцій товариств патронату мало бути піклування про цих дітей. Правознавець М.А. Ельяшев зазначав, що для Російської імперії, на відміну від західних країн, де дуже розвинулася приватна благодійність, це питання було значно актуальнішим. Психіатр, публіцист та громадський діяч П.І. Ковалевський вважав перебування дітей у в'язниці вкрай небезпечним, оскільки ці діти отримували там свого роду «злочинну ін'єкцію», вчилися злочинній діяльності, причому достатньо успішно. На думку науковця, «державна зобов'язана опікувати і виховувати цих дітей до тих пір, поки не буде встановлена здатність опікуваного до самостійної праці або не буде доведена батьками їхня правоздатність на виховання» [3, с. 250].

Для дітей, що опинилися у в'язницях разом з батьками, створювалися спеціальні притулки. 13 лютого 1899 р. Міністром юстиції був затверджений устав Київського притулку для арештантських дітей. Відповідно до Уставу притулок був призначений для розміщення дітей обох статей у віці 6–14 років (без розрізнення станів і віросповідань), які перебували у місцях ув'язнення Київської губернії при батьках і родичах, з метою забезпечення цих дітей від впливу тюрмного середовища. Діти утримувалися безкоштовно, при вибутті речі залишали у притулку, однак найбільш нужденні могли забрати необхідне із собою. Діти навчалися там Закону Божому, читанню і письму, арифметиці та іншим предметам, доступним їх віку, виконували посильні їм фізичні роботи: чищення власного одягу, прибирання ліжка і кімнати, двору, городу тощо. Старші діти навчалися ремеслам. Вихованці залишали притулок, коли їх батьки звільнялися або висилалися. Якщо після досягнення дитиною 14 років батьки не звільнялися, піклувальник притулку турбувався про влаштування дитини до родичів, ремісничих закладів, майстрів тощо.

Притулок перебував у віданні Київського дамського відділення Піклувального про тюрми товариства, під безпосереднім наглядом губернського тюрмного інспектора. Завідував і управляв закладом піклувальник притулку, що призначався щорічно. Нагляд, виховання і навчання дітей здійснювали наглядач і наглядачка. Вони отримували платню, відповідали за порядок. Притулок функціонував за кошти кормових грошей, що відпускалися на утримання дітей арештантів по табелі відповідно до Уставу утримуваних під вартою 1890 р., щорічних видатків з боку уряду та інших установ, пожертв, зборів від влаштування спектаклів, концертів, читань тощо [14, с. 46].

Володимирський дитячий притулок у Томську з самого початку був влаштований саме для дітей ув'язнених батьків і в середньому виховував близько 60 дітей. Зі звіту Омського опікунства про арештантських дітей стає відомо, що протягом 1904 р. у його притулку утримувалося 45 дітей. Час перебування там вихованців залежав від терміну ув'язнення батьків і коливався від 18 днів до 8 місяців. У середньому кожна дитина жила у притулку близько 66 днів [6, с. 217]. Дітей привчали до режиму дня, праці, навчали різним предметам. У разі потреби їх переводили до інших закладів. Так, одного хлопчика перевели до притулку для бідних дітей, хвору дівчинку – до військового шпиталю [6, с. 218].

Однак спеціальних притулків було обмаль, тому діти ув'язнених могли також потрапляти до інших благодійних закладів. Так, дитячі притулки Відомства установ імператриці Марії часто приймали безпритульних арештантських дітей. Коли стало

відомо про велику кількість дітей (кілька тисяч), що перебували у тюрмах разом з батьками, головноуправляючий Відомства відрядив одного з членів комітету Головного опікунства дитячих притулків відомого філантропа, барона О.О. Буксгевдена у різні губернії імперії. Як наслідок, у 20 найголовніших містах за допомогою губернаторів було вжито заходів для вилучення дітей арештантів із в'язниць та розміщення їх у притулки Відомства або приватні благодійні сім'ї, переважно у селах, під наглядом місцевих опікунств та спеціально влаштованих при них патронатів. Першу 1 000 крб. на це виділив о. Іоанн Кронштадський [5, с. 65–66].

Згідно з Нормальним уставом товариств покровительства особам, які звільняються з місць ув'язнення (патронату) 1909 р., допомога нужденним сім'ям ув'язнених та висильних вважалася одним із завдань товариств патронату.

Як зазначалося вище, часто товариства патронату знаходили об'єкти допомоги під час відвідування пенітенціарних закладів. Однак деякі ув'язнені самі зверталися до товариств з проханням надати допомогу їх сім'ям. Так, ув'язнений Камянець-Подільської губернської тюрми Севастьян З. у кінці 1913 р. написав клопотання про підтримку матеріального становища його сім'ї. «Патронат» звернувся до судового слідчого 4 дільниці Вінницького повіту з проханням проведення обстеження матеріального стану. На початку 1914 р. було з'ясовано, що «Севастьян З. є дійсно дуже бідною людиною, жодного майна не має, крім 1/4 десятини землі. Він був єдиним годувальником своєї сім'ї, яка складається з дружини та 6 малолітніх дітей, з яких старшому 11 років, а молодшому – 1 рік. Сім'я його у даний момент дуже бідує» [1, арк. 86–91]. У кінці лютого сім'ю підтримали одноразовою допомогою у сумі 10 крб. Водночас товариство відмовляло особам, які на допомогу не заслуговували. Так, прохання ув'язненого Вінницької тюрми Ігнатія Ш. не було задоволене, оскільки з'ясували, що «після виправдання окружним судом Ігнатій Ш. повернувся до свого села. Має він будинок, 4 десятини землі та близько 1 десятини садиби. Він алкоголік, працювати не бажає, про сім'ю свою абсолютно не турбується, в результаті товариство селян здало його майно під опіку й опікуни утримують його сім'ю за кошти отримання з цього майна прибутку» [1, арк. 94].

Інкони по допомогу зверталися не ув'язнені, а безпосередньо члени їх сімей. Так, у січні 1914 р. до товариства «Патронат» звернулася селянка Ксенія П., чоловік якої, колишній поліцейський урядник Євсей П., у грудні 1913 р. був засуджений на рік до арештантського відділення з позбавленням деяких прав. Ксенія залишилася на руках з двома маленькими синами 1 та 3 років

без засобів для існування та рідних. Вона винаймала кімнату з платою 4 крб. на місяць, однак у лютому жінка вже мала тримісячний борг за квартиру. Одяг та речі молода матір заклала, жила за кошти благодійників та сусідів, які двічі збирали для неї гроші. На момент клопотання вона мешкала в неопалюваній кімнаті. Працювати жінка не могла, оскільки доглядала двох маленьких дітей. Було вирішено сплачувати їй щомісяця не менше 6 крб. [1, арк. 128–129]. Сам Євсей П. звільнився у липні 1914 р. та отримав від «Патронату» 15 крб. на одяг та взуття [1, арк. 238].

У липні 1914 р. товариство постановило до кінця поточного року сплачувати щомісячно по 3 крб. Леї Б., мешканці Вінниці, яка залишилася без засобів до існування через засудження чоловіка, смерть рідних та жила на допомоги випадкових людей. Спочатку вона зверталася по допомогу до Єврейського благодійного товариства, однак їй відмовили через засудження члена сім'ї [1, арк. 255–256].

У вересні 1914 р. товариство «Патронат» видало одноразову допомогу у сумі 10 крб. матері засудженого на каторжні роботи Трохима Ц., яка взяла на виховання сина останнього Михайла і мешкала в с. Слободзеї Балтського повіту.

Товариства патронату не залишали клієнтів напризволяще, а періодично проводили повторні обстеження їх становища. Так, «Патронат» постановив виплатити 12 крб. протягом трьох місяців дружині засудженого Івана Л. – Антоніні Л., що проживала у м. Лисянка Звенигородського повіту. Після того, як допомога була виплачена, Товариство звернулося до місцевого судового слідчого з проханням відстежувати матеріальне становище жінки. Виплати припинилися, коли Івана було звільнено (засуджений на 8 місяців), тобто жінка весь час перебувала під наглядом [1, арк. 3–6].

Хоча часто патронажні товариства виступали останньою надією нужденних сімей ув'язнених, на жаль, вони не могли вирішувати всі питання, особливо ті, що не були в їх компетенції. Так, ув'язнений Вінницької тюрми Протасій З. мав п'ятеро дітей (старшій доньці 6 років, молодшій – 8 місяців). Сім'я мешкала у будинку батька дружини ув'язненого Марії, годувалася за гроші, що виділяла громада. Діти ходили обідрані, спали на соломі, не було навіть чим укритися. Батько Марії пив і виносив з хати все, що заробляв. Було вирішено розмістити старших дітей до притулку. Однак повітове Опікунство дитячих притулків, до якого звернувся «Патронат», не мало можливості прийняти цих дітей і погодилося влаштувати лише старшу. Однак і цю дитину не вдалося відправити до притулку через відсутність засобів, тому з 1 лютого по 1 травня «Патронат» виплачував Марії по 6 крб. щомісячно [1, арк. 127–128]. Така ситуація не була поодиноким випадком. Так, у червні 1914 р.

до «Патронату» звернувся в'язень Марко М. з проханням з'ясувати, де проживають його діти, та розмістити їх до притулку. «Патронат» відповів, що Вінницьке повітове опікунство дитячих притулків відмовило у прийнятті цих дітей на підставі відсутності місць. Товариство також з'ясувало, що діти перебували під опікою сусідів [1, арк. 244–249].

Висновки. У досліджуваній період підтримку сімей ув'язнених вважали не менш важливою поряд з відвідуванням арештантів у тюрмі. Отримували інформацію про нужденні сім'ї від самих в'язнів під час зустрічі з ними. З проханням про підтримку сім'ї могли звертатися як ув'язнені, так і члени їх сімей. Надавали в основному матеріальну, у тому числі грошову підтримку, влаштовували дітей у відповідні заклади. Допомога надавалася обґрунтовано, на основі проведення обстеження сім'ї. Суттєвою проблемою на той час було потрапляння дітей до пенітенціарних закладів разом з батьками. Для дітей, що опинилися у в'язницях, створювалися спеціальні притулки. Однак таких було обмаль, тому діти ув'язнених могли також потрапляти до інших благодійних закладів, що належали, наприклад, Відомству установ імператриці Марії, зокрема ольгінських притулків. На жаль, не всі питання перебували у компетенції товариств. Вивчення теми слід продовжувати у напрямку більш глибокого ознайомлення із засобами підтримки сімей ув'язнених та іншими напрямками роботи товариств патронату.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. ДАВО (Державний архів Вінницької області). Ф. 172 «Вінницький окружний суд». Оп. 1. Спр. 316 «Переписка Винницького Окружного Суда с обществом покровительства лицам, освобождаемым из мест заключения Винницького Окружного Суда «Патронат».
2. Іваньков І.В. Історико-правовий досвід створення в країнах Західної Європи системи соціального захисту осіб, які звільнялись з місць позбавлення волі. Юридичний науковий електронний журнал. 2017. № 1. С. 10–13.
3. Ковалевский П.И. Отсталые дети (идиоты, отсталые и преступные дети). Их лечение и воспитание. Спб: Типография М.И. Акинфиева, 1906. 254 с.
4. Лучинский Н.Ф. Правила патроната над тюремными выпущенниками. Спб, 1912. С. XI–XII.
5. Международный союз криминалистов. Русская группа. Третий съезд русских криминалистов в Москве (4, 5, 6 и 7 апреля 1901 г.). Спб.: Сенатская типография, 1901. 85 с.
6. Обзор деятельности Омского попечительства об арестантских детях за 1904 год. Тюремный вестник. 1906. №3. С. 216–218.
7. О посещениях тюрем. Доклад, прочитанный 10 мая 1896 г. председательницей Брюссельского дамского благотворительно-тюремного комитета г-жой Влебергс. Тюремный вестник. 1897. № 8. С. 384–389.

8. Отчет по Главному Тюремному управлению за 1909 г. Часть I. Объяснения. Спб: Типолитография С.-Петербургской тюрьмы, 1911. С. 159–168.

9. Отчет по Главному Тюремному управлению за 1911 г. Часть I. Объяснения. Спб: Типолитография С.-Петербургской тюрьмы, 1913. С. 101–106.

10. Отчет по Главному Тюремному управлению за 1912 г. Часть I. Объяснения. Спб: Типолитография С.-Петербургской тюрьмы, 1914. С. 85–89.

11. Отчет по Главному Тюремному управлению за 1913 г. Часть I. Объяснения. Петроград: Типолитография Петроградской тюрьмы, 1914. С. 131–133.

12. Отчет по Главному Тюремному управлению за 1914 г. Часть I. Объяснения. Петроград: Типолитография Петроградской тюрьмы, 1915. С. 131–135.

13. Пальченкова В. Истоки социального патронажа над лицами, освобожденными из мест лишения свободы. LEGEASIVIATA. 2013. OСТOMBRIE. С. 56–58; Пальченкова В.М. Ідея та практика тюремного патронажу в Російській імперії. Держава та регіони. Серія: Право. 2013. № 1 (39). С. 29–33.

14. Эльяшев М.А. О способах оказания помощи патронатом. Журнал Министерства Юстиции. 1901. № 6. С. 42–77.

ОСОБЛИВОСТІ ПОБУДОВИ ШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНІВ ТА ПРОГРАМ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ У 1960-2018-ТІ РОКИ

THE CONCEPT OF CONSTRUCTION OF SCHOOL CURRICULAMS AND PROGRAMS FROM FOREIGN LANGUAGES FOR PRIMARY SCHOOLS IN UKRAINE (1960-2018-S).

У статті проаналізовано навчальні плани і програми з іноземних мов за 1960–2018 рр.; досліджено їх структуру та змістовий компонент; визначено особливості їх побудови; проаналізовано відповідність програмових вимог змісту навчання іноземних мов в початкових класах досліджуваного періоду. Визначено характерні особливості навчальних планів та програм. Охарактеризовано навчання англійської мови в НУШ, яке зорієнтоване на розвиток ключових компетентностей, що сприяє розвитку практично орієнтованим комунікативним умінням та навичкам, як необхідного складника успішної особистості.

Ключові слова: зміст освіти, іноземні мови, навчальний план, шкільні програми, навчальний предмет, початкова школа.

В статье проанализированы учебные планы и программы по иностранным языкам за 1960–2018 гг.; исследованы их структура и содержательный компонент; определены особенности их построения; проанализировано соответствие требований к содержанию обучения иностранным языкам. Определены характерные особенности учебных планов и программ исследуемого периода, а также факторы, способствовавшие внедрению раннего обучения английского языка. Охарактеризована динамика развития методических взглядов к обозначенной

проблеме. Сегодня процесс обучения английского языка в школе необходимо дополнить компетентностной составляющей. Это даст возможность строить процесс обучения таким образом, чтобы стимулировать развитие у учеников практико-ориентированных коммуникативных умений и навыков, которые являются неотъемлемым качеством успешной личности.

Ключевые слова: содержание образования, иностранные языки, учебный план, школьные программы, учебный предмет, младшая школа.

The article analyzes the main peculiarities of school foreign language programs construction for the 1960-2018-s. Their structure and content component; compliance requirements for the content of foreign language in primary school learning are studied. The characteristics of curricula and programs of study period outlined are determined. Nowadays it is deemed that process of learning English must be supported by ideas of competence based approach. Its implementation is to encourage development of practically orientated communicative skills which are an indispensable characteristic of a person living in multicultural and competitive world.

Key words: content of education, foreign language, curriculum, school programs, school subject, primary school.

УДК 373.1+371.214.1

Шкода М.В.,

аспірант кафедри дошкільної освіти
Миколаївський національний
університет імені В.О. Сухомлинського

Постановка проблеми. Зміст – основний складник освітньої системи. У ньому в узагальненій формі відображається досягнутий суспільством рівень культури, соціальний досвід, який передається наступному поколінню для його збереження й подальшого розвитку. Соціально-економічні відносини, рівень розвитку науки, виробництва, техніки – основні чинники, які вносять певні корективи у зміст освіти, який має відповідати соціальному замовленню. Провідну роль у визначенні змісту освіти відіграють мета та завдання, які ставить суспільство перед школою. Зміст освіти реалізується у важливих державних документах – навчальних планах, програмах і підручниках. Саме за навчальними планами можна відстежити пріоритети державної політики в галузі освіти. Наявність тих чи інших навчальних дисциплін у навчальному плані, перерозподіл годин між предметами всередині навчального плану, домінування певної групи предметів – усе це вияви зміни комплексу політичних, соціальних і педагогічних орієнтирів і процесів, пов'язаних з періодичним оновленням змісту освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До науковців, які працювали над питаннями раннього

навчання іноземних мов, належать В.В. Алякринський, Л.С. Виготський, Н.Д. Гальскова, О.І. Негневицька, С.Л. Рубінштейн, Дж. Брунер, В. Пенфіл та інші. Вивченню проблеми навчання іноземних мов у історичній ретроспективі присвячено фундаментальне дослідження О.О. Миролубова, в якому акумульовано тенденції розвитку методики навчання іноземних мов у Російській імперії та СРСР упродовж 1860 р. – 90-х рр. ХХ ст. У працях О.Є. Місечко також висвітлюються аспекти розвитку навчання іноземних мов та підготовки вчителів на території України упродовж ХІХ–ХХ ст. Під раннім навчанням у методичній літературі прийнято розуміти навчання дітей старшого дошкільного віку (4–6 років), а також навчання в 1–4 класах загальноосвітніх навчальних закладів (6–10 років). На початку 90-х рр. ХХ ст. навчання іноземних мов перетворюється на глобальну тенденцію. Відповідно, увага до цього аспекту іншомовної освіти зростає, база напрацювань попередніх десятиліть поступово доповнюється новими ідеями (комунікативна та соціокультурна спрямованість навчального процесу, впровадження елементів ігрової діяльності тощо) та реалізується у змісті пер-

ших підручників та навчально-методичних комплектів для початкової школи України (Н.П. Басай, О.О. Коломінова, О.А. Паршикова, В.М. Плaxотник, Н.К. Полонська, В.Г. Редько, С.В. Роман, Т.Л. Сірик, Г.С. Чекаль та інші).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Дослідженнями відомих авторів підтверджується актуальність досліджуваної проблеми. У цьому контексті актуальним залишається дослідження типів навчання, його змісту та концепції задля поліпшення ефективності та результативності вивчення англійської мови в початковій школі.

Постановка завдання (цілей статті). Мета статті – проаналізувати навчальні плани та програми з іноземних мов за 1960–2018 рр.; дослідити їх структуру і змістовий компонент; визначити особливості їх побудови; встановити відповідність вимог змісту навчання іноземних мов.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зміст навчального предмета, передбаченого навчальним планом, визначається його навчальною програмою. Навчальна програма – документ, що визначає зміст і обсяг знань з кожного навчального предмета, умінь і навичок, які необхідно засвоїти, зміст розділів і тем з розподілом їх за роками навчання. Навчальні програми повинні мати високий науковий рівень з урахуванням досягнень науково-технічного прогресу, втілювати виховний потенціал, генералізувати навчальний матеріал на основі фундаментальних положень сучасної науки, групувати його навколо провідних ідей і наукових теорій, не містити надто ускладненого і другорядного матеріалу, реалізувати міжпредметні зв'язки та ідею взаємозв'язку науки, практики і виробництва, формувати вміння і навички учнів з кожного предмета.

Усі функції змісту освіти мають відобразитися в програмі повно і конкретно.

Повнота – включення до програми з урахуванням специфіки предмета всіх необхідних (елементів змісту) знань, умінь, навичок, способів дії, досвіду творчої діяльності.

Конкретність – виявляється у відображенні змісту освіти в єдності з процесом навчання, тобто вона містить короткі вказівки на те, що, в якій послідовності і як має вивчатись.

У програмі виділяються базові поняття предмета, обґрунтовуються їх необхідність, достатність, послідовність відповідно до вікових особливостей учнів. Тому у їх складанні беруть участь і педагоги, і психологи, і методисти, і вчені.

Основні розділи навчальної програми:

– Пояснювальна записка, яка містить виклад мети навчання з певного предмета, ознаки процесу (організація навчання кожного класу);

– Зміст навчального матеріалу, поділений на розділи і теми із зазначенням кількості годин на кожну з них;

– Обсяг знань, умінь і навичок (у їх різновидах) з певного предмета для учнів кожного класу;

– Перелік унаочнень, літератури для учнів та методологічної літератури для викладачів;

– Критерії оцінювання знань, умінь і навичок щодо кожного з видів роботи.

До навчальних програм додають пояснювальні записки, що розкривають основні завдання викладання предмета, особливості організації й методів навчальної діяльності, форми зв'язку класної та позакласної роботи, зміст практичних і лабораторних занять, систему вироблення вмінь і навичок як результат викладання предмета.

Орієнтовна структура навчальної програми:

1. Пояснювальна записка:

а) вступ: мета та завдання навчального предмета;

б) характеристика структури навчальної програми;

в) особливості організації навчально-виховного процесу;

г) критерії оцінювання навчальних досягнень;

г) рекомендації щодо роботи з програмою.

2. Зміст навчального матеріалу та вимоги до навчальних досягнень.

Можливі додатки:

1) міжпредметні зв'язки;

2) тематика екскурсій (орієнтовні об'єкти);

3) переліки навчальної літератури, додаткової літератури для читання, навчально-методичної літератури.

Є чотири системи викладу змісту навчального матеріалу – лінійна, спіральна, концентрична, мішана.

Лінійна система – безперервна послідовність матеріалу від простого до складного відповідно до принципів послідовності, систематичності, доступності (нове будується на основі вже відомого і знаходиться в тісному зв'язку з ним).

Спіральна система – повторне вивчення певних розділів, тем для більш глибокого поглиблення знань з певної проблеми.

Концентрична система – повторне вивчення певних розділів, тем для більш глибокого проникнення в сутність явищ та процесів.

Мішана система – комбінація різних систем викладу.

Початок 1960-х років в історії українського шкільництва характеризується початком значних суспільних та наукових змін, що безумовно відображені у шкільних реформах. У 60-ті роки ХХ століття встановлювалися все більш тісні економічні, наукові і культурні зв'язки із зарубіжними країнами. Для здійснення міжнародних контактів стало необхідним практичне володіння іноземною мовою фахівцями. Збільшувалась кількість навчальних годин у навчальних планах і програмах загальної і політехнічної освіти. Однак за

постановою Ради Міністрів СРСР 1961 р. «Про покращення вивчення іноземних мов», початковий етап викладання іноземної мови знову повернувся у 5-й клас. Водночас ця постанова дозволяла організувати (з урахуванням побажань батьків) групи для занять іноземною мовою у дитячих садочках і початкових класах загальноосвітніх шкіл, складати програми і розробляти методику викладання іноземних мов у таких групах [3]. Враховуючи позиції тогочасних політичних цільових установок, які безсумнівно відображені в навчальних програмах першої половини 1960-х рр., доходимо висновку про їх надмірне перевантаження, захоплення матеріалізмом. Прихильники **теорії матеріального змісту освіти** (теорії дидактичного матеріалізму або енциклопедизму) вважали, що основна мета освіти полягає в передачі учням якомога більшого обсягу знань з різних галузей науки. Це переконання поділяли багато відомих педагогів минулого (Я. А. Коменський, Г. Спенсер та інші). Своїх прихильників ця теорія має і зараз (можливо, це одна з причин перевантаження учнів зайвою інформацією).

Крім ідей про гармонійний розвиток особистості і зв'язок школи з життям, все це було добре розбавлено комуністичною риторикою, яка відображалась у постановах і програмах чисельних пленумів ЦК партії. Так, в програмі 1959 року більшу частину тематики для усного мовлення та читання у 2-х-4-х класах займають такі теми: СРСР; столиця нашої країни; столиця республіки; дитинство та шкільні роки В.І. Леніна; День перемоги; Перше травня; Подвиги піонерів [6]. Головною цільовою настановою навчальних програм 1949–1959 рр. було навчити учнів читати та висловлювати свої думки з окремих тем іноземною мовою, проте, як і раніше, основна увага акцентувалася не на усному володінні мовою, а засвоєнні граматичного матеріалу. Підходи до засвоєння іноземних мов у методиці їх викладання в 70-ті роки ХХ століття порівняно з кінцем 60-х років не змінилися. Якість підготовки учнів залишалася достатньо низькою. Для 60-70-х років характерними були постійна зміна навчальних планів та програм, їх удосконалення, перенасичення теоретичним матеріалом, надмірна політизація змісту, перевага репродуктивних методів навчання, авторитарний стиль управління школою, розуміння зв'язку школи з життям лише як ознайомлення з виробництвом.

У 80-х роках ХХ ст. було створено теорію добору змісту як багатокомпонентного утворення на основі аналізу соціального досвіду, що було відображено у публікаціях М. Скаткіна, І Лернера, В. Краєвського, В. Ледньова. Зокрема, радянськими ученими у цей період обґрунтовано необхідність поєднання у змісті шкільної освіти як формального, так і матеріального підходів, показано,

що вони мають бути особливою формою відображення матеріальної і духовної культури людства.

У 70-80 рр. відбуваються реформи школи та активне запровадження «нового педагогічного досвіду». Здійснюється активний пошук нових форм та методів навчання. З 1978 р., відповідно до постанови ЦК КПСС і Ради Міністрів СРСР від 22 грудня 1977 р. «Про подальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовку їх до праці», вивчення іноземної мови у школі зміщується на один рік раніше і здійснюється з 4-го по 10-й клас. Крім того, у 70-ті роки зростає кількість шкіл з викладанням ряду предметів іноземною мовою, зокрема англійською, і, відповідно, збільшується кількість дітей, які починають її вивчення з більш раннього віку. Навчання іноземної мови дітей дошкільного (4 років) та молодшого шкільного (6 років) віку знову стало предметом зацікавленої розмови педагогів, психологів, батьків. Досвід викладання іноземних мов у дитячих садках і початковій школі у 60-х-70-х рр. довів, що систематичне навчання дітей цих вікових груп під час спеціально організованих занять навіть за відсутності іншомовного середовища може давати позитивні результати. Вивчення іноземних мов відбувалося відповідно до «Основних напрямів реформи загальноосвітньої і професійної школи» (1984) і програми з іноземних мов для середніх шкіл, у яких основними були визначені комунікативні цілі, що зумовило розроблення низки комунікативних методів навчання [7]. Поява наукових робіт з комунікативної лінгвістики (Н. Хомський, Д. Уілкінсон) 1970-80-х рр. дала початок комунікативному спрямуванню у вивченні іноземної мови, що означало зовсім новий етап в навчанні практичного оволодіння мовою. Сучасна комунікативна лінгвістика ставила перед методикою 1970-х рр. нові завдання, головними з яких були оволодіння мовою, як засобом комунікації, в найкоротші строки. На методичну арену виходить інтенсивне навчання іноземної мови. Пріоритет належить усному мовленню особливо діалогічному, шляхом відбору мовленнєвих ситуацій та активізації учнів. Особлива увага приділяється зняттю психологічного бар'єра (сором'язливості, страху, скованості).

У 80-х рр. ХХ ст. розпочався новий етап, коли знову інтенсифікувалися дискусії між противниками та прихильниками раннього навчання іноземних мов. Про це свідчить аналіз змісту публікацій у журналі «Иностранные языки в школе», який на той час вважався однією з основних платформ оприлюднення результатів наукових досліджень та критичного розгляду нових ідей у сфері іншомовної освіти. На важливість проблеми раннього навчання вказує й те, що це питання стало однією з тем обговорення на конференції ЮНЕСКО-МАПРЯЛ (Москва, 1985 р.). Було визначено, що

найбільш оптимальним для початку навчання іноземних мов є вік 5–8 років, коли дитина вже оволоділа системою рідної мови і більш усвідомлено підходить до оволодіння новим мовним кодом. Під впливом комунікативного підходу, який входив у практику середньої школи у цей період, були обґрунтовані психологічні умови формування в учнів здатності вирішувати елементарні комунікативні завдання на основі усвідомленого використання мови (О.І. Негневицька). В цей час чітко простежувалася тенденція до збільшення прихильників ідеї раннього навчання серед педагогів та психологів, які наводили на його користь вагомі аргументи. Однак воно залишалося прерогативою шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов і не було остаточно реалізоване в системі загальноосвітніх навчальних закладів. У 1987 році розпочався широкомасштабний експеримент щодо навчання іноземних мов у початкових класах загальноосвітніх навчальних закладів. Його результати засвідчили, що діти не втомлюються від уроків, більшість учнів засвоює запропонований матеріал, розуміє інструкції вчителя і може висловлюватися на елементарні теми. Крім того, батьки засвідчували бажання дітей продовжувати мовні ігри вдома зі своїми іграшками, що підтверджувало зростання інтересу дітей цього віку до вивчення мови.

Зміни у викладанні іноземних мов у старших класах загальноосвітніх шкіл України у 80–90-х рр. відбувалися за такими напрямками: введення інтенсивних технологій у процес навчання іноземної мови в середній школі; упровадження особистісно-орієнтованих технологій навчання; активне застосування комунікативно-розвивальних методик; інтеграція іноземної мови з іншими предметами. Кожна технологія (методика) мала свою загальнодидактичну і методичну мету, завдання, що відбивалося у специфіці їх реалізації в шкільній практиці.

Упровадження особистісно-зорієнтованої технології передбачало роботу за гнучкими навчальними планами й програмами, використання альтернативних підручників, застосування творчих проектних завдань, реалізацію рівневої диференціації навчання.

Найбільшого поширення у школах України досліджуваного періоду набула комунікативно-розвивальна технологія, метою якої була організація навчання учнів спілкуванню. Принципи комунікативності та комплексного навчання іноземних мов ставали провідними в дидактиці 80–90-х рр. і вимагали особливого підходу до організації, навчально-пізнавальної діяльності, створення на уроках умов для міцного засвоєння лінгвістичного матеріалу в процесі спілкування, для розвитку творчих можливостей учнів, сприяння розкриттю та прояву їхніх особистісних якостей, а також підвищення в них емоційного тону. У зв'язку з цим у процесі навчання посилювалося неформальне

мовне спілкування вчителя з учнями та учнів між собою, відбувалося переосмислення ролі особистості самого педагога, розширювалися його функції (освітня, розвивальна, виховна, організаційна, психотерапевтична) [2].

1991–2001 роки ХХ століття відзначились реформуванням національної системи освіти, яке розпочалося відразу після проголошення державної незалежності і передбачало «приведення системи у відповідність до нових соціально-економічних цілей, життєвих реалій, особливо потреб державотворення, її розвиток відповідно до Конституції України та Закону про освіту, забезпечення національного характеру і водночас конкурентоспроможності української освіти на світовому ринку [1].

У 1995 р. Міністерством освіти і науки України видана програма, згідно з якою пропонувалося розпочинати вивчення предмета «іноземна мова» з першого класу, але це стосувалося лише шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови.

В 1998 р. у Державному освітньому стандарті з іноземної мови зазначалося, що вся система шкільної освіти в галузі іноземної мови має формувати в учнів уміння іншомовного спілкування, що сприяє інтеграції українського суспільства до освітньої спільноти. Саме в цей період починає реалізовуватись програма підготовки педагогічних кадрів для викладання іноземних мов у дитячих садках та початковій школі. Об'єктивна державна потреба у навчанні першокласників іноземної мови як засобу спілкування, соціальна значущість цієї проблеми зумовили у 90-х роках ХХ ст. масштабний експеримент, спрямований на з'ясування й наукове обґрунтування можливостей навчання іноземних мов у початковій школі.

Шкільна програма 2000 року була складена в контексті вимог розформування середньої освіти з урахуванням Рекомендацій Ради Європи з мовної освіти, декларувала офіційний курс на запровадження 11-річного терміну вивчення першої іноземної мови з 2-го по 12-ий клас (2 години на тиждень). Основними принципами побудови зазначеної програми з іноземної мови є такі: комунікативна спрямованість, особистісна орієнтація, автономія учня, вз'язане інтегроване навчання всіх видів мовленнєвої діяльності.

У 2000 р. тенденцій до зміни кількості навчальних годин не спостерігалось, і лише у 2001 р. відбулися значні зміни, пов'язані насамперед із запровадженням іноземних мов у початковій школі й, відповідно, становили у 2 класі – 1 год./тиждень, 3–4 класах – 2 год./тиждень.

Відповідно до нової освітньої політики в 2002/2003 навчальному році вивчення іноземної мови розпочалося з 2-го класу. Цей факт стає серйозним випробуванням для учителів і всіх тих, хто причетний до цієї галузі, оскільки потребує пере-

гляду й уточнення окремих поглядів на шкільний предмет «іноземна мова». Згідно з новим Держстандартом початкової загальної освіти вивчення предмета «Іноземна мова» в початковій школі починається з 2012/2013 навчального року повсюдно по Україні з 1-го класу.

У лютому 2009 року на Всеукраїнській нараді у Міністерстві освіти і науки України з питань раннього навчання іноземних мов у дошкільних навчальних закладах і в початковій школі були окреслені основні шляхи його удосконалення, що знайшли відображення в проекті «Плану дій щодо поліпшення якості вивчення іноземних мов у дошкільних навчальних закладах та початковій школі загальноосвітніх навчальних закладів на 2009–2012 роки». А саме, йшлося про необхідність оновлення стандартів вищої освіти з напрямів та спеціальностей «вчитель іноземної мови» (2010 р.); модернізації змісту іншомовної освіти гуманітарного напрямку зі спеціальності «вчитель іноземної мови початкової школи» у педагогічних коледжах і училищах (до 01.02.2010 р.); організації розробки наочно-дидактичного матеріалу для дітей старшого дошкільного віку (до 01.09.2009 р.), навчально-методичних посібників з вивчення ІМ для вихователів дошкільних навчальних закладів та вчителів початкової школи (01.09.2009 р.), сучасних підручників (зокрема мультимедійних) з ІМ для вищої школи, підручників з методики викладання ІМ у дошкільних закладах і в початковій школі для педагогічних та інших вищих навчальних закладів (2009–2010 рр.); запровадження надання додаткових послуг щодо вивчення ІМ у дошкільному закладі відповідно до попиту батьків (2009–2012 рр.); забезпечення підвищення кваліфікації (щонайменше 2-тижневого) вчителів ІМ початкової школи та дитячих садків (протягом 2009–2012 рр.); організації у рамках проекту «партнери школи майбутнього» вивчення педагогічними працівниками кращого міжнародного досвіду в сфері раннього навчання ІМ (2009–2012 рр.); проведення заходів щодо впровадження міжнародних проектів з вивчення ІМ у дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладах (2009–2012 рр.)

У 2017 році Верховна Рада проголосувала за реформу української освіти. Починає свій старт вона з 2018 року. Ключова реформа Міністерства освіти і науки – Нова українська школа (НУШ). Головна мета – створити школу, у якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, як це відбувається зараз, а й уміння застосовувати їх у житті. НУШ – це школа, до якої приємно ходити учням. Тут прислухаються до їхньої думки, вчать критично мислити, не бояться висловлювати власну думку та бути відповідальними громадянами. Водночас батькам теж подобається відвідувати цю школу, адже тут панують співпраця та взаєморозуміння.

Замість запам'ятовування фактів та визначень понять, учні набуватимуть компетентностей. Це – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність. Тобто формується ядро знань, на яке будуть накладатись уміння цими знаннями користуватись, цінності та навички, що знадобляться випускникам української школи в професійному та приватному житті.

Список компетентностей, яких набуватимуть учні, уже закріплено законом «Про освіту»:

- вільне володіння державною мовою;
- здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами;
- математична компетентність;
- компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій;
- інноваційність;
- екологічна компетентність;
- інформаційно-комунікаційна компетентність;
- навчання впродовж життя;
- громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей;
- культурна компетентність;
- підприємливість та фінансова грамотність.

Спільними для всіх компетентностей є так звані наскрізні вміння: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми.

Щоб набувати компетентностей, школярі навчатимуться за діяльнісним підходом – тобто частіше щось робитимуть, замість сидіння за партами, слухаючи вчителя. Також Концепція НУШ пропонує впроваджувати інтегроване та проектне навчання. Такий спосіб сприяє тому, що учні отримують цілісне уявлення про світ – адже вивчають явища з точки зору різних наук та вчать вирішувати реальні проблеми за допомогою знань з різних дисциплін [5].

Звичайно ж реформа торкається й освітнього середовища. Зміна освітнього середовища – це зміна ставлення до дитини: повага, увага до неї і прагнення знайти оптимальний спосіб для її ефективного навчання. Щоб навчати по-новому, вчитель повинен отримати свободу дій – обирати навчальні матеріали, імпровізувати та експериментувати. Цю свободу дає новий закон «Про освіту».

Сенс оновлення навчальних програм ґрунтувався на тому, щоб забезпечити саме компетентнісний підхід. Завдання школи – давати ключові компетентності, які потім дозволяли б використовувати знання, вміння, навички в тому практичному житті, куди діти виходять після школи.

Висновки. Отже, вищезазначене дозволяє дійти висновку, що у період з 1960 по 2018 роки в Україні було зроблено багато спроб покращити навчання іноземних мов у початковій школі. Проведене дослідження відкриває перспективи щодо аналізу теорії і практики навчання іноземних мов на різних історичних етапах розвитку вітчизняної школи й освіти. Своєю чергою, визначені сучасні тенденції розвитку англомовної освіти молодших школярів в Україні свідчать про актуальність педагогічної концепції НУШ в умовах багатомовного полікультурного та інформаційно-розвиненого суспільства.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Березівська Л.Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті: монографія. К.: Богданова А.М., 2008. 406 с.
2. Кравчук Л.В. Навчання іноземних мов у загальноосвітній школі України (друга половина XX століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Тернопіль: ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2013. 20 с.
3. Постанова Ради Міністрів СРСР від 27.05.1961 року №468 «Про покращення вивчення іноземних мов»
4. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова. 2–12 класи. К.: Шкільний світ, 2001. 38 с.
5. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова. 2–12 класи. К.: Шкільний світ, 2018. С. 1–9.
6. Програма середньої школи. Іноземні мови. М., 1959.
7. Программы средней школы. Иностранные языки. М., 1970. 30 с.

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ФОРМУВАННІ ЗМІСТУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З АГРОІНЖЕНЕРІЇ ДО РОБОТИ ІЗ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКИМИ МАШИНАМИ

INTEGRATION PROCESSES IN THE FORMATION OF THE CONTENT OF THE RESEARCH TRAINING OF SPECIALISTS IN AGROENGINEERING WITH AGRICULTURAL MACHINES

У статті здійснено теоретичний аналіз інтеграційних процесів у формуванні змісту дослідницької підготовки майбутніх фахівців з агроінженерії до роботи із сільськогосподарськими машинами; охарактеризовано міжгалузеву, міжпредметну та внутрішньо-предметну інтеграцію та її вплив на формування змісту навчання дисципліні; запропоновано модель двосторонніх формалізованих інтеграційних процесів освіти у формуванні змісту дослідницької підготовки фахівців з агроінженерії під час вивчення сільськогосподарських машин.

Ключові слова: інтеграція, інженер, аграрне виробництво, зміст навчання, сільськогосподарські машини, дослідницька підготовка.

В статье осуществлен теоретический анализ интеграционных процессов в формировании содержания исследовательской подготовки будущих специалистов по агроинженерии к работе с сельскохозяйственными машинами; охарактеризована межотраслевая, междисциплинарная и внутренипредметная интеграция и ее влияние на формирование содержания обучения дисциплине; предложена модель двусто-

ронных формализованных интеграционных процессов образования в формировании содержания исследовательской подготовки специалистов по агроинженерии при изучении сельскохозяйственных машин.

Ключевые слова: интеграция, инженер, аграрное производство, содержание обучения, сельскохозяйственные машины, исследовательская подготовка.

In this article the theoretical analysis of integration processes in the formation of the content of the research training of future specialists in agro-engineering with agricultural machines is carried out; interdisciplinary, interdisciplinarity and intra-subject integration and its influence on the content formation of discipline training, intersectoral, interdisciplinary and intra-subject integration and its influence on the content formation of discipline training is described; the model of bilateral formalized integration processes of education in the formation of the content of research training of agricultural engineering specialists in the study of agricultural machines is proposed.

Key words: integration, engineer, agrarian production, content of training, agricultural machines, research training.

УДК 378.14-044.247:631.3-057.875

Буцик І.М.,

канд. пед. наук, доцент,
докторант кафедри педагогіки
Національний університет біоресурсів і
природокористування України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Нинішнє реформування системи вищої освіти в Україні зумовлене входженням нашої держави до європейської освітньої політики, що ставить перед вітчизняними закладами вищої освіти завдання підвищення якості підготовки фахівців. Існуюча професійна підготовка інженерних кадрів для сільського господарства у нашій державі зазнає певних трансформацій у межах змін загальнодержавної системи освіти, про що свідчать структурні зміни в освітніх програмах підготовки фахівців. Сьогодні освітньо-професійними програмами (2017 р.) визначено, що в основі професійної діяльності фахівця з агроінженерії лежить виконання ним певних видів робіт, спрямованих на проведення досліджень, здійснення розрахунків, підготовку моделей, створення нових технічних засобів, їх реконструкції та модернізації. Безпосередніми професійними завданнями фахівця з агроінженерії є проведення досліджень із метою проектування систем і технологічних про-

цесів, комплектування виробничо-технічної бази, вивчення та налагодження виробництва тощо [9].

Сьогоднішня професійна робота агроінженера в сільському господарстві характеризується широким спектром напрямів діяльності, серед яких найпоширенішим треба назвати організацію виробничих процесів на основі впровадження сільськогосподарських машин, які здатні забезпечувати технологічні процеси вирощування та збирання сільськогосподарських культур. Крім того, сучасному аграрному виробництву притаманні часткові зміни, що відбуваються на основі впровадження нової техніки та технологій. Такі закономірні явища безпосередньо стають в основі перебудови підготовки вказаних фахівців. Означене ставить на перший план необхідність підготовки компетентного інженера-аграрника, здатного виконувати дослідницьку діяльність у роботі із сільськогосподарськими машинами за умов постійного розвитку науки, техніки та технологій. Тому такі процеси стають в основі розвитку освіти та виробництва, перетворюючись у певний їх

об'єднуючий фактор. А отже, означене спрямовує наше дослідження в бік вивчення проблеми формування змісту дослідницької підготовки у роботі із сільськогосподарськими машинами на основі інтеграційних процесів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Нині наукова теорія багата на різноманітні дослідження у межах вирішення проблеми підготовки інженерних кадрів в Україні та за її межами. У низці наукових праць піднімаються теоретичні аспекти професійної підготовки інженерних кадрів (О. Антонов, І. Берзкіна, Т. Білоусова, І. Битинас, В. Головка, О. Джеджула, С. Зелінський, Г. Красильникова, Я. Крупський, М. Лазарєв, І. Мархель, О. Романовський, О. Сільчук, І. Федосова, Д. Чернишова, М. Шубас), у яких науковці майже не торкаються проблеми формування дослідницької компетентності. У роботах із проблем підготовки технічних та інженерних кадрів для агропромислового виробництва І. Блозви, М. Бондар, О. Вощевської, О. Дьоміна, Н. Івановського, І. Колоска, О. Кошука, П. Лузана, В. Лукача, В. Манька, Ю. Нагірного, Л. Павлюк, В. Рябця, І. Угринюка вказана проблема також не знаходить необхідного вирішення. Часткове вирішення проблеми формування дослідницької компетентності майбутніх інженерів знайдено у працях таких науковців, як І. Абрамова, С. Белкіна, Н. Головин, О. Горшкова, Е. Єлькіна, Ю. Єрфорт, В. Іскрицький, В. Котенко, Н. Наумкіна, С. Подлесний, І. Янюк, але у цих роботах не піднімаються питання підготовки інженерів для агропромислової галузі.

Нині у світовій педагогічній науці дуже широко висвітлені дослідження проблеми інтеграційних процесів (І. Зверєв, В. Кустов, Ю. Максимова, В. Тюнников, В. Семенов, В. Скорцов, М. Фоменко). Особливу наукову цінність для нас склали роботи вітчизняних учених (Г. Бабійчук, Т. Бреславець, С. Гончаренко, Я. Кміт, І. Козловська, Ю. Мальований, О. Маринівська), у яких подано специфічні особливості інтеграційних процесів у сучасній професійній освіті під кутом зору методології, теорії та практики [7], схарактеризовано інтеграцію елементів змісту освіти [4], структуровано та визначено інтеграцію в освіті, науці та виробництві [1], запропоновано моделі навчальних занять з урахуванням умов інтеграції [8].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проведений теоретичний аналіз наукових праць дав змогу встановити, що сучасна педагогічна наука насичена дослідженнями з проблеми підготовки інженерних кадрів в Україні та за її межами. Підготовка інженерів у закладах вищої освіти у провідних країнах світу передбачає тісну співпрацю з науковими установами та виробництвом, що прискорює впровадження винаходів у промисловість і реалізацію наукового потенціалу. Сьогодні у низці наукових праць піднімаються теоретичні аспекти професійної підготовки інженерів і

формування дослідницької компетентності у майбутніх фахівців. Проте в цих роботах не вивчається та не вирішується проблема врахування інтеграційних процесів під час формування змісту дослідницької підготовки. Така ситуація й спрямувала наш подальший науковий пошук.

Мета статті. Основним завданням нашого дослідження стало вивчення інтеграційних процесів у професійній підготовці фахівців з агроінженерії з метою подальшої побудови структури змісту навчання студентів для роботи із сільськогосподарськими машинами з орієнтирами на розвиток їхньої дослідницької компетентності.

Виклад основного матеріалу. В освіті інтеграція дає змогу вибудувати єдиноцілісну та логічну систему знань особистості на основі певного об'єднання знань із різних наук і галузей. Під інтеграцією (від лат. *integratio* – з'єднання, відновлення, відтворення) розуміємо об'єднання в єдине ціле роз'єднаних частин та елементів [6]. Інтеграційний підхід у методиці навчання відбувається завдяки побудові змісту навчання на основі спільних наукових понять, що впливає на цілеспрямоване застосування методів і засобів навчання. Отже, врахування інтеграційних процесів у проблемі розвитку дослідницької компетентності студентів під час вивчення сільськогосподарських машин має на меті визначити та структурно об'єднати зміст навчання та форми, методи й засоби навчання. Таке цільове об'єднання має допомогти здійснити системний виклад навчального матеріалу у нових органічних взаємозв'язках шляхом об'єднання елементів із різних дисциплін у єдине ціле.

Розвиток дослідницької компетентності у майбутніх фахівців з агроінженерії у процесі вивчення сільськогосподарських машин є складним, цілеспрямованим і поетапним процесом. Вивчений нами досвід дає змогу стверджувати, що проблема формування дослідницької компетентності інженерів аграрного профілю може бути вирішена за умови використання інтегративного підходу, що передбачає цілеспрямоване та правильне об'єднання факторного впливу закладу вищої освіти, науки, наукових і виробничих установ. Отже, розроблення змісту навчання в підготовці інженерів-аграрників має здійснюватися у межах чітко визначених рамок таких взаємодій [3]:

1) взаємодія з виробництвом, що вимагає створення умов для роботи студента та викладача (навчальної роботи) з новою технікою та технологіями у межах виконання професійних завдань, виступаючи у ролі баз практичного навчання та підвищення кваліфікації. Зміст навчання вибудовується з урахуванням реального сучасного досвіду агропромислового виробництва, потреб його розвитку, прогресивних технологій, сучасного стану та потреб в організації дослідницької діяльності фахівців з агроінженерії;

2) взаємодія з науковими установами та їхніми інноваційними розробками, що вимагає забезпечення підготовки інженерів на основі впровадження в освітній процес нових відкриттів, методів, засобів і методик. Зміст навчання вибудовується з урахуванням сучасних наукових знань, сучасних засобів проведення дослідної роботи в агропромисловому виробництві.

3) взаємодія з організацією освітнього процесу, де зміст навчання вибудовується на основі його наповнення елементами сучасних виробничих процесів, наукових досягнень і досліджень.

Сьогодні підготовка фахівців з агроінженерії не може відбуватися лише на основі міжгалузевих інтеграційних процесів. Зміст підготовки фахівця є досить широким елементом навчального процесу. Тому дослідницька підготовка інженерів аграрної галузі до роботи із сільськогосподарськими машинами спирається на розгалужену систему наукових і професійних знань, які закладено у різні навчальні дисципліни та курси, що вивчаються в певній логічній послідовності. Проведені теоретичні дослідження дали змогу встановити, що інтеграційні процеси у формуванні змісту дослідницької підготовки фахівців з агроінженерії ґрунтуються на врахуванні міжпредметної та внутрішньопредметної інтеграції. На основі аналізу нормативних і методичних матеріалів змісту підготовки фахівця з агроінженерії було встановлено, що зміст навчання – це певна міжпредметна інтегрована система знань, умінь, навичок і професійно важливих якостей особистості, яка об'єднується в такі умовні блоки: зміст підготовки фахівця; зміст навчання окремих блоків, циклів і курсів навчальних дисциплін; зміст навчання навчальної дисципліни (кожної окремо); зміст навчання модулів, блоків і тем навчальної дисципліни.

Дослідницька підготовка майбутніх інженерів-аграрників до роботи із сільськогосподарськими машинами має відбуватися через вкладення у зміст навчання певних тем, які, у свою чергу, структурно наповнюються змістом теоретичного матеріалу, змістом завдань на формування знань, змістом завдань на формування умінь та якостей, змістом навчально-дослідницьких завдань різних класів і видів. Крім того, зміст дослідницьких завдань вибудовується з урахуванням галузевих, міжпредметних і внутрішньопредметних інтеграцій.

Проведені теоретичні дослідження дали можливість встановити, що міжпредметна та внутрішньопредметна інтеграції стоять в основі формування змісту дослідницької підготовки фахівців з агроінженерії у роботі із сільськогосподарськими машинами, що має спиратися на таке [2]:

- загальнодидактичні принципи;

- цілеспрямовану та поетапну організацію навчальної діяльності студентів, в основі якої лежить оптимальне застосування методів, засо-

бів і форм навчання з поступовим переходом від аудиторної навчально-дослідницької до позааудиторної науково-дослідної діяльності;

- розроблення змісту навчання дисципліни на основі поетапного формування знань, умінь, навичок та якостей особистості, що дасть змогу надалі проводити дослідження під час роботи із сільськогосподарськими машинами у межах аналітико-інноваційної, професійно-розвивальної та наукової дослідницької діяльності під час вивчення, розроблення та впровадження техніки в аграрне виробництво;

- врахування у розробленні та визначенні міжпредметних навчально-виробничих дослідницьких завдань, в основу чого спочатку включаються двосторонні зв'язки з іншою дисципліною та її темою, а потім і багатосторонні зв'язки з різними дисциплінами та темами;

- включення до змісту навчання різних методів і методик дослідження в організації навчально-дослідницької та науково-дослідної діяльності студентів.

Проведений аналіз нормативної документації (освітньо-професійна програма підготовки фахівця за спеціальністю «Агроінженерія», довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників) та сучасної інженерної діяльності в агропромисловому виробництві дали можливість виокремити такі необхідні здатності фахівця з агроінженерії для виконання професійних завдань: уміння вчитися та уміння якісно працювати (працювати в команді, виконувати поставлені завдання, визначати завдання та їх виконувати, керувати виконанням завдань інших). Вказані необхідні здатності трансформуються у мету їхньої професійної підготовки, яку можна умовно розділити на таке [5, с. 9]:

1. Загальну мету навчання сільськогосподарськими машинами у підготовці фахівців з агроінженерії, що зумовлена необхідністю формування в особистості здатностей, які допомагають організувати ефективну роботу сільськогосподарських машин в аграрному виробництві, а також проводити дослідження, що спрямовані на вдосконалення існуючої та створення нової техніки (здатності № 7, 9–14 у межах спеціальних (фахових, предметних) компетентностей, що визначено освітньо-професійною програмою підготовки фахівців першого (бакалаврського) рівня освіти ступеня – бакалавр спеціальності «Агроінженерія»), і виходить із потреб сформованості певних умінь як необхідних результатів навчання [5, с. 9]:

1.1. Визначати та аналізувати технічні й експлуатаційні параметри сільськогосподарської техніки, її механізмів, систем, агрегатів і вузлів.

1.2. Визначати режими роботи сільськогосподарських агрегатів, здійснювати їх комплектування.

1.3. Розраховувати потреби виробництва в сільськогосподарській техніці та обладнанні.

1.4. Виконувати монтаж, налагодження, діагностування та випробування сільськогосподарської техніки, технологічного обладнання, систем керування та здійснювати контроль якості цих робіт.

1.5. Організувати використання сільськогосподарської техніки відповідно до вимог прикладної екології, принципів оптимального природокористування й охорони природи.

1.6. Планувати та здійснювати технічне обслуговування й ремонт сільськогосподарської техніки та технологічного обладнання.

1.7. Організувати роботу відповідно до реалізації правових вимог безпеки життєдіяльності та охорони праці.

1.8. Проводити економічне обґрунтування доцільності застосування технологій в агропромисловому виробництві, інженерно-технічних заходів із підтримання машинно-тракторного парку в експлуатаційному стані.

2. Загальну мету розвитку дослідницької компетентності фахівців з агроінженерії у межах навчання сільськогосподарським машинам, що зумовлена необхідністю формування в особистості готовності та здатності до виконання професійних дослідницьких завдань у процесі організації роботи сільськогосподарських машин і проведення досліджень, спрямованих на вдосконалення існуючої техніки та створення нової, і виходить із потреб сформованості певних умінь як необхідних результатів навчання [5, с. 9]:

2.1. Здійснювати аналіз технічних та експлуатаційних параметрів сільськогосподарської техніки, її механізмів, систем, агрегатів і вузлів (ґрунтується на основі № 1.1).

2.2. Здійснювати аналіз технологічного процесу як об'єкта контролю та управління (ґрунтується на основі складової № 1.7 загальної мети навчання).

2.3. Випробувати сільськогосподарську техніку та здійснювати контроль за якістю цих робіт (ґрунтується на основі складових № 1.4, 1.5).

2.4. Здійснювати аналіз та систематизацію науково-технічної інформації для матеріально-технічного забезпечення агропромислового виробництва (ґрунтується на основі складової № 1.1).

Треба наголосити, що висвітлена узагальнена характеристика мети навчання та сформованості необхідних результатів навчання були визначені як результат інтеграції виробничих процесів та освітнього процесу. На основі отриманих результатів дослідження нами була побудована структурна модель двосторонніх формалізованих інтеграційних процесів освіти у формуванні змісту дослідницької підготовки фахівців з агроінженерії до роботи із сільськогосподарськими машинами на основі об'єднання виробництва та закладу вищої освіти (рис. 1). Запропонована модель відображає послідовність організації етапів навчання, що стають в основі розвитку дослідницької компетентності майбутнього фахівця з агроінженерії та

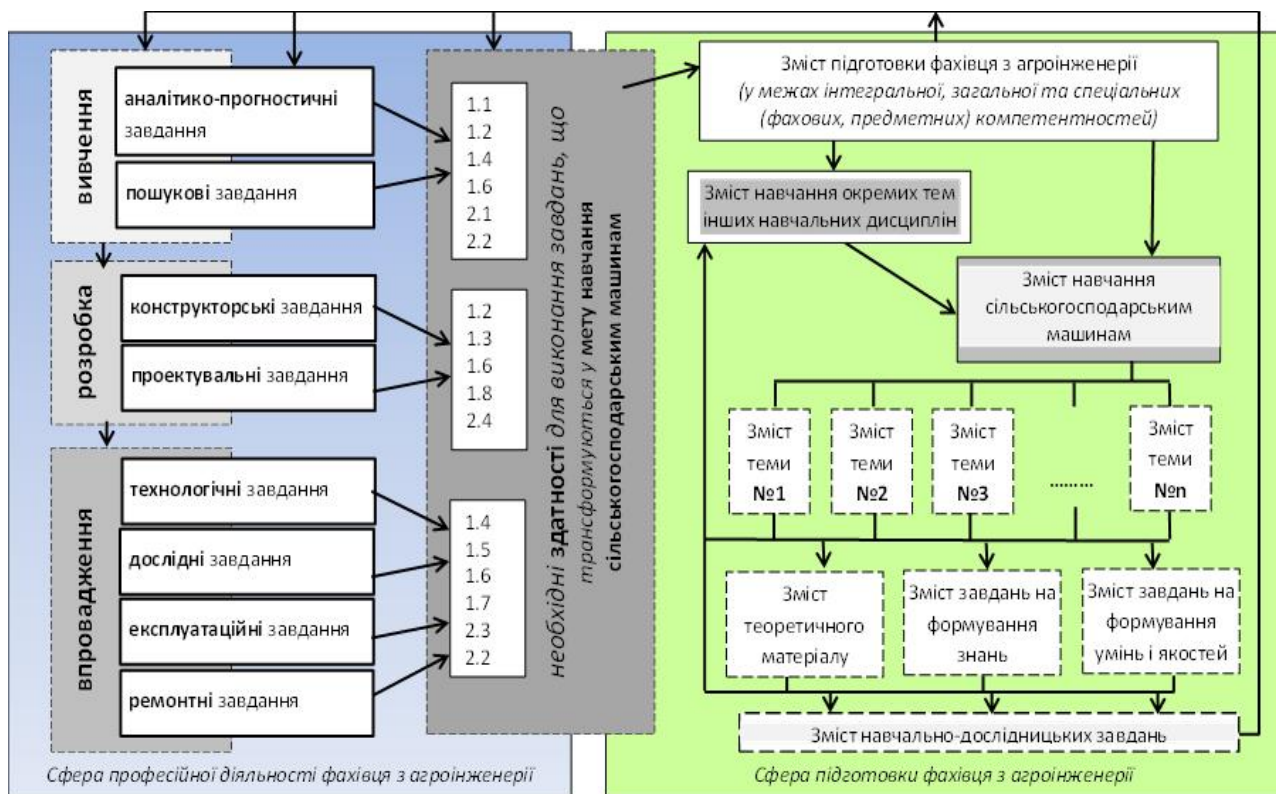


Рис. 1. Структура двосторонніх формалізованих інтеграційних процесів у формуванні змісту дослідницької підготовки фахівців з агроінженерії до роботи із сільськогосподарськими машинами на основі об'єднання виробництва та закладу вищої освіти

готують його до роботи із сільськогосподарськими машинами.

Висновки. На основі проведених досліджень нами було виокремлено три види інтеграційних процесів, що стають в основі формування змісту дослідницької підготовки фахівців з агроінженерії до роботи із сільськогосподарськими машинами, серед яких – міжгалузєва, міжпредметна та внутрішньопредметна інтеграції. Отримані результати дали змогу визначити структуру двосторонніх формалізованих інтеграційних процесів у формуванні змісту дослідницької підготовки фахівців з агроінженерії до роботи із сільськогосподарськими машинами на основі об'єднання виробництва та закладу вищої освіти. Спираючись на отримані результати досліджень, вважаємо пріоритетним напрямом подальшої роботи вивчення проблеми вдосконалення освітніх процесів у напрямі розвитку методик навчання, спрямованих на формування дослідницької компетентності фахівця з агроінженерії.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бреславець Т.І. Інтеграція освіти, науки і виробництва як складова сучасного розвитку. Вісник ДДФА. Економічні науки. 2014. № 2. С. 8–16.
2. Буцик І.М. Особливості світового освітнього досвіду у формуванні дослідницької компетентності інженерів. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Миколаїв, 2017. Вип. 4 (59). С. 99–104.
3. Буцик І.М. Структурна модель інтегрованого та поетапно-діяльнісного освітнього середовища у дослідницькій підготовці інженерів аграрного профілю. Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: «Педагогіка, психологія, філософія». К.: «Міленіум», 2018. Вип. 279. С. 40–49.
4. Гончаренко С.У., Мальований Ю.І. Інтеграція елементів змісту освіти. Полтава, 1994. 234 с.
5. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. URL: <https://jobs.ua/ukr/dkhp/sgroup-2>. (дата звернення: 02.03.2018).
6. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; головний ред. В.К. Кремень. Київ: «Юрінком Інтер», 2008. 1040 с.
7. Козловська І.М. Проблеми інтеграції у сучасній професійній освіті: методологія, теорія, практика: монографія / За ред. І.М. Козловської та Я.М. Кміт. Львів: «Сполом», 2004. 244 с.
8. Маринівська О.Я., Бабійчук Г.В. Моделювання навчальних занять на інтегрованій основі. Івано-Франківськ, 2002. 136 с.
9. Освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня освіти ступеня вищої освіти – бакалавр, галузі знань – 20 Аграрні науки та продовольство спеціальності – 208 Агроінженерія. URL: <http://www.kntu.kr.ua/doc/educational%20program/bachelor/208.pdf>. – Назва з екрана. (дата звернення: 19.09.2018).

ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES IN THE SYSTEM OF BRANCHES OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING

АНГЛІЙСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У СИСТЕМІ ГАЛУЗЕЙ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

This article aims at presenting insights regarding the peculiar role of English for Specific Purposes in the system of English Language Teaching. Attempts to define area of English for Specific Purposes in language teaching, as well as its typical features, sub-branches have been highlighted. The paper focuses on the significance of general distinction between General English and English for Specific Purposes. Moreover, the basic types of English for Specific Purposes are examined. This paper is also intended to offer a review of the literature on English for Specific Purposes.

Key words: English for Specific Purposes, General English, English for Academic Purposes, needs analysis, absolute and variable characteristics.

Статтю присвячено представленню виключної ролі англійської мови за професійним спрямуванням у системі викладання англійської мови. Виділено спроби окреслити сферу англійської мови за професійним спрямуванням у вивченні мови, а також типових особливостей, підгалузей. У роботі акцентується увага на загальному розмежуванні між загальною англійською та англійською мовою за професійним спрямуванням. Крім того, розглядаються основні типи англійської мови за професійним спрямуванням.

У роботі зроблено огляд літератури щодо англійської мови за професійним спрямуванням.

Ключові слова: англійська мова за професійним спрямуванням, загальна англійська, англійська мова для академічних цілей, аналіз потреб, абсолютні та змінні характеристики.

Статья посвящена представлению исключительной роли английского языка по профессиональному направлению в системе преподавания английского языка. Выделены попытки очертить сферу английского языка по профессиональному направлению в изучении языка, а также типичных особенностей, подотраслей. В работе акцентируется внимание на общем разграничении между общим английским и английским языком по профессиональному направлению. Кроме того, рассматриваются основные типы английского языка по профессиональному направлению. В работе также сделан обзор литературы относительно английского языка по профессиональному направлению.

Ключевые слова: английский язык по профессиональному направлению, общий английский, английский язык для академических целей, анализ потребностей, абсолютные и переменные характеристики.

UDC 372.881.111.1+378.147

Vashchynska Ya.B.,
Lecturer at the Department of Foreign
Languages
Lviv Polytechnic National University

General statement of the problem and its connection with important scientific or practical aims. The pervasive use of the English language as a universal method for communication is in steady development. This reality is reflected in various fields and in different areas where English is considered as a working device. Keeping in mind the end goal to achieve set objectives, English courses are presented at all the levels of the educational system and especially at the university through English for Specific Purposes (ESP). The last is the common and well established instructing procedure that the language teachers really use to accomplish the particular learners' needs, and meet the social necessity.

Since the 1960s ESP has turned out to be a stand-out amongst the most dynamic branches of Applied Linguistics in general and of Teaching English as a Foreign Language (TEFL) specifically. Among the reasons that could clarify its essentialness and its extension is, as previously stated, the development of English as a world dialect, thus the need to adapt to the different teaching situations and needs that such a position realizes. Such need infers a comprehension of its advancement, types and the distinctive educating ideas of ESP.

Analysis of recent studies and publications.

In the scientific and methodical literature, foreign language is disclosed as a subject in the system of higher professional education by authors from different positions. Thus, the problems of teaching a foreign language in a professional direction are covered in publications by N. Halskova, A. Waters, T. Hutchinson, P. Obratsov, O. Ivanova, O. Petrashchuk, O. Sereda, and others. Problems of teaching a foreign language in higher education as a means of communication were studied by I. Bim, M. Gez, I. Zimnya; problems of formation of communicative skills by means of a foreign language – V. Kuzovlev, V. Kostomarov, A. Leontiev; the formation of a professional orientation – L. Gegeczgory, N. Gez, M. Davydova, R. Millurd.

Today, according to leading Ukrainian scientists (V. Andrushchenko, P. Bekh, I. Zyazyun, V. Kremen, G. Onkovych, V. Redko, etc.), the quality of higher education depends to a large extent on what the level of foreign languages is among university graduates. Nowadays, more and more attention is paid to the aspects of learning a foreign language as a language of professional communication. So, the problems of teaching a foreign language for professional orientation are highlighted (ESP) in publications by

O. Polyakov, N. Galskova, A. Waters, T. Hutchinson, O. Bykonya, V. Borschovetska, A. Gordeeva, T. Korzh, G. Grynyuk, T. Kameneva, L. Lichko, Yu. Manko, I. Melnyk, N. Odegova, O. Petrashchuk, O. Sereda, V. Sokolov and others.

Singling out of previously unsolved parts of the general problem. ESP is not a separate movement concerned only with the “special” and “restricted” language of particular fields. It is an attempt to draw together some of the many lines of growth and to put them in a wider language teaching perspective. ESP is ultimately only significant if it is seen as developing from and contributing to, the language teaching and learning profession as a whole. In fact, it was actually necessary in the early stages of development for those types of language teaching which could be termed “Specific Purpose” to forge their own terms reference, and to be identified as a new and promising movement. It is of incredible significance to begin with the fundamental definitions expressed by the linguists concerning ESP as a branch of English Language Teaching. But even nowadays, it is hard for language specialists to clearly define the area of ESP because it is such a vast field of teaching. That in turn causes problems in understanding the goals and objectives of study process. Notwithstanding, ESP is seen contrastingly by the researchers in terms of its qualities and usefulness.

Taking everything into consideration, the **aim of the article** is to attempt to define area of ESP within the frame of Branches of English Language teaching and to identify its main characteristic features, sub-branches form different points of view.

Main body of research. Clear varieties in the interpretation of ESP definitions can be observed: ‘Some people described ESP as simply being the teaching of English for any purpose that could be specified. Others, however, were more precise describing it as the teaching of English used in academic studies or the teaching of English for vocational or professional purposes [1, p. 9–10]. ESP is generally used to refer to the teaching of English for a clearly utilitarian purpose [5, p. 2]. In other words, English ought to be taught to obtain particular language skills using real situations, in a way that enables them to employ English in their future occupation, or to evaluate English discourse identified with their area of speciality.

On average, students study English ‘not because they are interested in the English Language or English culture as such, but because they need English for study or work purposes’ [7, p. 2]. In ESP, language is learnt not for its own sake or for the sake of gaining a general education, but to smooth the path to entry or greater linguistic efficiency in academic, professional or workplace environments’ [2, p. 18]. This indicates the part of ESP is to help students to develop the required capacities so as to use them in

a particular field of request, occupation, or working environment.

P. Strevens identified ESP as having absolute and variable characteristics. Absolute characteristics: regard ESP teaching as designed to meet specified needs of the learner; related in content (i. e. in its themes and topics) to particular disciplines, occupations and activities; centred on the language appropriate to those activities in syntax, lexis, discourse, semantics, etc., and analysis of this discourse; in contrast with General English (GE) [8, p. 12]. Variable characteristics: ESP may be, but is not necessarily restricted as to the language skills to be learned (e. g. reading only); not taught according to any pre-ordained methodology [8, p. 13].

T. Dudley-Evans and St. John offered modified definition. Absolute characteristics: ESP is defined to meet specific needs of the learner; makes use of the underlying methodology and activities of the discipline it serves; is centred on the language (grammar, lexis, and register), skills, discourse and genres appropriate to these activities. Variable Characteristics: ESP may be related to or designed for specific disciplines; may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of general English; is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation. It could, however, be for learners at secondary school level; is generally designed for intermediate or advanced students; most ESP courses assume some basic knowledge of the language system, but it can be used with beginners [4, p. 4].

The definition Dudley-Evans offers is plainly impacted by that of Strevens, despite the fact that he has enhanced it considerably by evacuating irrefutably the absolute characteristic that ESP is “in contrast with General English”, also changed and expanded the quantity of variable attributes. The division of ESP into absolute and variable characteristics, in particular, is extremely useful in settling contentions about what is and isn’t ESP. From the definition, we can see that ESP can but is not necessarily concerned with a specific discipline, nor does it have to be pointed at a particular age group or ability range.

Clearly, the absolute characteristics are particular to ESP in light of the fact that learners’ needs are of focal significance when planning language activities. Concerning the variable highlights, ESP courses can be intended for a particular group utilizing the definite teaching system; nevertheless, all learners’ categories and disciplines can be concerned with ESP. Thus ESP ought to be seen just as an “approach” to instructing, or what T. Dudley-Evans and St. John represent as an “attitude of mind”. Also, T. Hutchinson and A. Waters expressed that “ESP should properly be seen not as any particular language product but as an approach to language

teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning" [5, p. 19]. ESP guiding principle is "Tell me what you need English for, and I will tell you the English that you need" [5, p. 20].

If we look at the English language Teaching Tree (Figure 1) below, it could be seen that ESP is closely interrelated with other branches and sub-branches. It is one of the footings of English language Teaching in general, contrasting to GE.

According to the chart, English language Teaching (ELT) is the general name for everything that teachers of English as a Foreign language (EFL) and English as a Second Language (ESL) teach.

General English (GE) – this is by far the most popular branch of ELT. The central assumption is that all learners of English can benefit from learning the same core language, including a standard grammar syllabus, everyday vocabulary and the skills of reading, writing, listening and speaking.

Business English (BE) – this term describes courses that are of interest to a large range of working professionals, and university students preparing for work. It includes generic skills such as English for meetings, presentations and business writing. Common topics include the basics of finance, marketing and management, which should be useful (or at least not totally irrelevant) to all business people.

English for Specific Purposes (ESP) – this involves training learners in the particular skills and language they need in order to function in a particular set of professional situations in English, learners are grouped according to their needs (not just their language level), and the trainer tries to tailor each course to the learners' particular needs.

English for Academic Purposes (EAP) – this involves training learners to function effectively in English at college or university. It may include general study skills

(e. g. how to make notes, how to write an academic paper) as well as subject-specific language (e. g. English for Media Studies, English for Chemistry).

Vocational Education (VocEd) – this is a branch of education (not branch of ELT) where learners learn the skills needed for a particular job or vocation. It may include training in practical language skills, where there are relevant to the learners' vocational needs.

English for Specific Academic Purposes (ESAP) – this is a crossover between ESP and EAP. It focuses on subject-specific language and skills for university students (e. g. English for Media Studies, English for Chemistry.). This includes specialist terminology and the conventions for writing particular documents. It is usually contrasted with EGAP.

English for General Academic Purposes (EGAP) – this focuses on the generic skills (e. g. how to make notes, how to write an academic paper) and language (e. g. sophisticated academic vocabulary and grammar) needed by all university and college students.

English for Workplace (EWP) – these courses are for professional who are already working in their chosen fields, and who need English to perform more effectively at work, e. g. writing business letters, making business phone calls, reading professional reports, giving a business presentation, etc. Another name for this type of course is EOP (English for Occupational Purposes).

Content and language Integrated Learning (CLIL) – this is an approach, mainly for younger learners in schools, where school subjects are taught (partly or wholly) in English. The principle is that learners learn English almost as a by-product of learning another school subject.

Content-Based Instruction (CBI) – this is an approach to teaching English through relevant, interesting and motivating subject-specific content. It is

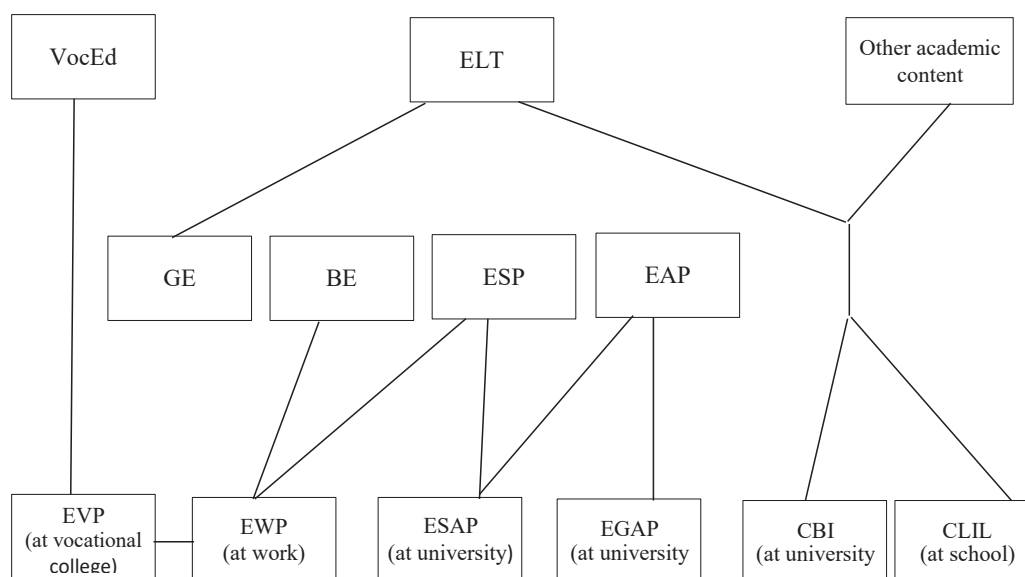


Fig. 1. Branches of English Language Teaching (Tree of ELT)

manly used to help non- native speakers studying at English-speaking universities to keep up with their native-speaker classmates. The focus is on the content, not the language.

English for Vocational Purposes (EVP) – this involves teaching English to young adults in vocational colleges and similar establishments. The focus is on the practical language they will need in their future careers. It is very similar in content to EWP.

As oppose to the present classification, David Carter identifies three types of ESP [3, p. 132]:

1. *English as a restricted language*. The language used by waiters or air traffic controllers are cases of English as a restricted language. R. Mackay and A. Mountford unmistakably represent the contrast between restricted language and language with this statement: “<...> the language of international air-traffic control could be regarded as “special”, in the sense that the repertoire required by the controller is strictly limited and can be accurately determined situationally, as might be the linguistic needs of a dining-room waiter or air-hostess. However, such restricted repertoires are not languages, just as a tourist phrase book is not grammar. Knowing a “restricted language” would not allow the speaker to communicate effectively in novel situation or in contexts outside the vocational environment” [6, p. 4–5].

2. *English for Academic and Occupational Purposes*. The second type of ESP identified by D. Carter is English for Academic and Occupational Purposes. In the Hutchinson & Waters’ “Tree of ELT”, ESP is broken down into three branches:

- a) English for Science and Technology (EST);
- b) English for Business and Economics (EBE);
- c) English for Social Studies (ESS).

Each type is connected with a particular field of scientific knowledge as business, technology, and economy or the social fields all in all; with its various and large amount of human sciences studies. Additionally, each of these is divided into further sub-branches: English for Academic Purposes (EAP) and English for Occupational Purposes (EOP). An example of EOP for the ESS branch is “English for Psychology” whereas an example of EAP for the ESS branch is “English for Teaching”. Yet Hutchinson and Waters’ classification of EAP and EOP is somewhat misty; that is why further clarification is needed in order to distinguish between them.

T. Hutchinson and A. Waters note that there is not a clear-cut distinction between EAP and EOP: “<...> people can work and study simultaneously; it is also likely that in many cases the language learnt for immediate use in a study environment will be used later when the student takes up, or returns to, a job” [5, p. 16]. However, the distinction can be made in the sphere of convenience. English for Occupational Purposes (EOP) prepares individuals to perform on the job, using English for communication. This kind by no

means would be valuable for the preparation of legal counsellors for instance and administrative managers aiming at reaching a proficiency level. From another point of view, English for Academic Purposes (EAP) is applied to common centre elements also known as “study skills”. They fundamentally comprise writing academic texts, taking notes and observations, tuning in to formal academic discourses and making presentations.

Apparently, this explains Carter’s justification for categorizing EAP and EOP under the same type of ESP. It gives the idea that D. Carter is implying the final aim for both EAP and EOP are one in the same: employment. However, in spite of the final aim being identical, the methods taken to accomplish the end is altogether different indeed. It is contended that EAP and EOP are diverse as far as focus on notions of cognitive academic proficiency versus basic interpersonal skills.

3. *English with specific topics*. The third type of ESP identified by D. Carter is English with specific topics [3, p. 135]. He notes that it is only here where stress shifts from reason to topic. This type of ESP is uniquely concerned with anticipated future English needs of, for example, researchers requiring English for postgraduate reading studies, attending conferences or working abroad. But this is not a separate type of ESP. Rather it is an integral component of ESP courses or programs which centre on situational language. This situational language has been resolved in view of the understanding needs analysis’ findings of authentic language used in target workplace settings.

Conclusions and prospects for further research.

Thus, as we can see, the introduction of English for Specific Purposes is considered as the immediate aftereffect of the world development. In spite of the fact that the theory of ESP differentiates away from the regardless in ELT, it has generally come along with needs analysis and preparing students to set up successful communicative ground in the tasks related to their branch of study or work. Nevertheless, the teaching of ESP has been a separate activity within ELT. Clearly, teaching English for General Purposes and teaching English for Specific Purposes have some common features since both of them convey important contemplations in linguistic improvements, teaching strategies and methods. Nonetheless, what truly separates ESP educators from their colleagues teaching General English is the need to think about the necessities of different fields of specialty and the inspiration to adjust these prerequisites into the language classroom. The main distinguishing feature of its own methodological base as well as its own research from various disciplines including applied linguistics. Finally, the learners’ needs-related knowledge and the need for teaching that specific knowledge are what frame the nature of ESP.

REFERENCES:

1. Anthony L. Preaching to Cannibals: A Look at Academic Writing in Engineering. Proceedings: The Japan Conference on English for Specific Purposes. 1998. P. 75–86.
2. Basturkmen H. Ideas and Options in English for Specific Purposes. London; New Jersey: ESL; Applied Linguistic Professional Series, 2006. 189 p.
3. Carter D. Some propositions about ESP. The ESP Journal. 1983. Vol. 2. P. 131–137.
4. Dudley-Evans T., John Maggi Jo St. Developments in ESP a Multi-Disciplinary Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 301 p.
5. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: a learner-centred approach. England: Cambridge University Press, 1987. 183 p.
6. Mackay R., Mountford A. English for Specific Purposes: A Case Study Approach. London: Longman, 1978. 240 p.
7. Robinson P. ESP Today: A Practitioner's Guide. New York: Prentice Hall, 1991. 224 p.
8. Strevens P. The Learner and the Teacher of ESP. ESP in the classroom: Practice and evaluation. Chamberlain and Baumgardener. 1988. Vol. 6. P. 39–44.

ХАРАКТЕРИСТИКА ОРГАНИЗАТОРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

CHARACTERISTICS OF ORGANIZATIONAL ABILITIES OF SENIOR PUPILS

Статья посвящена характеристике организаторских способностей старшеклассников. В первую очередь поясняется сущность понятий «способность», «организаторские способности», которые рассматриваются как одна из индивидуально-психологических особенностей личности. Указывается, что учащимся необходимо прикладывать особые усилия по овладению организаторскими способностями, не бояться трудностей, уметь справляться с ними, быть терпеливыми, настойчивыми, усидчивыми. Автор подробно останавливается на задачах, которые являются целесообразными для достижения этой цели, и выдвигает десять требований. В статье можно ознакомиться с этими требованиями.

Ключевые слова: школьная среда, старшеклассник, организаторские способности, общественные организации школьников.

особливі зусилля щодо оволодіння організаторськими здібностями, не боятися труднощів, уміти справлятися з ними, бути терплячими, наполегливими, посидючими. Автор докладно зупиняється на завданнях, які є доцільними для досягнення цієї мети, і висуває десять вимог. У статті можна ознайомитися із цими вимогами.

Ключові слова: шкільне середовище, старшокласник, організаторські здібності, громадські організації школярів.

The article is devoted to the characterization of organizational skills of high school students. First of all, the essence of the concepts "ability", "organizational ability" is clarified, and abilities are considered as one of the individual psychological characteristics of a person. It is indicated that students need to make special efforts to master organizational skills not to be afraid of difficulties, to be able to cope with them, to be patient, persistent, and diligent. Then the author dwells on the tasks that are appropriate for this purpose, and puts forward ten requirements. These requirements can be found in the provided article.

Key words: school environment, high school students, organizational skills, public organizations of schoolchildren.

УДК 378.14

Гасымова Гамида Искендер гызы,
диссертант по программе
доктора философии
Института образования
Азербайджанской Республики

Статтю присвячено характеристиці організаторських здібностей старшокласників. Насамперед пояснюється сутність понять «здатність», «організаційські здібності», які розглядаються як одна з індивідуально-психологічних особливостей особистості. Вказується, що учням необхідно прикладати

Постановка проблемы в общем виде.

Вопросы формирования личности учащихся в старших классах непосредственно связаны не только с уровнем проводимых занятий, но и с организацией школьной жизни вне уроков. Сюда относится также школьная самостоятельность, куда входят и школьные организации по самоуправлению. Этого требуют современные принципы организации обучения в целом. Надежность, уверенность, подотчетность и самоуправление должны быть ведущими характеристиками в управлении школами. Вмешательство директоров школ и их помощников в работу учителей должно быть лишь при отсутствии надлежащей подготовки. В управленческой иерархии образования высшие организации должны работать в тесном взаимодействии с низшими организациями на совместной и на договорной основе. Вышестоящие организации должны оказывать всестороннюю помощь нижестоящим организациям во всех областях, а также нести ответственность за их деятельность [7]. Это касается также формирования общественной активности школьников, в том числе старшеклассников.

Цель статьи – провести анализ и дать характеристику организаторских способностей старшеклассников.

Изложение основного материала. В современных условиях нового педагогического мышле-

ния значительно возросли требования к личности учащихся, в том числе к личности старшеклассников и их деловым качествам. Это можно отнести в первую очередь к организаторским способностям человека (в нашем исследовании – учащихся 10–11 классов) и умениям управлять людьми. Однако следует признать, что не каждый человек, особенно школьники, способен на это. Желательно с самого раннего возраста развивать у детей организаторские способности, поскольку именно в этом возрасте происходит развитие психических функций, когнитивных процессов, а также формирование личности ребенка.

Задача ученического коллектива в школе заключается в приобретении знаний, умений и навыков в определенном объеме, а также в формировании способностей и социально полезных качеств личности. Личность развивается в коллективе и, естественно, с помощью членов коллектива способна творчески и независимо решить возникающие проблемы. Именно в коллективе должны воспитываться ученики, обладающие организаторскими способностями, творчески настроенные и способные повести за собой других. Первые организаторские способности появляются у младших школьников, а затем это важное качество развивается у учеников средних и старших классов. Способность каждого человека овладеть тем или иным умением играет важную роль в его жизнедеятель-

ности и дает ему представление о той сфере, в какой он наиболее полезен.

Прежде чем говорить об организаторских способностях, в первую очередь необходимо определить, что такое способность.

Психологи дают разные определения способностей. Например, определение профессора М.Дж. Магеррамова заключается в следующем: «Способностью называется индивидуальное психическое свойство, которое является условием успешного выполнения личностью того или иного типа деятельности» [3, с. 19].

Способность, являясь одной из индивидуально-психологических особенностей личности, представляет собой условие для успешной реализации определенных видов деятельности и находит свое выражение в различиях динамики усвоения знаний, умений и навыков, необходимых для этого.

В существующей литературе организаторские способности, будучи общими и особыми, делятся на две части. Общие способности объединяют в себе такие качества, как внимательность, целеустремленность и деловитость. Эти качества необходимы для осуществления всех видов деятельности. Особые способности, в свою очередь, помогают добиться успеха в деятельности. К ним относятся зрительная память, понимание, чувствительность рук. Коммуникативные и организаторские способности также можно отнести к особым.

Знакомство с учебниками по психологии показывает, что сущность понятия «способность» следует понимать таким образом: способность – это индивидуальное психическое свойство, показывающее большую пригодность человека к одной или нескольким сферам деятельности.

По мнению многих психологов, в индивидуально-естественной основе развития и формирования способностей стоят природные возможности. Природные (естественные) возможности – это анатомо-физиологические особенности и психологические свойства.

Сущность способностей была разъяснена также в «Толковом словаре азербайджанского языка». Обратим внимание на то, как значение слова «способность» представлено в нем: «1. Талант, одаренность; умение быстрого освоения и усвоения всего. 2. Возможность и умение выполнения всего. 3. Достоинство, такт, благоразумие. *В способности, в такте, в благоразумии*» [4].

Педагогические способности обычно условно делят на три группы: личные способности, дидактические способности, организационно-коммуникативные способности.

Под **личными педагогическими способностями** подразумеваются способности, связанные с характерными свойствами и качествами человека, в том числе учащихся старших клас-

сов (толерантность, самообладание, симпатия, доброжелательность к окружающим, учителям и одноклассникам).

Дидактические способности – это умение передать на уроке необходимую информацию одноклассникам, в ясной и доступной форме представить материал или проблему, это способность обладать активным независимым мнением.

Под **организационно-коммуникативными способностями** понимается овладение организаторскими и в то же время коммуникативными способностями.

Организаторские способности проявляются двумя способами. Во-первых, это организация деятельности органов самоуправления. Во-вторых, это способность правильно строить свою деятельность, то есть умение планировать свою работу, деловитость, аккуратность, точность, самоконтроль.

Известно, что учебный процесс играет важную роль в становлении и формировании способностей. Развитие способностей у отдельных людей, в том числе у учащихся, происходит не в одинаковой форме, они различны. Люди во время обучения, осваивая исторически приобретенные достижения, формируют свойственные им способности. Однако неоспоримо, что при формировании способностей, помимо обучения, большое значение имеют также особые интересы.

Особые интересы – это интересы, относящиеся к какой-либо сфере деятельности личности и превратившиеся в склонность к занятиям этим видом деятельности. Исходя из этого, наряду с развитием других способностей у людей, а именно у школьников, в том числе старшеклассников, появляются организаторские способности.

Организаторские способности – это способность личности (в нашем случае старшеклассников) к организаторской деятельности.

Каждый человек для того, чтобы занять достойное положение в обществе, выделиться в обучаемом учебном заведении, быть примером, завоевать авторитет и уважение, быть лидером, должен совершенствоваться, заботиться о своем благополучии, о духовной чистоте и развивать организаторские и коммуникативные качества.

Организаторские способности не являются врожденными, а появились вследствие процесса деятельности на основе интересов, потребностей и желаний. Организаторские способности особенно важны для учеников, которым поручено организовывать мероприятия, направлять какую-либо деятельность, а также руководящим работникам.

Учащиеся, принимающие участие в ученических органах самоуправления, также должны приобретать организаторские способности. В противном случае они не смогут организовать отдельные

мероприяття, проявляють некомпетентність і не оправдають довіри.

Обычно в ученических органах самоуправления учащиеся имеют разные обязанности: председатель ученического комитета, председатель органов самоуправления, председатель комиссии по культурно-массовым делам, председатель комиссии обучения, председатель комиссии по делам спорта, председатель комиссии по оформлению, председатель комиссии по санитарно-гигиеническим делам.

Без организаторских способностей учащиеся не справятся с порученными им делами и не смогут организовать деятельность членов комиссии. А это в свою очередь создаст отрицательное представление о них и приведет к падению их авторитета.

Для приобретения организаторских способностей ученики должны проявлять особые усилия, не бояться трудностей, уметь справляться с ними, быть терпеливыми, усидчивыми, настойчивыми. Для реализации этих целей в существующей литературе важным считается соблюдение определенных требований, а именно:

1) *твердость характера, авторитетность* является необходимой способностью для организатора. Учащиеся должны понимать, что отданные распоряжения следует выполнять без обсуждения. Авторитет ученика-организатора складывается не только из внешних атрибутов уверенности в себе. Руководитель (в нашем исследовании ученик-старшеклассник) должен понимать все тонкости работы, которую поручает, знать, сколько времени уйдет на ее выполнение и как сделать ее наилучшим образом. Свою работу необходимо построить таким образом, чтобы одноклассники сами шли за советом и помощью к руководителю. Своей высокой работоспособностью следует подавать пример другим;

2) *умение улаживать конфликты* – очень значимая особенность организаторских способностей. Чтобы разногласия не препятствовали эффективности труда, нужно уметь вовремя подавлять разгорающиеся споры и ссоры. Если убедительные беседы не помогают, то необходимо будет рассадить учеников по разным местам;

3) *справедливость* – достаточно необходимая для организатора способность. Он не должен быть лицеприятным. Все ученики должны быть равны в своих правах;

4) *строгость*: ученики должны осознавать, что за некачественный труд обязательно понесут определенное наказание. Это необходимое проявление организаторских способностей;

5) *умение поощрять*: признание личных заслуг учащихся, публичное или личное поощрение одноклассника за приложенные усилия, за хорошие результаты в учебе или в какой-либо

внеклассной, внешкольной деятельности вносит дополнительную мотивацию, заставляет коллектив в целом стараться выполнить работу наилучшим образом;

6) *точное представление* того, каким образом, в какой последовательности и в какие сроки должна быть сделана та или иная работа. Без четко разработанного плана очень трудно руководить коллективом;

7) *ежедневное планирование*: для каждого ученика отдельно должен быть определен ежедневный объем работ в целом;

8) *делегирование полномочий* – самое разумное проявление организаторских способностей. Каким бы талантливым ни был организатор, успеть все сам он просто физически не сможет;

9) *спокойное отношение к критике*: надо позволить учащимся вносить свои предложения по лучшей организации труда, и тогда они станут еще больше уважать и доверять организаторским способностям руководителя;

10) *умение отметить лишнее* – важная способность организатора. Надо уметь ценить свое время и дать понять всем, что отнимать его понапрасну не позволят никому [5].

Организаторские способности (способность к организаторской деятельности) обуславливают необходимость воспитания в себе таких важных качеств, как коммуникативные способности, практическая мудрость, привлечение других к активной деятельности, критичность, такт, доброжелательность, вежливость, инициативность, требовательность в отношении к себе и другим, настойчивость, а также чувство собственного достоинства. Организаторские способности имеют большое значение для личности старшеклассника. Организаторские способности рассматриваются как возможность для организации различных мероприятий и овладения мастерством в сфере управления.

Формирование организаторских способностей превращает в необходимость привитие учащимся навыков планирования, самокорректирования и самоанализа (рефлексии).

Хотя в ряде случаев развитие организаторских способностей у мальчиков находится в центре внимания в семье и в школе, вопросы привития данных качеств девочкам вовсе не затрагиваются.

В Азербайджане поддержка в самоорганизации старшеклассников идет со стороны заместителя директора по воспитательной работе, родительского комитета, классных руководителей [5]. Исследователи призывают при переходе от школы «памяти» к школе «мышления» использовать возможности педагогических технологий с целью формирования у учащихся наряду со многими качествами также организаторских умений, высокого уровня общения [6, с. 180–184].

Проводимые семинары для учителей средних школ на республиканском уровне дали возможность путем коллективного обсуждения выявить основные направления совершенствования управления школьным коллективом, в том числе и на уровнях «учитель – ученик» и «ученик – ученик». Так, было отмечено, что качественное образование, совместное принятие решений, деятельность правительства в плане совершенствования государственных стандартов, повышение уровня профессионализма преподавателей, инновации в правилах сертификации учителей являются важными условиями и критериями для повышения качества работы в школе.

Отмечены следующие факторы, влияющие на общее качество образования: повышение роли эффективного управления в деятельности школ, обеспечение здоровой психологической среды, формирование необходимой системы моральных и этических ценностей, систематическая работа по урегулированию взаимоотношений родителей и учителей, учителей и учеников [8].

Выводы. Таким образом, члены педагогического коллектива – классные руководители, заместитель директора по воспитательной работе, руководители общественных организаций и учителя-предметники – должны заботиться о формировании организаторских способностей как у

мальчиков, так и у девочек, причем как в семье, так и в школе. Это также полезно для подготовки учащихся к будущей независимой жизни.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Асташова Н.А., Карбанович Т.В. Ученическое самоуправление – демократическая ценность нашего образования. Народное образование. 2007. № 7. С. 86–90.
2. Григорьев Д.В. Классный руководитель как организатор детского самоуправления. Школьное планирование. 2007. № 4. С. 31–37.
3. Психология: учебник для высш. учеб. завед. Баку: Азертедриснешр, 1964. 300 с.
4. Толковый словарь азербайджанского языка. URL: <https://azerdict.com/az/izahli-luget/>.
5. Ислам Аскероглу. Школа – педагогическая система и объекты администрирования. URL: <http://aztehsil.com/>.
6. Ильясов М.И. Современные проблемы профессионализма и педагогической компетентности учителя: монография. Баку: Наука и образование, 2018. 208 с.
7. Надежность, уверенность, ответственность должны быть ведущими в управлении школами. URL: <http://aztehsil.com>.
8. Дашсалахли Р. Эффективное управление, здоровая психологическая среда, нравственные и этические ценности. Газета «Учитель Азербайджана». 2018. 6 июля. С. 2.

ВИКОРИСТАННЯ КОНЦЕПЦІЇ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ Е. ЖАК-ДАЛЬКРОЗА В КОНТЕКСТІ ДОІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ ДОШКІЛЬНИКІВ

USING THE CONCEPT OF MUSICAL EDUCATION E. JACQUES-DALROZ'S IN THE CONTEXT OF PRE-INSTRUMENTAL PREPARATION OF PRESCHOOLERS

УДК 780.6

Завалко К.В.,

докт. пед. наук,
професор кафедри інструментального
та оркестрового виконавства
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова

Ібадуллаєва А.Е.,

аспірант кафедри інструментального та
оркестрового виконавства
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова

Здійснено аналіз концепції музичного виховання Е. Жак-Далькроза, виокремлено її основні положення та принципи, визначено вікові особливості навчання та виховання музиці. Розглянуто доінструментальну підготовку дошкільника як спеціально організований процес формування готовності до навчання гри на музичному інструменті та її складові. Визначено основні напрями використання концепції музичного виховання Е. Жак-Далькроза в процесі доінструментальної підготовки.

Ключові слова: доінструментальна підготовка, діти дошкільного віку, концепція музичного навчання, Е. Жак-Далькроз, музичне виховання.

Проведен анализ концепции музыкального воспитания Э. Жак-Далькроза, выделены ее основные положения и принципы, определены возрастные особенности обучения и воспитания музыке. Рассмотрена доинструментальная подготовка дошкольника как специально организованный процесс формирования готовности к обучению игре

на музыкальном инструменте и ее составляющие. Определены основные направления использования концепции музыкального воспитания Э. Жак-Далькроза в процессе доинструментальной подготовки.

Ключевые слова: доинструментальная подготовка, дети дошкольного возраста, концепция музыкального обучения, Э. Жак-Далькроз, музыкальное воспитание.

An analysis of the E. Jacques-Dalroz's concept of musical education is made, its main provisions and principles are outlined, the age-old peculiarities of music education are determined. The pre-instrumental training of preschool child is considered as a specially organized process of formation of readiness for learning to play musical instrument and its components. The basic directions of using of the E. Jacques-Dalroz's concept of musical education in the process of pre-instrumental training are determined.

Key words: pre-instrumental training, children of preschool age, E. Jacques-Dalroz's concept of musical education, musical education.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства значно зріс інтерес до музичного виховання дітей дошкільного віку. І це зрозуміло, адже дитині для пізнання та всебічного розвитку замало людської мови – необхідна музика у всіх її виявах, до того ж із самого раннього віку. Музика позитивно впливає на роботу мозку, змінює емоційний стан, облагороджує почуття, розвиває музичний потенціал та активізує енергетичні процеси організму, спрямовує їх на загальний розвиток і духовне становлення особистості.

З позицій сучасних надбань психологічної та педагогічної наук музично-естетичне навчання та виховання дітей дошкільного віку потребує вирішення багатьох художньо-педагогічних проблем, нагальними серед яких є створення нових теоретичних розробок, впровадження ефективних методик музичного навчання та виховання, зокрема методик, спрямованих на формування готовності до навчання гри на музичному інструменті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемам різнобічного музично-естетичного розвитку особистості присвячено психолого-педагогічні праці таких відомих учених: Б. Теплова (психологія та структура музичних здібностей) [7], Є. Назайкінського (психологія музичного сприйняття) [5], С. Науменко (музично-естетичне виховання дошкільників) [6], А. Зімінії (музичне

виховання дітей молодшого віку) [4], К. Завалко (інноваційні концепції музичного виховання) [3].

Проблема доінструментальної підготовки лише дотично привертала увагу багатьох музикантів-педагогів. Зокрема, розглянуто психолого-педагогічні основи інструментального виконавства (Л. Баренбойм, Г. Коган, С. Савшинський, Г. Ципін, М. Фейгін та інші вчені), педагогічні умови досягнення єдності виконавського та загального музичного розвитку учнів (Н. Гуральник, С. Липська, О. Щолокова та інші). Сформувалася досить ґрунтовна й різнобічна методична система навчання гри на різних музичних інструментах (скрипці, фортепіано, блокфлейті, віолончелі тощо) дітей дошкільного віку в закладах початкової музичної освіти. Водночас багато питань щодо організації доінструментальної підготовки дошкільників не дістали належного висвітлення у науково-методичній літературі.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На нашу думку, для опанування грою на музичному інструменті дитину необхідно підготувати, зокрема, через спеціальну програму навчання – доінструментальну підготовку. Проблема підготовки до навчання гри на музичному інструменті знайшла часткове вирішення в концепціях таких педагогів, як К. Орф, Е. Жак-Далькроз, З. Кодай, Ш. Сузукі та Е. Гордон. Кожний із зазначених педагогів акцентує увагу на певному

виді музичної діяльності (спів, гра на елементарних музичних інструментах, слухання музики тощо) як основі музичного виховання дитини.

Метою статті є розгляд сутності концепції музичного виховання Е. Жак-Далькроза як складової доінструментальної підготовки дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. На нашу думку, *доінструментальна підготовка дошкільника – це спеціально організований процес формування готовності до навчання гри на музичному інструменті, що передбачає розвиток мотивації, музичності, фізичних і психічних якостей, а також накопичення музичних знань.*

Під час розроблення програми з доінструментальної підготовки дошкільників необхідно використовувати педагогічні принципи, зокрема такі:

- опора на знання дитини щодо навколишнього світу. Казка, світ фантазій, природа, тварини – це та образна сфера дитини, що є для неї природною;
- максимальне залучення в заняття рухових вправ, що допомагають дитині використовувати та координувати мозок і тіло;
- відповідальне ставлення до підбору музичного матеріалу, зокрема використання українського фольклору, класики та кращих зразків сучасної музики.

Доінструментальна підготовка дошкільників містить різноманітні види музичної діяльності, а саме – музичне сприймання, спів, музично-ритмічні рухи, гру на елементарних музичних інструментах і музичну творчість. Оскільки важливою складовою підготовки є залучення різноманітних музичних рухів у процес музичного навчання та виховання, то важливим чинником є використання основних положень концепції музичного виховання Е. Жак-Далькроза.

Еміль Жак-Далькроз (1865–1950) – швейцарський композитор, диригент і педагог, професор Женевської консерваторії, де викладав сольфеджіо та гармонію. Далькроз створив власну систему музичного виховання, що полягає у навчанні дітей музиці та вихованні музичності через розвиток чуттєвого музичного сприймання та чуття ритму [1].

Створений ним новий підхід до виховання музичності був спрямований проти однобічного розвитку техніки та інтелектуального осягнення музичних творів (він вказував на однобокий інтелектуалізм шкільного навчання, бездіяльність тіла та інертність розуму й почуттів [9]). Працюючи з дітьми, Е. Жак-Далькроз дійшов висновку, що головними недоліками традиційної методики є ізольованість видів діяльності й поділ процесу осягнення музики на низку навчальних дисциплін, позбавлення музичного виховання його сутнісної основи – емоційності. Вважаючи, що виховати

«цілісного» музиканта здатна лише «цілісна» педагогіка, Е. Жак-Далькроз прагнув відновити втрачену єдність музичного виховання, інтеграції навчального матеріалу, виявляючи в ньому різноманітні змістовні й структурні зв'язки [1].

Зокрема, повернення процесу музичного виховання до емоційності та розвиток справжньої музикальності можливі, на думку Е. Жак-Далькроза, лише на шляху естетичного осягнення музики та її виражальних засобів. Педагог вважав, що найважливіше у музичному навчанні – попередне та супутнє осягнення музики, що виховання музикальності неможливе поза чуттєвим музичним сприйманням. Лише повноцінне сприймання закладає основу музикальності дитини, тільки на цій основі можливе навчання та подальший музичний розвиток.

Головною особливістю методичних пошуків Е. Жак-Далькроза є створення евритмії, що поєднує музику з рухом. Ритм розглядається ним як провідний чинник музичного виховання, а розвиток чуття ритму створює умови для формування інших компонентів музичності дітей та їхнього художнього смаку. Розроблена система музичного виховання сприяє активному вдосконаленню музичного слуху, оволодінню дітьми творчою інструментальною та руховою імпровізацією. Ця система є синтезом формування музичних умінь, набуття основних знань про музику, реалізації завдань загального виховання. Вона спирається на розуміння біологічної потреби дітей у русі, активності та виховує людину інтелігентну, активну, фізично розвинуту [8].

Розвивати музичні здібності, як стверджував Е. Жак-Далькроз, необхідно засобами ритму. Будь-який ритм є рухом, а рух має матеріальну основу. Рухи малої дитини – виключно тілесні й часто несвідомі, тому, вносячи порядок у рухи дитини, виховуючи в ній почуття ритму, ми, відповідно, готуємо її до життєвої, зокрема музичної, діяльності. У ритміці Жак-Далькроза вихідним пунктом була саме музика, оскільки виразні рухи мали розкривати емоційну сторону музичного твору, який розглядався як сценарій усїєї рухової діяльності, мета якої – пластична інтерпретація змісту, форми, відтворення стильових особливостей музики.

Педагог прагнув до виховання музикальності як першооснови музики, до відновлення триєдності музики, слова та руху як засобу формування гармонійно розвинутої особистості. Він вважав неприпустимим розвиток у дітей лише репродуктивних, наслідувальних здібностей. Е. Жак-Далькроз помітив, що діти значно легше запам'ятовують пісню, якщо спів супроводжується рухами. Узгодженість рухів із ритмом музики викликає в дітей особливу радість, естетичне задоволення, відчуття розкнутості та свободи.

Тому Е. Жак-Далькроз почав використовувати в безпосередньому зв'язку з музикою, її темпом, ритмічним малюнком, фразуванням, динамікою, штрихами спеціальні вправи, до яких входили найрізноманітніші рухи – крокування, біг, стрибки, танцювальні та пластичні рухи. Використовувалися також вправи, спрямовані на виховання швидкої реакції – уміння швидко включатися у рух, переривати або змінювати його. Педагог вважав, що м'язи та нервова система мають бути привчені до відтворення різноманітних ритмічних рухів, а вухо – здатним правильно сприймати музику, що дає поштовх цьому рухові.

Проаналізувавши наукові джерела [1; 8; 9; 10] щодо концепції Е. Жак-Далькроза, виокремимо основні положення його системи музичного виховання, а саме такі:

- розвиток загальної музичності та інтелектуальних здібностей дитини на основі поєднання сольфеджіо, імпровізації та евритмії;
- усвідомлення музичної мови за допомогою евритмії, через створення фізичних, звукових і візуальних образів;
- опора на чуттєву сферу дитини – пізнання музики через тактильні, кінестетичні, звукові та візуальні відчуття.

Для впровадження зазначених вище положень використовуються принципи навчання, до яких зараховують такі:

– *Теорія слідує за практикою*: «Весь метод ґрунтується на принципі, що теорія має слідувати за практикою, що діти не повинні вивчати правила, поки вони не отримають відповідного досвіду» [9, с. 63].

– *Радість – єднання тіла, розуму та душі*: «Наші органи розроблені шляхом використання; наші психічні сили розвиваються шляхом свідомого контролю над тілом. Коли ми стаємо вільними від фізичної стриманості, а з більш елементарних форм психічного занепокоєння ми відчуваємо радість. Ця радість є новим чинником морального прогресу, нового стимулятора волі» [9, с. 50].

– *Слухання – основа музичного навчання*: музичне навчання має ґрунтуватися на найрізноманітніших аспектах сприйняття музики.

– *Самовираження – мета евритмії*: розвивати бажання кожної дитини до творчого самовираження у музиці.

Ще раз підкреслимо, що зміст музичної освіти у методичній системі Е. Жак-Далькроза представлений у трьох взаємопов'язаних сферах: ритміці, сольфеджіо та імпровізації [2]. Ритміка виконує основоположну роль, забезпечуючи музичний розвиток за допомогою рухів тіла. Сольфеджіо формує слух, завдяки якому вдосконалюється вокальна та рухова діяльність учня. Імпровізація не тільки активізує музиканта під час співу та руху, але й виступає основною формою оволодіння грою на музичному інстру-

менті. Крім того, до занять старших дітей входять танець і хоровий спів.

Уведення елементів евритмії у музичні заняття дає дітям радість, сприяє активному відпочинку та водночас є важливим чинником розвитку у них музичних здібностей і стійкого інтересу до музики, ефективно впливає на формування психомоторики, позитивних моральних якостей та естетики рухів. Засвоєння певних знань про музику за допомогою рухів стимулює розумову діяльність дитини, сприяє інтенсифікації процесу її навчання та оволодіння основними музичними поняттями, які перестають бути абстрактними для неї, оскільки пов'язуються з конкретним рухом, жестом і словом. Оскільки музика є провідним системоутворюючим елементом музичних занять, то основне завдання вчителя – навчити дітей рухатися під характер музики, передаючи темпові, динамічні, метроритмічні особливості. Виразна передача рухами характеру музики досягається втіленням образного змісту музичного твору.

З метою осягнення музичної грамоти та розвитку внутрішнього слуху до рівня абсолютного, уміння «чути» очима та «бачити» вухами ефективним є використання сольфеджіо за методикою Е. Жак-Далькроза. Музична грамота опановується також через рух, зокрема через активізацію експресії тілесних ритмів. Сутність цієї ідеї полягає у вивченні музичних понять, які раніше засвоювалися лише інтелектуально, за допомогою руху.

Використання імпровізації, згідно з концепцією Е. Жак-Далькроза, у різних її виявах (інструментальна, пластична) не тільки слугує основою для рухової та вокальної активності учнів, але і є головним методом осягнення музики. Лише на основі засвоєння метроритмічних, мелодико-гармонічних і поліфонічних елементів музики можна розвивати навички вільного музикування, творчу фантазію. Зокрема, кожен педагог, що впроваджує елементи цієї концепції, має володіти інструментальною імпровізацією. Е. Жак-Далькроз вважав, що часте або постійне використання однієї і тієї ж відомої музики на заняттях формує в учнів рухові штампи, і тому не може відповідати цілям музичного розвитку.

Початкові заняття з дітьми за системою музичного виховання Далькроза мають характер гри, оскільки гра одночасно слугує виявом природної потреби дітей у діяльності, а з іншого – є вираженням дитячої радості. Під час занять діти знайомляться з ритмічними, динамічними, звуковисотними особливостями музичного твору, поєднуючи слухові уявлення з рухом, після чого поступово відбувається перехід до опанування нотною грамотою. У процесі роботи з дітьми необхідно враховувати вікові особливості дошкільників, відповідно до яких вони опановують навички та засвоюють музичні поняття (табл. 1).

Вікові особливості освоєння навичок і музичних понять на уроках за методикою Е. Жак-Далькроза

Вік	Навички	Музичні поняття
3–4 роки	– початку руху та зупинки; – поєднання природних рухів дитини з музикою; – усвідомлення та використання різних частин тіла; – розвиток координації та контролю; – різні види рухів (кроки, підскоки, стрибки);	– початок і кінець; – звук і тиша; – швидко та повільно; – високо та низько; – голосно та тихо;
4–5 років	– розуміння свободи; – розуміння швидкості; – розуміння контролю; – розуміння власних ідей у русі; – навички галопу та підскоків;	– від голосно до тихо; – від швидко до повільно; – від високо до низько; – акцент; – легато; – стаккато;
5–6 років	– контроль повільних темпів; – вперед – назад; – спів (усвідомлений рівень); – спів із рухами	– знайомство із записом ритму; – такт; – anacrusis (підготовка)

У доінструментальній підготовці дошкільників урок із використанням елементів концепції музичного виховання Жак-Далькроза містить такі види діяльності:

- ігрові пісні, фольклорні танці та пісні з рухами;
- евримічні вправи та ігри;
- вправи на основі копіювання дій педагога – «роби, як я» та «луна»;
- ігри та вправи з використанням різноманітних допоміжних матеріалів (м'ячі, стрічки, хусточки, парашут тощо);
- вправи на відображення різних параметрів почутої музики (ритм, пульс, мелодію, динаміку, фразування тощо) за допомогою жестів;
- спів і гра на елементарних музичних інструментах;
- диригування.

Висновки. Використання елементів концепції музичного виховання Е. Жак-Далькроза під час доінструментальної підготовки дошкільників як спеціально організованого процесу формування готовності до навчання гри на музичному інструменті дає змогу за допомогою рухів ефективно розвивати мотивацію дитини до музичного навчання, її музичні здібності, фізичні та психічні якості, а також накопичувати музичні знання. Вже на перших уроках, використовуючи елементи евримії, дитина може не лише оволодіти такими поняттями, як ритмічна пульсація, темп, акценти,

динаміка, фразування тощо, а й розвинути навички контролю, уваги, координації різних частин тіла, що дасть змогу надалі більш ефективно оволодівати грою на музичному інструменті.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Жак-Жалькроз Э. Ритм. М.: «Классика-XXI», 2001. 248 с.
2. Завалко К.В. Музично-ритмічне виховання за системою Еміля Жак-Далькроза. Музичний керівник. 2012. № 7. С. 7–10.
3. Завалко К.В. Педагогічна інноватика в теорії та практиці музичної освіти: монографія. Черкаси: Друкарня «Черкаський ЦНП», 2013. 520 с.
4. Зимина А.Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста. М.: «Владос», 2000. 304 с.
5. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. М., 1985. 383 с.
6. Науменко С.И. Индивидуально-психологические особенности музыкальности. Вопросы психологии. 1982. № 5. С. 20–25.
7. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М.: «Наука», 2003. 379 с.
8. Findlay E. Rhythm and Movement: Application of Dalcroze Eurhythmics. Summy-Birchard inc. 1996. 89 p.
9. Jaques-Dalcroze E. Rhythm Music & Education, translation, Harold F. Rubenstein (London, The Dalcroze Society (Inc.), 1967. P. 63. 200 p.
10. Vanderspar E. Teaching Rhythmics: principles and guidelines for teachers of Dalcroze Eurhythmics. London: The Dalcroze Society UK (Inc.), 2005. 47 p.

ЕФЕКТИВНА ЛЕКЦІЯ ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

EFFECTIVE LECTURE AS A FORM OF THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY OF FUTURE SPECIALISTS

У статті узагальнено педагогічний досвід організації процесу навчання у закладі вищої освіти та розглянуто лекцію як провідний компонент його освітнього процесу. Особлива увага акцентована на різних аспектах вдосконалення лекції. Наведено конкретні приклади методів і прийомів для організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців під час різних етапів лекції. Обґрунтовано переваги застосування педагогічної технології «ефективна лекція».

Ключові слова: ефективна лекція, навчально-пізнавальна діяльність, педагогічна технологія, метод, прийом, критичне мислення.

В статье обобщен педагогический опыт организации процесса обучения в заведении высшего образования, лекция рассматривается как ведущий компонент его образовательного процесса. Особое внимание акцентировано на различных аспектах совершенствования лекции. Приведены конкретные примеры методов и приемов для

организации учебно-познавательной деятельности будущих специалистов во время различных этапов лекции. Обоснованы преимущества применения педагогической технологии «эффективная лекция».

Ключевые слова: эффективная лекция, педагогическая технология, учебно-познавательная деятельность, метод, прием, критическое мышление.

The article summarizes the pedagogical experience of the organization of the studying process at a higher education institution; a lecture as a major component of its educational process is considered. Special attention is focused on various aspects of lecture improvement. Specific examples of methods and techniques for organizing learning and cognitive activity of future specialists are presented at different stages of the lecture. The advantages of the use of pedagogical technology "effective lecture" are substantiated.

Key words: effective lecture, learning and cognitive activity, pedagogical technology, method, critical thinking.

УДК 378.147.091.32

Зозуля О.В.,
спеціаліст вищої категорії,
викладач-методист
Балаклійської філії
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія»
Харківської обласної ради

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Провідним компонентом освітнього процесу в закладі вищої освіти є лекція. Термін «лекція» (від лат. *lectio* – читання) означає систематичний, послідовний, монологічний усний виклад викладачем (лектором) навчального матеріалу, як правило, теоретичного характеру; ключовий компонент дидактичного циклу навчання [6, с. 138].

Елементи різних видів лекцій (вступна, інформативна, оглядова, проблемна, бінарна, лекція-візуалізація та інші) можуть бути одночасно використані у практичній діяльності викладача, а також прийоми та методи активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, зокрема такі:

- мовні (використання спеціальної лексики, художність викладу навчального матеріалу, інтонаційна виразність та інше);
- аудіовізуальні (використання структурно-логічних схем, фреймів, таблиць, графіків, кінофрагментів, картин, плакатів, аудіо- і відеозаписів, матеріалізованих моделей досліджуваних об'єктів);
- поведінські (жести та рухи) тощо.

Без сумніву, до лекції в закладі вищої освіти висуваються різноманітні вимоги. Головне призначення лекції – забезпечити теоретичну основу навчання, прищепити інтерес до навчально-пізнавальної діяльності та конкретної навчальної дисципліни, сформувані у майбутніх фахівців орієнтири для самостійної роботи над курсом [2], організувати орієнтовний ґрунт для подальшого вивчення майбутніми фахівцями навчального матеріалу за

допомогою максимально ефективного підходу викладача до організації їхньої навчально-пізнавальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Методологічною основою дослідження є:

- теорія системного (В.Г. Афанасьєв, Ф.Ф. Корольов, Н.В. Кузьміна, К.К. Платонов, О.І. Субетто, В.Д. Шадріков, Г.П. Щедровицький, Ю.І. Тарський, В. Хубка, У. Ешбі, В.О. Якунін), особистісно-орієнтованого (Ш.О. Амонашвілі, Л.Г. Вяткін, В.В. Серіков, В.О. Сухомлинський, І.С. Якиманська) і діяльнісного (Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, В.С. Мерлін, С.Л. Рубінштейн) підходів до організації процесу навчання з дотриманням принципів цілісності, історизму, конкретності й безперервності;
- психологічна теорія діяльності (А.В. Брушлінський, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, В.П. Зінченко, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн та інші вчені);
- теорія педагогічної діяльності (Ю.К. Бабанський, Н.В. Кузьміна, В.О. Сластьонін), теорія педагогічного керівництва (С.І. Архангельський, В.І. Загвазінський, М.М. Поташник);
- теорія безперервної освіти й педагогічної інтеграції (О.Г. Асмолов, В.С. Безрукова, А.П. Беляєва, А.Л. Бусигіна, А.О. Вербицький, С.М. Глазачев, С.Б. Ельцов, І.Д. Зверєв, В.С. Лєднєв, О.М. Кузнєцова, М.І. Махмутов, М.М. Мойсеєв, В.М. Монахов, В.Г. Онушкін, Н.В. Савіна, І.Т. Суравегіна, В.Н. Федорова, С.С. Хількевич, М.К. Чапаєв, Г.О. Ягодін);

– положення, що розкривають загальні питання методології педагогічної науки, педагогічного наукознавства й понятійного апарату педагогіки (Б.С. Гершунський, В.В. Краєвський, А.Я. Найн, Д. Нікандров, Є.В. Ткаченко та інші вчені);

– концепція моделювання та конструювання педагогічного процесу (С.І. Архангельський, В.С. Безрукова, В.П. Беспалько, В.М. Кларін, Н.Ф. Тализіна);

– теорія відбору змісту освіти (Ю.К. Бабанський, С.Я. Батишев, О.Г. Бусигін, В.І. Гинеценський, В.В. Давидов, І.О. Ільїн, Е.В. Ільєнков, В.С. Лєднєв, В.В. Мултановський, В.Г. Разумовський, М.М. Скаткін, В.О. Фабрикант, Г.Ф. Хасанова);

– різні аспекти вдосконалення лекції закладу вищої освіти (Є.І. Аксьонова, А.О. Вербицький, Г.Г. Даніленков, Р.Л. Ідіатулов, В.С. Ільїн, М.І. Махмутов, Л.А. Мірошніченко, Р.А. Нізамов, О.М. Новіков та інші науковці).

Незважаючи на наукові розвідки, проблема формування навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців через застосування ефективної педагогічної технології під час лекції залишається актуальною та потребує подальшого дослідження й обґрунтування.

Метою статті є обґрунтування ефективної педагогічної технології формування навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців під час лекцій.

Виклад основного матеріалу. Традиційними для класичного закладу вищої освіти (упродовж навчання курсу дошкільної педагогіки) є такі форми навчання, як лекція, семінарське заняття, а також самостійна робота студентів. Сьогодні розподіл навчального часу такий, що лише 50 % відводиться на аудиторні заняття. Наприклад, у педагогічному закладі вищої освіти для навчання студентів педагогічних спеціальностей із загальної кількості навчальних годин за курсом дошкільної педагогіки (270 год.) всього 148 год. – це аудиторні заняття, які, у свою чергу, поділяються на лекції (100 год.), семінарські (48 год.). Одночасно спостерігається тенденція виведення більшої частини навчального матеріалу на самостійну роботу студентів (122 год.), що часто негативно позначається на системності та фундаментальності освіти з дошкільної педагогіки в закладі вищої освіти.

Схема традиційної лекції в закладі вищої освіти пристосована переважно для повідомлення максимального можливого обсягу знань, тобто у зручній для викладача формі. Прагнення кожного викладача «завантажити» студента максимально можливою кількістю інформації з дисципліни призводить до загальної особливості практично всіх лекцій: у їхньому змісті планується те, що викладач може викласти студентові за відведений час, тоді як головним в організації освітнього процесу є те, що студент може за цей час засвоїти. Тому

лекцію доцільно розглядати лише як таку форму навчальної діяльності, за якої спеціально організований і керований процес навчання спрямовується на підвищення активності навчально-пізнавальних інтересів, розвиток творчих здібностей, критичного мислення майбутніх фахівців тощо [3].

Однією з популярних технологій у сучасній дидактиці є педагогічна технологія навчання критичного мислення через читання та письмо. Ця технологія пропонує аналог лекційній роботі – ефективну лекцію. У педагогічній літературі США ця стратегія носить назву «promoted lecture – просувана лекція», її автори – Р. Джонсон, Д. Джонсон і Дж. Сміт. Згідно з цим прийомом навчальна лекція поділяється на смислові одиниці, передача кожної з них будується за так званим технологічним циклом: виклик – осмислення змісту – рефлексія. На стадії виклику здійснюється підготовчий етап до введення нового матеріалу (технологія пропонує різні методи: список відомої інформації, відповіді на запитання викладача, метод «кластерів», метод асоціацій і так далі), на стадії осмислення змісту йде робота з новим навчальним матеріалом, а рефлексія – це підбиття підсумків [5, с. 65–67]. Зазначена технологія пропонує різні прийоми, характерні для кожної стадії. Розглянемо деякі з них, які, на нашу думку, можуть скласти ефективну педагогічну технологію формування навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців.

В ефективній лекції як технологічно вибудованій процедурі виділяють три основні етапи: вступ (виклик), основну частину (осмислення змісту) та висновки (рефлексія).

Завдання першого етапу – мотивація, включення внутрішньої активності учасників, а також визначення предмета монологу викладача, постановка цілей та опис способів дії й результату. З цією метою застосовуються прийоми «Проблемне питання» або «Загадка», причому питання необхідно ставити так, щоб майбутні фахівці змогли на нього відповісти або озвучити свою версію. Як варіант можуть використовуватися незакінчені речення, фрази з пропусками слів та інше.

«Факт до місця» – прийом, що дає змогу випередити основний зміст свіжим прикладом, випадком, актуальною суспільною інформацією (тією, що на слуху, наприклад), які тематично або асоціативно пов'язані з темою лекції. Викладач може почати словами: «Йдучи на зустріч з вами, я випадково побачив...», «Вчора в соцмережах прочитав приголомшливу новину про те, що...» і так далі.

«Парадоксальне цитування» передбачає наведення викладачем двох тематичних цитат (або двох груп цитат), які відображають протилежні кути зору з теми, що вивчається. Можна почати з цитати (афоризму, приказки), які яскраво задають тему, показують її неоднозначність, розкривають відоме з іншого погляду.

Прийом «Непоставлені питання» передбачає, що викладач, зробивши короткий вступ-роздум із теми лекції, формулює як питання основну проблему лекції, випереджаючи це питання фразами на кшталт «І ми можемо запитати себе...», «Що ж робити вихователю в цій ситуації?», «Мимоволі виникає питання...». Для того щоб майбутні фахівці могли приєднатися до питання та зацікавитися пошуком відповіді, важливо сформулювати його мовою аудиторії, зваживши на її вік, стилістику, лексику [4].

«Бліц-опитування» застосовується, коли є сенс з'ясувати рівень обізнаності майбутніх фахівців із того чи іншого педагогічного питання, наявність у них певного життєвого досвіду, кута зору з певного приводу. Для бліц-опитування найчастіше використовуються закриті питання з варіантами відповідей і студентам пропонується відповідати піднімаючи руку, великий палець вгору або вниз, повертаючи долоню одним чи іншим боком, плескаючи в долоні і так далі. Відкриті запитання використовуються рідше, оскільки вони припускають вільні нерегламентовані відповіді студентів, що може затягнути лекцію, порушити темпові характеристики ситуації, створеної викладачем.

Завдання другого етапу – розкриття змісту, надання необхідної та достатньої інформації для досягнення мети лекції, донесення до майбутніх фахівців ідеї, думки, заради якої власне починалася лекція. Для цього необхідно підібрати такий метод подачі інформації, який найбільшою мірою сприяв би розумінню, не викликав відторгнення, протестуючих реакцій, допомагав би розчутити за потоком слів головне – ціннісну ідею. Вибір конкретного способу залежить від віку студентів, рівня їхньої мотивації та компетентності в конкретній темі, сформованості інтелектуальних здібностей, сформованих навичок навчально-пізнавальної діяльності тощо.

Перші три методи, описані далі – індуктивний, дедуктивний і за аналогією, – застосовуються для доведення тієї чи іншої ідеї.

Індуктивний метод (від приватного – до загального) передбачає поступове, поетапне розкручування ідеї, просування від простих прикладів і зрозумілих студентам фактів до більш складних узагальнень, зокрема педагогічних понять та явищ. Метод підходить для роботи з групою, неготовою (не налаштованою на неї) до складної інтелектуальної роботи, але яка довіряє викладачу. Інтелектуально просунуті студенти часто чинять опір такому способу доведення, оскільки у них виникає відчуття, що ними маніпулюють, не даючи можливості побачити альтернативні рішення.

У разі дедуктивного методу (від загального – до приватного) майбутнім фахівцям спочатку пропонується загальний висновок, а потім його різноманітні підтвердження. За дедуктивного методу

можна йти і від спростування, якщо використовувати спосіб доведення від протилежного: «Припустимо, що наше твердження неправдиве. У цьому разі...». Цей метод привабливий для інтелектуально розвинених, вмотивованих учасників. Метод ставить їх у позицію співмислителя, в активну позицію.

Метод аналогії (паралелі, зіставлення) застосовується в тому разі, коли в досвіді студентів існує уявлення про подібний за своєю сутністю педагогічний процес чи явище і вони, майбутні фахівці, здатні здійснювати умовисновки за аналогією. Неграмотне застосування методу аналогії може призвести до того, що вона виявиться недоступною, незрозумілою студентам, і в цьому разі вони не зможуть зрозуміти саму ідею викладача [1].

Наступні методи – концентричний, ступінчастий і хронологічний – це різні варіанти подачі інформації студентам для самостійних роздумів, подальших дій, поповнення знань тощо.

Концентричний метод застосовується за типом кластера для викладу матеріалу, у структурі якого закладена глибока класифікація. Матеріал поділяється на кілька смислових частин, при цьому кожна з них має одну й ту саму змістовну глибину. Такий спосіб подачі навчального матеріалу допомагає майбутнім фахівцям по черзі викладати блоки матеріалу, при цьому можна робити зупинки, оскільки у них досить швидко формується уявлення про структуру матеріалу, його необхідні розділи. Це відбувається особливо швидко та природно для студентів, якщо викладач, окрім слів, використовує графічні зображення кластера.

Ступінчастий метод являє собою послідовний виклад інформації, причому потрібно обов'язково подумати про те, як допомогти студентам утримати ціле з розмаїття частин, допомогти їм зрозуміти ціннісність фактів.

Історичний метод передбачає хронологічний порядок повідомлення фактів і подій: з чого все почалося, як розвивалося, що коли було започатковано. У хронологічному порядку не обов'язково має бути присутня деяка логіка, що безпосередньо виводить викладача або студентів до гіпотези або готового висновку, чому все було саме так і що буде далі. Важливо розуміти, що хронологічний спосіб викладу є інтелектуальним викликом для мотивованих студентів і, навпаки, може викликати роздратування та ще більше знизить мотивацію в тих, у кого вона не була високою [1].

Завдання третього етапу – фіксація отриманого результату, оцінка стану студентів, «закриття» ситуації, переведення її до режиму обговорення, включення нового матеріалу до емоційного досвіду студентів, рефлексія.

Прийом «Рамка» є процедурою, яка обов'язково використовується для визначення основного змісту викладеного матеріалу, підкреслюючи голо-

вне, допомагаючи зробити висновки. Викладач говорить: «Ми почали з вами з того, що ..., ми розглянули ..., ми побачили та дійшли висновку ..., загалом, можна говорити про те, що ...» і так далі.

ЖЕК (прийом «жирної емоційної крапки») або «Пафосна кінцівка» дає можливість пов'язати зміст того, про що говорилося під час лекції, з яскравою емоційною реакцією, включити обговорювану інформацію в контекст важливих, піднесених відносин, смислів, почуттів. Це може бути афоризм, притча, кілька віршованих рядків, яскраві заключні кадри фільму або інші зорові образи й так далі. Важливо, що такий емоційний вплив має підкреслювати значимість прослуханої інформації, а не затьмарювати її.

Висновки. Отже, педагогічна технологія під час ефективної лекції допомагає підвищити навчально-пізнавальний інтерес студентів до навчальної дисципліни, забезпечити можливості глибшого розгляду теми, здійснити яскравіший емоційний вплив на аудиторію. Оптимальне поєднання форм, методів і стилів викладу теоретичного матеріалу обирається викладачем; вони диктуються особливостями навчальної дисципліни, профілем закладу вищої освіти, спеціальності, циклу дисциплін тощо. Методика викладання під час лекцій залежить від етапу вивчення предмета та рівня загальної підготовки майбутніх фахівців. Необхідно також пам'ятати про те, що науково-змістовий критерій (переконливість викладу, наукова глибина змісту, оптимальне поєднання теоретичного і практичного матеріалу, логіка, послідовність викладу) є лише одним із показників якості ефективної лекції. Не менш важливими є й

такі, як емоційний вплив викладача на аудиторію, його вміння створити атмосферу довіри, співпраці й так далі.

Проведене дослідження не може претендувати на вичерпний науковий опис усіх аспектів такого складного й багатогранного явища, яким є ефективна лекція в закладі вищої освіти. До числа проблем, які потребують подальшого опрацювання, передусім треба віднести такі: розширення, уточнення та взаємозв'язок усіх компонентів лекції, подальше розроблення інструментарію моніторингу її якості, широкі експериментальні дослідження результативності запропонованої педагогічної технології ефективної лекції.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аронова Г.А. Методика обучения взрослых: особенности лекционной формы подачи материала по гуманитарным дисциплинам. URL: <http://festival.1september.ru/articles/513950/>. (дата звернення: 15.07.2018).
2. Бусыгина Т.А., Кисметова Г.Н. Методика оценки качества подготовки вузовской лекции. Альманах «Телескоп». 2008. № 9. С. 54.
3. Карамян Г.Г. Теория и мастерство лекционного преподавания в высшей школе. Ереван, 1983. С. 29.
4. Кони А.Ф. Советы лекторам: из неопубликованных заметок. URL: http://krotov.info/lib_sec/11_k/kon/koni4.html. (дата звернення: 29.08.2018).
5. Стил Дж., Мередит К., Темпл Ч., Уолтер С. Популяризация критического мышления: пособие. М., 1997.
6. Туркот Т.І., Коновал О.А. Педагогіка та психологія вищої школи (в екології): навч. посібник. Херсон: «Олді-плюс», 2013. С. 138.

МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК НЕПРОФІЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ: СУЧАСНИЙ СТАН ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ

PROBLEM OF FORMING THE METHODOLOGICAL COMPETENCE OF PROSPECTIVE PRACTITIONERS OF FOR NON-ENGLISH MAJOR UNDERGRADUATES: CURRENT RESEARCHES ON THE PROBLEM

Статтю присвячено проблемі формування методичної компетентності майбутніх викладачів англійської мови як непрофільної дисципліни. Аналізуються сучасні наукові розвідки з проблеми формування професійної й методичної компетентностей викладача та вчителя іноземних мов. Вивчається сучасний стан формування методичної компетентності майбутнього викладача англійської мови як непрофільної дисципліни в закладах вищої освіти України. На основі отриманих результатів визначається стан дослідженості порушеної проблеми. Формулюється висновок про актуальність розроблення методики формування в студентів магістратури методичної компетентності майбутнього викладача англійської мови як непрофільної дисципліни.

Ключові слова: майбутній викладач, англійська мова як непрофільна дисципліна, методична компетентність, заклад вищої освіти нелінгвістичного профілю, нелінгвістичні спеціальності.

Статья посвящена проблеме формирования методической компетентности будущих преподавателей английского языка как непрофильной дисциплины. Анализируются современные научные исследования проблемы формирования профессиональной и методической компетентностей преподавателя и учителя иностранных языков. Изучается современное состояние формирования методической компетентности будущего преподавателя английского языка как непрофильной дисциплины в высших учебных заведениях Украины.

На основании полученных результатов определяется состояние изученности данной проблемы. Формулируется вывод об актуальности разработки методики формирования у студентов магистратуры методической компетентности будущего преподавателя английского языка как непрофильной дисциплины.

Ключевые слова: будущий преподаватель, английский язык как непрофильная дисциплина, методическая компетентность, учреждение высшего образования нелингвистического профиля, нелингвистические специальности.

The article deals with the problem of forming the methodological competence of prospective practitioners of EFL for non-English major undergraduates. Current researches on the problem of forming FL teacher's and practitioner's professional and methodological competences are analyzed. Current state of forming the methodological competence of a practitioner of EFL for non-English majors in the institutions of higher education in Ukraine is studied. On the basis of the analysis results the conclusion of how profoundly the problem is investigated is made. The necessity of developing of the methodology aiming at pre-service education of the practitioners of EFL for non-English major undergraduates is substantiated.

Key words: prospective practitioner, English as a non-major University subject, methodological competence, institution of higher education of a non-linguistic specialization, non-linguistic specialties.

УДК 378.147:811.111'276.6

Мацнєва О.А.,

канд. пед. наук, доцент,
докторант кафедри методики
викладання іноземних мов
й інформаційно-комунікаційних технологій
Київський національний лінгвістичний
університет

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Нова стратегія розвитку системи вищої освіти України, яка зумовлена євроінтеграційними процесами в нашій державі, вимагає підготовки фахівців для різних галузей, які володіють англійською мовою на рівні незалежного користувача, просунутому – В2 за Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти. Програмою з англійської мови для професійного спілкування передбачається, що випускники нелінгвістичних спеціальностей здатні ефективно спілкуватися англійською мовою у професійному середовищі [4, с. 3]. Це, у свою чергу, зумовлює необхідність підготовки висококваліфікованих викладачів англійської мови як непрофільної дисципліни, стрижневим компонентом якої виступає їхня методична компетентність. Під нею слідом за К. Іноземцевою розуміємо інтегральну характеристику, що визначає здатність і готовність викладача проектувати й реалізовувати навчально-методичні заходи, спрямовані на фор-

мування професійної міжкультурної комунікативної компетентності, а також необхідних особистісних і міжособистісних якостей фахівця в умовах міждисциплінарної інтеграції іноземної мови та профільної дисципліни [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Незважаючи на досить високий рівень науково-методичної розробленості проблеми формування професійної міжкультурної комунікативної компетентності в майбутніх фахівців нелінгвістичного профілю (О. Биконя, М. Євдокімова, З. Коннова, З. Корнєва, А. Крупченко, Н. Микитенко, Т. Полякова, О. Тарнопольський, Н. Хомякова, Л. Яроцька та інші вчені), маємо констатувати низький рівень сформованості відповідної компетентності у випускників нелінгвістичних спеціальностей. Одну з причин цього вбачаємо в низькому рівні розвитку методичної компетентності викладачів англійської мови як непрофільної дисципліни. Це твердження ґрунтується не лише на результатах наших влас-

них спостережень за освітнім процесом, бесідах із колегами, а й на спостереженнях ряду науковців (Л. Алексєєва, С. Бобир, Т. Єрмоленко, Н. Павлова, К. Іноземцева, О. Казакова, М. Кокор, Т. Корж, А. Крупченко, Н. Микитенко, О. Серебрянцева, Н. Скїба, Л. Ступнікова, О. Черкашина), а також на результатах дослідження, проведеного Британською Радою в Україні в межах проекту «Англійська мова для університетів».

Принагідно зауважимо, що цим дослідженням було охоплено 15 провідних закладів вищої освіти (далі – ЗВО) України. В опублікованих матеріалах зазначається, що підготовка фахівців до викладання англійської мови професійного спрямування на всіх рівнях – як під час навчання в університеті, так і під час викладацької діяльності – є обмеженою або ж взагалі відсутня [1, с. 57]. Здебільшого це призводить до того, що викладачі-початківці механічно переносять методику навчання іноземної мови як профільної дисципліни на нелінгвістичні спеціальності, що є неприпустимим, оскільки ці методики мають суттєві відмінності.

Наведені чинники зумовлюють актуальність проблеми формування методичної компетентності викладачів англійської мови як непрофільної дисципліни. Вирішення порушеної проблеми насамперед потребує вивчення сучасного стану її науково-методичної розробленості.

Мета статті. У межах статті ставимо за мету виявити сучасний стан наукової дослідженості проблеми формування методичної компетентності в майбутніх викладачів англійської мови як непрофільної дисципліни.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення поставленої мети ми насамперед проаналізували сучасні науково-методичні розвідки з порушеної проблеми. Отримані результати аналізу дали змогу зробити висновок, що нині ґрунтовно досліджено професійну та методичну компетентності майбутнього викладача іноземної мови як профільної дисципліни: на рівні докторських дисертацій науково обґрунтовано й розроблено концептуальні засади інтегративно-рефлексивного підходу, орієнтованого на багаторівневу методичну підготовку викладача англійської мови для системи загальної середньої та безперервної професійної освіти (О. Соловова, 2004), інтегративну модель лінгводидактичної підготовки викладача іноземних мов і культур (О. Сухіх, 2005), концепцію підготовки професійно автономного викладача іноземних мов у системі педагогічної освіти (О. Носачева, 2013), систему безперервної лінгво-методичної підготовки викладача іноземної мови (О. Мальов, 2015), теоретико-методичні засади формування методичної компетентності в майбутніх викладачів французької мови під час їхньої самостійної роботи в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі (Н. Майєр, 2016);

на рівні кандидатської дисертації – методику й технології оцінки рівня сформованості білінгвальної методичної компетенції в магістрантів мовних спеціальностей (М. Йай, 2003).

Дослідженою треба також уважати проблему формування професійної та методичної компетентностей у майбутніх учителів іноземних мов: на рівні докторських дисертацій науково обґрунтовано й розроблено концепцію формування методичної компетенції в майбутніх учителів іноземної мови початкової школи (О. Бігич, 2005), теоретико-методичні засади прискореної підготовки вчителя іноземної мови в умовах додаткової професійної освіти (К. Махмурян, 2009), концепцію й методику формування лінгводидактичних компетенцій майбутнього вчителя іноземної мови (К. Безукладніков, 2009), методичну систему професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов для загальноосвітніх шкіл із використанням комп'ютерних технологій (С. Авганов, 2010), систему методичної підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов учнів профільної школи (Л. Зєня, 2013), концептуальні засади технологізації професійно-методичної підготовки вчителя іноземної мови (О. Ігна, 2014), систему лінгвоінформаційної багаторівневої підготовки майбутнього вчителя іноземної мови (Б. Крузе, 2014), концепцію цілісної лінгво-методичної підготовки вчителя іноземної мови на основі діалогічного підходу (М. Мосіна, 2014); на рівні кандидатських дисертацій – методику формування методичної компетенції студентів факультетів іноземних мов педагогічного ЗВО з використанням відеозапису-ситуаційної моделі (О. Гончарук, 2003), методику формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови як другої іноземної (Ю. Ковальова, 2003), методику формування комунікативно-методичної компетенції студентів-бакалаврів мовних факультетів педагогічних ЗВО в межах інтегративного курсу практики мовлення й методики (О. Мальов, 2005), методику використання соціально орієнтованих технологій у процесі формування професійних умінь учителя іноземної мови (І. Савон, 2005), методику формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови як другої спеціальності (О. Варламова, 2005), методику формування в студентів старших курсів педагогічних ЗВО методичної компетенції в навчанні читання японською мовою (М. Аракава, 2007), технологію розвитку вміння проектувати вправу в процесі професійної підготовки вчителя іноземної мови (Л. Івашова, 2007), методику формування методичної компетенції бакалаврів педагогіки в галузі іноземних мов на основі інтегративного підходу (Г. Ходикіна, 2011), систему формування методичної компетенції в майбутніх бакалаврів педагогічної освіти в процесі професійно спрямованого навчання іноземної мови (С. Макєєва, 2013), методику фор-

мування ключових компетенцій учителя іноземної мови засобами організаційно-діяльнісної ігрової технології (А. Гуліянець, 2013) тощо.

У свою чергу, проблему формування методичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов як непрофільної дисципліни вважаємо не досить розробленою. Здебільшого дослідники концентрують увагу на розвитку професійної компетентності викладачів іноземних мов ЗВО різних нелінгвістичних профілів у процесі їхньої викладацької діяльності та в межах програми підвищення кваліфікації. На рівні кандидатських дисертацій визначено психолого-педагогічні фактори підвищення професіоналізму викладача іноземної мови технічного ЗВО (В. Панчук, 1996), психолого-педагогічні основи підготовки майбутніх викладачів іноземних мов до роботи в ЗВО нелінгвістичного профілю (Л. Губанова, 2013), необхідні умови організації ефективної педагогічної взаємодії викладача й студентів у процесі вивчення іноземної мови в ЗВО негуманітарного профілю (О. Іванова, 2003), теоретично обґрунтовано й розроблено систему освіти періоду професійної адаптації молодих викладачів іноземних мов до роботи в технічних ЗВО (Я. Абсаямова, 2005), методика формування професійної компетентності викладачів англійської мови ЗВО економічного профілю (С. Авер'янова, 2007), модель і технологію організації педагогічної взаємодії викладача й студентів у процесі вивчення іноземної мови в технічному ЗВО (І. Галкіна, 2008), модель саморозвитку метапрофесійної компетентності викладача іноземних мов ЗВО нелінгвістичного профілю (Л. Шобонова, 2012), модель розвитку професійної компетентності викладачів іноземних мов військових ЗВО в післядипломній освіті (Ю. Бандура, 2014), технологію формування інформаційно-методичної компетентності викладача іноземної мови технічного ЗВО в системі підвищення кваліфікації (Н. Кабанова, 2014), модель підготовки викладача іноземної мови для роботи в технічному ЗВО в межах програми підвищення кваліфікації (К. Іноземцева, 2017).

На підставі викладеного вище можна зробити висновок, що поза увагою науковців залишається проблема формування методичної компетентності в майбутніх викладачів іноземної мови як непрофільної дисципліни під час їхнього навчання в ЗВО. Винятком можна вважати дослідження М. Кокор (М. Кокор, 2014), у межах якого сконструйовано модель підготовки викладача іноземної мови за професійним спрямуванням з урахуванням позитивного педагогічного досвіду університетів США. Однак запропонована модель не була експериментально перевірена, відтак питання її ефективності залишається відкритим.

У свою чергу, вивчення англійської мови науково-методичної літератури дало нам можливість зро-

бити висновок про розробленість проблеми підготовки вчителя іноземної мови для спеціальних цілей (English for Specific Purposes (ESP)): визначено ролі й особливості професійної діяльності такого вчителя, порівняно з учителем іноземної мови для загальних цілей (English for General Purposes (EGP)) (Е. Вотерс, Т. Гатчінсон, Т. Дадлі-Еванс, П. Стревенс та інші вчені), запропоновано програми підготовки такого вчителя (Г. Бастуркмен та інші). Вірогідно, що останні не беруть до уваги специфіки методичної підготовки викладача іноземної мови в Україні й не можуть бути запозичені в чистому вигляді.

Визначення сучасного стану дослідженості порушеної проблеми також потребує вивчення стану формування методичної компетентності майбутніх викладачів англійської мови як непрофільної дисципліни в ЗВО України. Для цього ми проаналізували навчальні й робочі програми дисципліни «Методика навчання іноземних мов у ЗВО» та педагогічних практик з англійської мови, включених до навчального плану здобувачів освітнього ступеня «магістр» за спеціальностями 014.02 Середня освіта (Мова та література (англійська мова)) та 035.04 Філологія (Германські мови та літератури (переклад включно)) низки ЗВО України (Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Київського національного лінгвістичного університету, Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Київського університету імені Бориса Грінченка, Одеського національного університету імені І.І. Мечникова, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Херсонського державного університету, Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Чорноморського національного університету імені Петра Могили та інші). Результати проведеного аналізу дали нам змогу дійти висновку, що питання, пов'язані з особливостями методики навчання іноземної мови як непрофільної дисципліни, або не розглядаються взагалі, або представлені фрагментарно в межах 1–2 занять, що є недостатнім.

Своєрідним винятком є Львівський національний університет імені Івана Франка, в якому на кафедрі іноземних мов для природничих факультетів розроблено навчальну програму та методичні рекомендації до спецкурсу «Основи викладання англійської мови за професійним спрямуванням» [3]. Визнаючи практичну цінність та оригінальність зазначеної методичної розробки, маємо вказати на її орієнтованість на формування когнітивного компонента методичної компетентності майбутнього викладача англійської мови як непрофільної дисципліни – на засвоєння знань про особливості навчання англійської мови професійного спрямування. При цьому набуття магістрантами знань

здійснюється шляхом опрацювання запропонованого теоретичного матеріалу та надання відповідей на подані запитання. Операційно-діяльнісний компонент (навички й уміння аналізу навчальних потреб студента й навчально-методичних комплексів, розробки навчально-методичних матеріалів і планування курсу іноземної мови за професійним спрямуванням) формується шляхом виконання 5-ти завдань (підготовки проекту «навчальний профіль студента», есе, мета якого – огляд і характеристика навчально-методичної літератури на ринку України, розроблення професійно орієнтованого комунікативного завдання для навчання одного з видів мовленнєвої діяльності та міні-плану (5 занять) для курсу англійської мови професійного спрямування на основі інтегрованого підходу), що, на наш погляд, є недостатнім.

У свою чергу, програмами педагогічної практики з англійської мови зазначених ЗВО України її проходження студентами на нелінгвістичних спеціальностях не передбачено. Відтак постає нагальна потреба у введенні до навчального плану здобувачів освітнього ступеня «магістр» за спеціальностями 014.02 Середня освіта (Мова та література (із зазначенням мови)) та 035.04 Філологія (Іноземні мови та літератури (переклад включно)) обов'язкової дисципліни «Методика навчання іноземної мови як непрофільної дисципліни», розробленні програм дотичних вибіркових дисциплін, а також розробленні програми та організації проходження магістрантами педагогічної практики на спеціальностях, де іноземна мова не є фаховою дисципліною.

Висновки. Отже, вивчення сучасних наукових розвідок із проблеми формування методичної компетентності в майбутніх викладачів іноземної мови як непрофільної дисципліни та стану формування відповідної компетентності в ЗВО України дало змогу зробити висновок про недостатню теоретико-практичну розробленість порушеної проблеми, що, у свою чергу, актуалізує проблему обґрунтування, розроблення й експериментальної перевірки методики формування у студентів магістратури методичної компетентності майбутнього викладача англійської мови як непрофільної дисципліни.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Болайто Р. Інтернаціоналізація українських університетів у розрізі англійської мови: проект «Англійська мова для університетів». Київ: Видавництво «Сталь», 2017. 154 с.
2. Иноземцева К.М. Подготовка преподавателя иностранного языка для работы в техническом вузе: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08. Москва, 2017. 26 с.
3. Кокор М.М. Основи викладання англійської мови за професійним спрямуванням: навчальна програма та методичні рекомендації до спецкурсу для студентів за напрямом підготовки 0203 – «Філологія», спеціальності 08.02.03.03 – «Англійська мова та література». Львів: ФОП Корпан Б.І., 2013. 70 с.
4. Програма з англійської мови для професійного спілкування / колектив авторів: Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок, В.О. Іваніщева, Л.Й. Клименко, Т.І. Козимирська, С.І. Кострицька, Т.І. Скрипник, Н.Ю. Тодорова, А.О. Ходцева. Київ: «Ленвіт», 2005. 119 с.

ЗНАЧЕННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНИХ ВЕРСІЙ ПІД ЧАС АНАЛІЗУ АВАНГАРДНИХ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ ХХ-ХХІ СТОЛІТТЯ

THE IMPORTANCE OF INTERPRETATION VERSIONS IN THE ANALYSIS OF AVANGUARD MUSICAL WORKS OF THE XX-XXI CENTURIES

У статті розглядається питання необхідності перегляду сталих підходів до аналізу музичного твору. Зазначається потреба у залученні інтерпретаційних версій, як виконавських, так і музикознавчих, що сприяє розширенню уявлення про твір та достовірності його розуміння. З огляду на те, що відтепер виконавцю надають більш широкі можливості для прояву творчого начала, варто враховувати різні його варіативні іпостасі. Необхідність їх залучення не лише сприятиме формуванню уявлення про твір, але й тих шляхів, які ймовірно вбачаються автором. Найбільш важливим завданням постає розкриття виражальних можливостей. Досягнення цієї мети загалом передбачає такі етапи творчої діяльності інтерпретатора, як розуміння музичного твору та створення його інтерпретаційної версії.
Ключові слова: техніка композиції, алеаторика, методика, аналіз, інтерпретація.

варті формуванню представлення о произведении, но и тех путей, которые вероятно усматриваются автором. Наиболее важной задачей стоит раскрытие выразительных возможностей. Достижение этой цели в крупном плане предусматривает такие этапы творческой деятельности интерпретатора, как понимание музыкального произведения и создание его интерпретационной версии.

Ключевые слова: техника композиции, алеаторика, методика, анализ, интерпретация.

The article considers the need to revise the established approaches to the analysis of the musical work. There is a need to involve interpretative versions, both performing and musicology, which contributes to the expansion of the idea of the work and the reliability of its understanding. Due to the fact that from now on the artist is given more opportunities to manifest the creative principle, it is necessary to take into account his various variants. The necessity of attracting them will not only contribute to the formation of the idea of a work, but also those ways that the author probably sees. The most important task is the disclosure of expressive possibilities. Achievement of this goal in a large plan provides for such stages of the creative activity of the interpreter as understanding the musical work and creating its interpretation version.

Key words: composition technique, aleatory, methodology, analysis, interpretation.

УДК 78.072.2:37.012

Пилипчук С.Г.,

викладач кафедри музичного мистецтва
Миколаївська філія
Київського національного університету
культури і мистецтв

Мерлянов М.В.,

заслужений працівник культури України,
доцент кафедри хореографії
Миколаївська філія
Київського національного університету
культури і мистецтв

В статье рассматривается вопрос о необходимости пересмотра устоявшихся подходов к анализу музыкального произведения. Отмечается необходимость в привлечении интерпретационных версий, как исполнительских, так и музыковедческих, что способствует расширению представления о произведении и достоверности его понимания. В связи с тем, что отныне исполнителю предоставляются более широкие возможности для проявления творческого начала, следует учитывать различные его вариативные ипостаси. Необходимость их привлечения не только будет способство-

Постановка проблеми. Одним із нагальних завдань сучасного педагога є пошук новітніх підходів, які б сприяли удосконаленню процесу підготовки молодих фахівців. Наразі одним із актуальних завдань, пов'язаних з формуванням спеціалістів у сфері музичного мистецтва, є вміння аналізувати твори, яке має важливе практичне значення не лише для фахівців напряму «теорія музики», а й для виконавців-практиків. Внаслідок того, що в ХХ столітті відбувається принципова зміна підходів до конструювання музичного твору, наявна в композиторській творчості провідних представників авангардного спрямування, необхідна і зміна методики аналізу результатів їх діяльності. Відтак, формування новітнього підходу є актуальним завданням, що має теоретичне та практичне значення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В музично-теоретичному дискурсі наявний ряд робіт, де розглядаються особливості творів композиторів ХХ століття. Джерелом, де висвітлюються основні принципи технік композиції, які можна віднести до авангардного напряму розвитку академічного мистецтва, є праця Ц. Когоутека. Питання,

пов'язані з логікою музичної композиції, були розроблені в роботі Є. Назайкінського. Деякі аспекти творчого підходу П. Булеза окреслюються у його теоретичному доробку. Питання музичної інтерпретації досліджено в працях В. Москаленка. Проблема оновлення особливостей музичного аналізу висвітлювалась у таких сучасних авторів, як Т. Букіна, Л. Федотова, Ю. Холопов.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри те, що існують роботи, в яких розглядається структура та сутнісно-образні виміри музичних творів, наявний брак робіт методологічного характеру, де було б виокремлено значення застосування різних інтерпретаційних версій у ході аналізу музичних творів та сформульовано певні практичні підходи, спрямовані на досягнення поставлених завдань.

Формулювання цілей статті. Метою статті є окреслення ролі та значення інтерпретаційних версій під час аналізу авангардних музичних творів ХХ-ХХІ століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. В музичному світі ХХ століття відбувається доко-

рінна зміна принципів конструювання художнього твору. Чималі трансформації пов'язані зі стійким прагненням композиторів до новацій, виникнення яких зумовлене і прагненням до експериментів з усіма ланками музичного цілого, і намаганням передати картину всесвіту, що повсякчасно видозмінюється. «Для того щоб створити цінний і значущий сучасний твір, композитор повинен продумати не тільки питання суспільної функції музики, але й питання сучасної музичної мови, що породжується відносно самостійним розвитком музичного мислення» [3, с. 23]. Йдеться про те, що кожний композитор має на меті здійснення певного внеску, насамперед творчо та індивідуально забарвленого у загальну історію музики.

Всі ці чинники призводять до появи ряду нових композиторських технік, використання яких стає однією із провідних ознак часу. Їх виникнення співпадає з модерними проявами у мистецтві та культурі ХХ століття. Ц. Когоутек – провідний теоретик у своїй роботі «Техніка композиції в музиці ХХ століття» відзначає, що нагальним питанням постає балансування між технічним та образним началом твору. «Співвідношення техніки і виразності музики, техніки і художнього результату, техніки і естетичної цінності – одна з найбільш гострих проблем сучасної музики, що найбільш тісно приймає до сфер ідеології. Ким би не був музикант, якого б профілю не була його робота, він повинен зайняти певну позицію, з урахуванням усієї складності проблеми і динаміки розвитку мистецтва» [3, с. 10]. Коло тих технік, що знаходять творче втілення у композиторських творах, досить детально змальовує Ц. Когоутек – це алеаторика, сонористика, конкретна музика, електронна музика тощо.

Однією з проблем, що виникають під час аналізу музичного твору, особливо такого, що належить до авангардного напрямку академічної музики, є пошук певних критеріїв, за якими він має оцінюватися. На думку провідного музикознавця Ю. Холопова, доречно виділити певні установки, які допоможуть визначитися з твором. «Шари змісту музики, на які спрямований той чи інший метод, можуть бути охарактеризовані термінами «сюжетний зміст» (про що розповідає музика) та «естетичний зміст», тобто «калістичне» – чи прекрасна музика чи сіра, нудна, ординарна» [7, с. 88]. Окрім цього, коли йдеться про аналіз музичного твору, можна казати про його якість. Ю. Холопов зазначає, що варто казати про «поганий та гарний аналіз», причому розділення здійснюється завдяки досить простій ознаці: якщо є вихід на нові висновки, розкриття певних вимірів, відсутнє недостовірне тлумачення – це буде гарний аналіз. «Гарний аналіз той, який отримує нові, важливі результати; нижча межа «гарного» (де воно сходиться нанівець) – вірне, адекватне відображення сутності предмета, який аналізується. Поганий

аналіз той, який не дає нічого нового, важливого результату; вища межа його (що зводить нанівець його від'ємну цінність) – відсутність спотворення сутності предмета, що аналізується [7, с. 89].

Зазвичай центром аналізу у творі виступала смислова частина композиційної структури, що мала змістовну логіку. Її формування відбувалось протягом тривалої еволюції, а її логіка, тобто логіка музичної композиції, як вказує Є. Назайкінський є спільною для композитора, виконавця та слухача. Саме з її допомогою можна побачити у творі змістовний процес розвитку образів. Є. Назайкінський зазначає, що є проблема «вірної» побудови композиції твору, коли все композиційне сприймається як процес подій. «При сприйнятті організованої з позиції драматургії музичної композиції здебільшого виникають ілюзії незалежності сюжету від автора та слухача» [5, с. 70].

Отже, зазначимо, що першою вимогою, яка постає під час аналізу музичного твору, є намагання розкрити сутнісні виміри твору і водночас не паплюжити задум автора. Ці вимоги є начебто не надто складними, проте на практиці виявляється ряд труднощів. Т. Букіна вказує на те, що в другій половині ХХ століття починають виникати передумови для винайдення способу аналізу, який би був доречним та мав всезагальний характер. Ця мета реалізувалась завдяки працям різних науковців, які почали намагатись використовувати його. «Вибір цілісного аналізу як пріоритетного методу дослідження визначив багато якостей, які стали парадигмальними для вітчизняного музикознавства. Так, орієнтація на природничо-науковий ідеал, причому в його позитивістському варіанті (класичне природознавство), вимагає від дослідника зайняти позицію «абсолютного спостерігача», що описує об'єктивно наявні процеси та явища такими, як вони є «самі по собі» [1, с. 141]. Проте ця вимога, що пов'язана з прагненням створити єдину парадигму, яка була б позбавлена інтерпретації музикознавця, є хибним шляхом. В певному сенсі її прихильником був Л.А. Мазель, який зазначав, що в цілісному аналізі можна обходитися і без (або майже без) тлумачень.

Дійсно, не можна заперечувати складність аналізу авангардних творів. Л. Федотова, сучасний музикознавець та викладач теоретичних дисциплін, педагог з багаторічним стажем, вказує на те, що в сучасній музиці досить проблемним може бути сам аналіз твору, адже попри наявність напрямів, які формують чіткі нормативи їх запису та сприйняття, зокрема додекафонії, що диктує сувору систему аналітичних операцій, водночас є багато інших технік, де представлена інша система чи навіть її відсутність та певні алгоритми її осягнення [6]. Такі атональні сучасні техніки, як сонорика чи алеаторика – не мають однозначного алгоритму організації свого матеріалу і, відповідно,

так само важким є їх аналіз. На думку Л. Федотової доречно казати про необхідність залучення «підказок» самого автора, адже в іншому разі ні виконавець, ні слухач, ні музикознавець не зможуть його осягнути. Дане твердження потребує уточнення.

З огляду на те, що в ХХ столітті однією з найбільш постульованих концепцій була ідея «смерті автора», прихильниками якої були такі мислителі, як Р. Барт, М. Фуко, можна згадати про зміну значення автора твору. Він задає певні параметри, але згодом він полишає свій твір для глядача, слухача. Його завдання не включає інтерпретацію та пояснення власного твору. Його твір не повинен сприйматися як результат біографії автора. Навіть більше, на думку Р. Барта, варто розділити авторитет і авторство. Відтепер читачі сприймають написане як «багатовимірний простір», який треба «розплутати». У рамках цієї концепції надзвичайно зростає роль слухача. Проте, якщо звернутись до цих поглядів, то виявляється те, що у разі виконання музики чималу роль стане відігравати саме виконавець. Якщо йдеться про твір, написаний у техніці алеаторики, його значення буде надзвичайно більше впливати на формування художнього цілого, ніж під час виконання твору, що конструювався з урахуванням іншої техніки. Доречним буде згадати специфіку алеаторики. Так Ц. Когоутек дає таке визначення алеаторики: «Алеаторика в музиці – це така техніка композиції, за якої певна частина процесу створення музичного твору (включаючи і його реалізацію), що стосується роботи з різними елементами і параметрами музики, підпорядкована більш чи менш керованій випадковості» [3, с. 236]. Написання та виконання твору в техніці алеаторики є більш спрощеним. Проте це не означає простору сприйняття та розуміння твору. Алеаторика може поділятися на абсолютну та відносну, що має більш керований характер. Крім цього, можна казати про алеаторику творчого процесу та алеаторику виконавського процесу. Також Ц. Когоутек поділяє алеаторику на ту, що стосується зовнішньої форми, і на ту, що стосується внутрішньої.

Коли йдеться про твір, що передбачає виконавську алеаторику, під час його аналізу необхідно враховувати різні інтерпретаційні версії. Український теоретик В. Москаленко влучно вказує, що твір являє себе у звуковій формі, у вигляді комунікації між автором та слухачем, яка реалізується завдяки виконавцю. Відповідно, під час прослуховування різних версій музичного втілення твору можливе його більш точне розуміння. «Музичний твір як суспільний феномен стає таким лише у комунікативній формі, тобто у звучанні. Адже аналізуючи музичний твір, ми чи озвучуємо його, чи уявляємо у звучанні, а не лише сприймаємо в нотно-текстовій графіці, яка сама по собі не звучить. Іншими словами, хочемо ми того чи ні, але

спираємося на виконавське відчуття музичного твору» [4, с. 107]. Поняття інтерпретації, що стосується і герменевтики, і музикознавства, останніми роками починає згадуватися різними мислителями. Так, можна казати про зв'язок аналізу та інтерпретації, адже виконанню твору передує аналіз, і після виконання необхідно знову прийти до аналізу, результат якого уможливить розуміння. «Мета музичної інтерпретації – розкрити його виражальні можливості. Досягнення цієї мети великою мірою передбачає два етапи творчої діяльності інтерпретатора: 1) розуміння музичного твору; 2) створення його інтерпретаційної версії» [4, с. 108].

Якщо ж спробувати виокремити особливості інтерпретації, то варто згадати її значення під час аналізу авангардних творів. На думку провідного композитора-авангардиста П. Булеза, досить важко використовувати ті стандарти аналізу, які були притаманні попередній практиці, адже зі зміною музики має змінитись і характер її розуміння. «У нас була музична мова, сформована виходячи із загальноприйнятих ієрархій, від яких залежали фігури та схеми взаємодії. Сьогодні ця мова здебільшого будується на відносних феноменах і тому форма також може бути відотною» [2, с. 152]. Так само ряд труднощів може виникати під час аналізу творів, що належать до тих, що написані в серіальній техніці, сонориці, адже в них увага має концентруватись на композиції та техніці. «Складність же аналізу сучасних сонорних, серіальних композицій полягає у тому, що в них мало «інтонаційного моделювання мови», в них «сміслоутворення виявляється позбавленим мовної асоціативної основи». Тому на перший план виступає композиція, техніка, звукова комбінаторика. Техніка ж саморозвивається «до ефемерної тонкості», часом «техніка підміняє істину, здійснюючи її» [6, с. 14].

Що ж саме варто враховувати під час аналізу творів, які передбачають множинні виконавські інтерпретації? Це може бути розмаїття штрихів, агогіки, конструювання форми, особливостей роботи над музичним матеріалом. Водночас, якщо є визначена техніка, зокрема алеаторика, то надзвичайно важливим завданням постає пошук образу, який був передбачений автором твору. Відповідно, можна казати про необхідність розширення сталих підходів до аналізу, які будуть відтепер мати більш універсальний характер та спрямованість на те, щоб відкрити усі потенціальні можливості твору та особливості їх втілення.

Висновки. Під час аналізу творів ХХ–ХХІ століття, які можуть належати до авангардного напрямку, одним із ключових завдань постає створення нового методологічного підходу, що має використовуватись учнями. Надзвичайно актуальним завданням, яке може виникнути в процесі розкриття специфіки творів, є аналіз різних інтерпре-

таційних виконавських версій. Враховуючи те, що відтепер виконавцю надають більш широкі можливості для прояву творчого початку, варто враховувати різні його варіативні іпостасі. Їх залучення не лише сприятиме формуванню уявлення про твір, але й допоможе визначити ті шляхи, які ймовірно вбачаються автором.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Букина Т.В. Анализ музыки как профессиональная стратегия (культурно-исторический экскурс). Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). 2011. № 3. С. 139–143.
2. Булез П. Ориентиры I. Воображать. Избранные статьи. М.: «Логос-Альтера», «Ессеһото», 2004. 200 с.
3. Когоутек Ц. Техника композиции в музыке XX века. М.: Музыка, 1976. 267 с.
4. Москаленко В.Г. Аналіз у ракурсі музичної інтерпретації. Часопис Національної музичної академії України імені П.І. Чайковського: науковий журнал. К.: НМАУ ім. П.І. Чайковського, 2008. № 1(1). С. 106–111.
5. Назайкинский Е.В. Логика музыкальной композиции. М.: Музыка, 1982. 319 с.
6. Федотова Л.А. Музыкальный анализ как жанр музыкознания: Актуален ли он сегодня? Музыка: искусство-наука-практика: Научный журнал Казанской государственной консерватории (академии) имени Н.Г. Жиганова. 2012. № 2. С. 5–19.
7. Холопов Ю. Теоретическое музыкознание как гуманитарная наука. Проблема анализа музыки. Советская музыка. 1988. № 10. С. 87–94.

ФОРТЕПІАННО-ВИКОНАВСЬКЕ МИСТЕЦТВО: ДО ПРОБЛЕМИ ОНОВЛЕННЯ МЕТОДИКИ ВИХОВАННЯ

PIANO-PERFORMING ART: TO THE PROBLEM OF UPGRADING THE METHOD OF EDUCATION

У статті розглянуто актуальні принципи, необхідні для формування майстерності гри на фортепіано. Пропонується поєднувати методичні підходи, що мають незмінно актуальний характер, та більш інноваційні, спрямовані на популяризацію цього типу виконавської діяльності. Відтворення художнього образу за допомогою вправності технічного рівня, яке проявляється у швидкості, силі, витривалості, віртуозності та артикуляційній чіткості, можливе лише після аналітичного опрацювання твору з викладачем, яке дозволить уникнути спрощеного та інтерпретаційно неправильного викладу твору. Важливим чинником є включення до фортепіанного репертуару творів, які становлять інтонаційний словник доби. Виконання композицій українських авторів авангардного спрямування сприятиме засвоєнню нових прийомів гри на фортепіано, моді як залучення естрадної музики, що має вплив на емоційний бік виконавців, буде стимулювати бажання навчитись грати на фортепіано, розвивати творчу активність та поглиблювати знання музично-теоретичного комплексу дисциплін.

Ключові слова: методика, виконавство, фортепіано, українські твори, прийоми гри, техніка.

В статье рассмотрены актуальные принципы, необходимые для формирования мастерства игры на фортепиано. Предлагается сочетать методические подходы, имеющие неизменно актуальный характер, и более инновационные, направленные на популяризацию данного типа исполнительской деятельности. Воспроизведение художественного образа с помощью должного технического уровня, который проявляется в скорости, силе, выносливости, виртуозности и артикуляционной четкости, возможно только после аналитической обработки произведения с преподавателем, которое позволит избежать упрощенного

и интерпретационно неправильного изложения произведения. Важным фактором является включение в фортепианный репертуар произведений, составляющих интонационный словарь эпохи. Исполнение композиций украинских авторов авангардного направления будет способствовать освоению новых приемов игры на фортепиано, в то время как привлечение эстрадной музыки, влияющей на эмоциональную сторону исполнителей, будет стимулировать желание научиться играть на фортепиано, развивать творческую активность и углублять знания музыкально-теоретического комплекса дисциплин.

Ключевые слова: методика, исполнительство, фортепиано, украинские произведения, приемы игры, техника.

The article considers the topical principles necessary for forming the skill of playing piano. It is proposed to combine methodological approaches that are constantly urgent and more innovative, aimed at popularizing this type of performance. The reproduction of the artistic image through the skill of a technical level that manifests itself in speed, strength, endurance and articulation clarity is possible only after analyzing the work with the teacher, which will avoid a simplified and interpretive incorrect presentation of the work. An important factor is the inclusion of works that make up the intonation vocabulary of the day to the piano repertoire. Performing compositions of Ukrainian authors of the avant-garde direction will facilitate the assimilation of new piano playing techniques. The involvement of pop music, which is influencing on the emotional side of the performers, will stimulate the desire to learn to play piano, develop creative activity and deepen the knowledge of the music-theoretical complex of disciplines.

Key words: technique, performance, piano, Ukrainian works, techniques of the game, technique.

УДК 378:786.2+78.071.2

Піхтар О.А.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри музичного мистецтва,
декан факультету мистецтв
Миколаївська філія
Київського національного університету
культури і мистецтв

Постановка проблеми. Одним із базових предметів, які посідають важливе місце у підготовці фахівців у галузі музичного мистецтва, є опанування майстерності гри на фортепіано. Причому мова йде не лише про тих, хто обрав піаністичну діяльність своєю майбутньою професією, а й про виконавців, які за фахом є диригентами, композиторами, мистецтвознавцями чи музикантами, що грають на інших інструментах. Попри наявність методичних підходів, які сприяють становленню майстерності гри на фортепіано, зі зміною соціокультурних умов виникає потреба їх перегляду та оновлення з метою подальшого удосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останніми роками виник ряд робіт вітчизняних авторів, в яких зроблено важливі методичні розробки щодо питання історії розвитку фортепіан-

ного виконавства. В праці Н. Гуральник окреслюються питання розвитку української фортепіанної школи ХХ століття, де авторка намагається сконцентрувати увагу не лише на історичному викладі діяльності головних персоналій, а підкреслює також сформовані в ній музично-просвітницькі традиції, що становили основу сучасних методичних орієнтирів. У статті І. Савчука відбувається огляд тих новітніх тенденцій, які представлені у фортепіанному виконавстві України на рубежі ХХ–ХХІ століть. Науковий інтерес торкається питання виникнення авангардних творів українських композиторів. Провідні напрями розвитку академічної музики останньої третини ХХ початку ХХІ століття виділяються у праці провідного музикознавця В. Холопової. Чимале значення для формування методики навчання майстерності гри

на фортепіано має праця Г. Нейгауза, де представлені основні педагогічні принципи видатного педагога, та робота Є. Лібермана, в якій наголошується на розвитку фортепіанної техніки.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Останніми роками відбулись значні трансформаційні процеси у різних сферах людського життя, в тому числі і у музичному мистецтві. Проте під час виховання фахівців досить часто використовуються методичні підходи, розроблені без урахування змін, які наявні у сьогоденні. Відповідно, розроблення стратегії формування фахівців у сфері фортепіанного виконавства є актуальним для музичної педагогіки завданням, якому не приділено достатньо уваги у сучасній науковій літературі.

Формулювання цілей статті. Метою статті є виділення методичних підходів, які будуть доречними для досягнення майстерності гри на фортепіано, що здійснюється на рівні мистецьких вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Майстерність гри на фортепіано є дисципліною, що наявна у підготовці музикантів будь-якого фахового спрямування. Мається на увазі як виховання виконавців фаху «Фортепіано», так й інших, для яких цей предмет не є фаховим. Перманентною є потреба удосконалення методичних підходів, які використовуються під час виховання піаністичної техніки, що зумовлена змінами композиторської практики, виникненням нових тенденцій у написанні творів, а отже, і їх виконання. Проте створення методик здійснюється з певним запізненням. «В процесі розвитку фортепіанної музики змінювалися всі її виразні засоби; більш складною і різною ставала фортепіанна фактура. Перед піаністами вставали все нові проблеми, з усвідомленням яких виконавська та педагогічна думка здебільшого запізнювалася; при цьому утворювався розрив між новими вимогами музики і старими прийомами гри» [2, с. 5].

В процесі роботи над піаністичною технікою, одним із проблемних аспектів, що впливають на розвиток музичного виконавства сьогодення, є зниження інтересу до академічного мистецтва. Провідний музикознавець сучасності В. Холопова відмічає, що академічна музика характеризується рядом ознак, серед яких високий духовний зміст, не утилітарний характер, орієнтація на складні жанри, самостійність. «Найважливішими атрибутами академічної музики (або «серйозної», класичної в широкому сенсі слова) залишились: естетичне (а не побутове) призначення, автономність (а не прикладний характер), висока духовність, моральність, концептуальність змісту, основні жанрові типи – опера, симфонія, концерт, великі хорові жанри, камерна музика» [5, с. 204].

Відзначимо, що внаслідок свободи, яку отримали композитори, починаючи з 90-х років ХХ століття, відбувається значне розширення тем, які цікавлять творців. Надзвичайного поширення здобувають авангардизм, прагнення відтворювати фольклорні та релігійні образи, які можуть поєднуватись з неокласиком та неоромантизмом. Проте подібна стильова калейдоскопічність не надто користується попитом серед більшої частини культурного соціуму, де наявний інтерес до неакадемічних напрямів – поп-музики, рок-культури, джазу. З метою розширення зацікавленості у мистецтві гри на фортепіано необхідно постійно поповнювати репертуар студентів та учнів. З огляду на те, що твори деяких композиторів представляють собою опозицію до музичного мислення та логіки авангарду, вони можуть набагато краще сприйматись виконавцями. Ця специфіка творчості композиторів останніх десятиліть, відмічається В. Холоповою. «Нова простота, неокласика та неоромантизм, співзвучні багатьом російським композиторам останньої третини ХХ початку ХХІ століття, демонстрували ті ж тенденції до широти, багатства та різноманітності музичного слова, що і полістилістика, крім того, виявили плюралізм як загальний стан сучасної культури. Також вони виявили маятникподібну закономірність руху мистецтва, коли після авангардних проривів у нових напрямках відбувається повернення до минулого, а також шукаються і пропущені швидким прогресом лакуни, в яких виявляються цілком життєздатні «зерна» для вирощування музики» [5, с. 207].

Фортепіанне виконавство має охоплювати не лише твори, які можуть бути віднесені до класики, а й академічної музики ХХ–ХХІ століття. Окрім цього, здійснення перекладень популярних композицій для фортепіано, які б пропонувались викладачами учням, сприяли б збільшенню зацікавленості у виконавстві. Адже музичні твори, які становлять частину музично-інтонаційного словника епохи, є на слуху, мають більший вплив на емоційний бік виконавців, а отже, викликають бажання навчитись грати на фортепіано. Якщо для учнів музичних шкіл необхідно пропонувати вже готові перекладення для фортепіано, для студентів вищих навчальних закладів мистецького спрямування можна пропонувати зробити їх власноруч. Зростання ролі творчої активності виконавців справляє позитивне значення. Звісно, студент може здійснювати лише первинний етап – а саме, відтворення в нотному тексті лише ключових шарів музичної тканини – мелодії та басової лінії, тоді як гармонічне заповнення, а також створення фігуративного заповнення фактури може корегуватись викладачем. Подібна стратегія не лише покращить рівень творчої активності учня, а й буде стимулювати інтерес до виконання його найближчого оточення – друзів, рідних.

Окрім питання репертуарного забезпечення, що виступає одним з ключових у діяльності піаніста, надзвичайно важливим постає потреба формування відповідного технічного рівня. Досить довго були поширені підходи, згідно з якими техніка розумілась як суто швидкість, витривалість, сила, як більш об'єктивні показники майстерності виконавця, разом з точністю, чистотою та виразністю. Підхід, за якого спочатку проробляється технічний рівень (відтворення звуковисотного рівня, представленого в нотному тексті), до якого потім додається емоційно-образна частина, є докорінно не вірним. «Демонстрація швидкості, сили або витривалості не за призначенням є недоречною і поза досягнення художньої мети ніколи не принесе слухачам справжнього естетичного задоволення. Щоправда, феномен швидкої гри викликає подив і захоплення у більшості людей, в тому числі у професіоналів (в цьому ховаються причини невмирущості «гідри віртуозності»). Однак, якщо уважно вслухатися в швидке і жваве, але слабо змістовне виконання, неважко виявити, що, задовольняючи примітивні технічні вимоги, воно рясніє помилками більш тонкого ґатунку» [2, с. 8]. Техніка виступає набагато більшим та ширшим поняттям, аніж набір окремих компонентів, що можуть бути механічно поєднані. Найголовнішим принципом постає аналітичний підхід, в результаті якого виникає вірне розуміння сутності та напрямів його відтворення. «Якщо техніка – це сума засобів, що дозволяють передати музичний зміст, то будь-якій технічній роботі має передувати робота над розумінням цього змісту» [2, с. 9].

Вибір аналітичного принципу як під час розучування твору, так і під час подальшої роботи над ним, коли в основі розуміння постає його образно-змістовний рівень, а технічна вправність сприймається не як самоціль, а лише як засіб досягнення художньої мети, докорінним чином змінює звучання твору та ставлення до нього піаніста. Цей підхід використовується лише найкращими педагогами, які правильному відчуттю та прочитанню твору надають більшої переваги, аніж надзвичайно моторному та зовнішньо ефектному та блискуче-віртуозному програванню беззмістовного тексту.

Надзвичайно актуальними для сьогодення залишаються настанови для виконавців, викладені видатним піаністом, педагогом Г. Нейгаузом, який виділяв три рівні, які становлять запоруку правильного відтворення музичного твору. «Будь-яке виконання <...> складається з трьох основних елементів: виконуваного (музики), виконавця і інструменту, за допомогою якого втілюється виконання. Лише повне володіння цими трьома елементами (передусім музикою) може забезпечити гарне художнє виконання» [3, с. 11]. Це найважливіші принципи, які використовував у своїй роботі

Г. Нейгауз. Робота над твором полягала у розумінні художнього образу та втіленні його за допомогою фортепіанної техніки. «Нікуди не годиться той педагог, якщо він хоч семи п'ядей у чолі, який задовольняється розповідями про «образ», про «зміст», про «настрій», про «ідею», про «поезію» і не домагається конкретнішого, матеріального втілення своїх висловлювань і навіювань у звуці, фразі, нюансуванні, досконалій фортепіанній техніці» [3, с. 30]. Водночас не можна повністю зосереджуватись виключно на технічних аспектах, забуваючи про образний зміст твору.

Виконуючи твори композиторів, в тому числі й українських, що можуть бути віднесені до авангардного напрямку, піаніст повинен бути готовий до принципово інших прийомів гри, аніж потрібні у творах більш традиційного та «класичного» спрямування. Чимало композиторів прагнуть розширювати можливості інструменту, використовуючи не лише клавіатуру, а й струни, кришку рояля, причому грати піаніст може не безпосередньо пальцями, а й паличками. Сучасний музикознавець І. Савчук зазначає про наявність відповідного повороту у творах вітчизняних композиторів, які переорієнтувалися на досягнення нових горизонтів виразності. «Від кінця 1980 — початку 1990-х рр. означений процес «переосмислення» та трансформацій простежується у композиторських пошуках українських композиторів. Наприклад, у творчих пошуках М. Денисенко, Ю. Гомельської, С. Зажитька, В. Рунчака, І. Тараненка та інших зустрічаємо інноваційні для усталено-класичного виконавства ансамблеві поєднання (в яких часто використовується фортепіано), застосування композиторських алеаторичних принципів побудови та виконання того чи іншого музичного твору, впровадження незвичних способів та прийомів інструментальної гри тощо» [4, с. 285]. Так, у творах В. Рунчака можливе використання гри паличками, руками та щітками на струнах рояля, видобування звуків за рахунок ударів клавіатурною кришкою, додавання ланцюжків, олівців та інших предметів на певні струни задля створення іншо-тембрального звучання, поєднання одночасної гри та співу, гру на струні однією рукою, тоді як вона затискається іншою. Всі ці новаторські прийоми гри піаніст має не лише вірно виконувати, а й бути психологічно готовий до того, що вони мають видобуватися відповідно до авторського задуму, не лише як набір певних епатажних дій.

Надзвичайно важливим чинником розвитку майстерності гри на фортепіано є участь у різноманітних конкурсах та концертних подіях. Подібні форми не лише стимулюють зростання інтенсивності підготовки до занять та продуктивності у досягненні цілей, але й обміну досвідом учасників. До подібних форм необхідно залучати не лише студентів, для яких фортепіано є профіль-

ною дисципліною, а й тих, хто має інший фах. До того ж не можна забувати, що продуктивна комунікація між викладачем та учнем, здатність позначати завдання та обирати доцільну стратегію їх досягнення є тим показником, який якнайбільше чинить вплив на формування піаністичної універсальності. Адже позитивні результати досягаються піаністом не лише внаслідок самостійних занять, а насамперед завдяки тому грамотному, коректному керівництву, яке здійснюється в класі. Загалом існування фортепіанної вітчизняної школи як певного інтелектуального об'єднання є результатом дії видатних педагогів, чий прагнення вплинули не лише на їхніх сучасників, але й на прийдешні покоління виконавців. «У музичній освіті, в навчанні гри на будь-якому музичному інструменті акцент зазвичай зміщується на індивідуальність особистості музиканта. Успіх навчання гри на фортепіано значною мірою залежить від педагогічних ідей та методичних позицій видатних майстрів, педагогів-піаністів, під творчим керівництвом яких здійснюється оволодіння учнями мистецтвом художнього виконання на фортепіано» [1, с. 58].

Висновки. Процес виховання майстерності гри на фортепіано потребує постійного перегляду наявних методичних розробок. Ряд настанов мають стабільний та незмінний характер, тоді як інші мають змінюватися відповідно до змін запитів суспільства. Важливим чинником, який виступає запорукою вправності виконавця, є досягнення розуміння художнього образу та втілення його за допомогою фортепіанної техніки, яка пов'язана не лише зі швидкістю, віртуозністю та чіткістю дотри-

мання авторських вказівок, а також з їх доцільним застосуванням. Пропонується необхідність оновлення виконавського репертуару шляхом включення до нього творів сучасних вітчизняних композиторів, де наявно чимало новаторських прийомів, спрямованих на розширення техніко-виразних можливостей фортепіано. Окрім творів академічного спрямування, варто залучати до програми перекладення найкращих зразків естрадної музики, що сприятиме зростанню інтересу більш широкого кола аудиторії та виконавців-початківців. Самостійна робота учнів, спрямована на створення перекладення твору, не лише стимулюватиме творчу активність, а й впливатиме на розвиток та краще засвоєння знань музично-теоретичного комплексу дисциплін – сольфеджіо, гармонії, поліфонії, аналізу музичних творів, основ композиції тощо.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гуральник Н.П. Развитие украинской фортепианной школы в XX ст. Музыкально-просветительские традиции и методические ориентиры. *Argis inter Culturas*. 2013. № 2. С. 43–60.
2. Либерман Е.Я. Работа над фортепианной техникой. М.: Классика-XXI, 2003. 148 с.
3. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд. М.: Музыка, 1988. 240 с.
4. Савчук І. Нові тенденції в українському фортепіанному виконавстві зламу XX–XXI століть у дзеркалі сучасної композиторської творчості. *Сучасне мистецтво*. 2012. Вип. 8. С. 285–294.
5. Холопова В.Н. Российская академическая музыка последней трети XX – начала XXI веков (жанры и стили). М., 2015. 226 с.

АУДІЮВАННЯ ЯК МЕТОД ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СТАРШИХ КЛАСАХ

LISTENING COMPREHENSION AS A METHOD OF IMPROVING ENGLISH IN HIGH SCHOOL

Стаття присвячена методам підвищення рівня англійської мови учнів старших класів, зокрема аудіюванню. Розглянуто сутність та зміст аудіювання, методи та засоби його реалізації. Автор акцентує увагу на розкритті змісту поняття «аудіювання», огляді потенційної проблематики цього аспекту та можливі способи її вирішення.

Ключові слова: аудіювання, аудіотекст, прослуховування, методи навчання, сприйняття, комунікація.

Стаття посвящена методам повышения уровня английского языка учащихся старших классов, в частности аудированию. Рассмотрены суть и содержание аудирования, методы и средства его реализации. Автор акцентирует внимание на раскрытии смысла понятия «аудирование», иссле-

довании потенциальной проблематики данного аспекта и возможные способы её решения.

Ключевые слова: аудирование, аудиотекст, прослушивание, методы обучения, восприятие, коммуникация.

The article is devoted to methods of improving English among high school students, in particular via the methods of listening comprehension. Here we reveal the meaning and content of this activity, also methods and means of its realization are considered. The author focuses on the meaning of the concept of "listening", researches the potential issues of this aspect and possible ways to solve them.

Key words: listening comprehension, audio text, listening, methods of education, comprehension, communication.

УДК 373.3/5.016:811.111

Рибалко О.Є.,

студентка факультету іноземних мов
Маріупольський державний університет

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Англійська мова вже багато часу вважається міжнародною мовою, тому її вплив на особистий розвиток, майбутню кар'єру, комунікацію та відпочинок людини є основоположним. Особливого значення аудіювання отримало в Україні у 2018 році завдяки введенню цього методу навчання іноземних мов до Зовнішнього незалежного оцінювання в старших класах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Розглядаючи праці дослідників теорії і методики викладання англійської мови, таких як І.Я. Гальперін, Н.Д. Гальскова, Ю.І. Пасов, І.О. Зимняя, І.О. Дехерт, О.М. Соловійова, І.Л. Бім та інші, ми дійшли висновку, що багато специфічних питань та проблем аудіювання і досі залишається незавершеними, немає певної чіткої класифікації видів аудіювання, попри те, що цей метод навчання є перцептивним видом мисленнєво-мнемічної діяльності людини з інтерферуючим впливом на інші види мовної комунікації. Огляд різноманітних досліджень з методики навчання (Н.В. Єлухіна, Н.К. Склярєнко, Н.Н. Прусаков, Я.М. Колкер, А.С. Лур'є та інші) допоміг нам зрозуміти основні труднощі аудіювання, визначити найбільш оптимальний метод навчання процесам сприйняття на слух та ознайомив із можливостями використання додаткових технічних засобів у навчанні.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Процес дослідження методів підвищення рівня англійської мови, теоретичний складник цього аспекту та поняття «аудіювання» загалом, можливі труднощі, причини їх виникнення та вирішення пов'язаних із аудіюванням проблем у старших класах.

Мета – розробити комплекс вправ з навчання аудіювання у старших класах та систему вправ

для навчання аудіюванню як мовленнєвої діяльності, а також узагальнити результати практичного експерименту. Задля досягнення цієї мети необхідно вирішити такі завдання:

- розглянути літературу, яка описує вивчення цього методу;
- розглянути теоретичні засади аудіювання;
- визначити головні проблеми та особливості аудіювання;
- встановити основні методи цього виду діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Попри багаторічні дослідження методу аудіювання і досі немає єдиної точки зору щодо його характерних рис та видів класифікації. Враховуючи прогрес науково-технічного обладнання, що зростає з кожним днем, ми відкриваємо нові можливості використання технічних засобів та обладнання, створюємо нові методики та завдання з навчання аудіюванню. В нашій статті ми намагалися поєднати розглянуті нами літературні дослідження та найбільш поширені думки науковців з певного питання у єдину систему.

На цей час англійська мова займає ледь не найперше місце серед необхідних знань та навичок сучасної людини. Знання іноземних мов відкриває людині безліч можливостей для туризму, роботи, самореалізації та самовдосконалення, тому логічно дійти висновку, що чим кращі навички спілкування, тим більшого в житті можна досягнути. Не дивлячись на велику кількість досліджень, присвячених саме вивчанню аудіювання, та наявність необхідних навчальних комплексів та технічного обладнання в загальних школах, цей вид усної комунікації наразі є недостатньо розвинутим. На це є дві причини. По-перше, аудію-

вання все ще розглядається і сприймається не як основний, а як побічний результат мови, через що використовується в школах подекуди і в ситуаціях, далеких від аутентичних; по-друге, брак насправді обізнаних вчителів із сучасними культурними й історичними реаліями мови, що вивчається, неповне розуміння усіх психологічних та лінгвістичних складнощів аудіювання [5]. Згідно зі статистичними даними електронного бізнес-журналу BusinessViews «Україна займає 24-е місце із 26 за знанням англійської серед інших країн Європи» [2]. Виникає питання, як європейська країна може так погано володіти англійською? виправити цю невтішну статистику можна починаючи ще зі школи. В цій статті ми розглянемо, як за допомогою методу аудіювання можна підвищити рівень знань англійської мови.

Насамперед пропонуємо розглянути поняття терміну «аудіювання». Науковці та дослідники викладання іноземної мови Н.І. Гез та Н.Д. Гальскова визначають термін аудіювання як складну рецептивну мисленнєво-мнемічну діяльність, пов'язану зі сприйняттям, розумінням і активною переробкою інформації, що міститься в усному мовному повідомленні [5]. Тобто простими словами – вид сприйняття усної мови з використанням процесів мислення та пам'яті. За тлумачним словником Меріам-Вебстер, аудіювання – це вміння та здатність чути, а саме – критичне слухання. («Audition is the power or sense of hearing, especially: a critical hearing») [11]. Аудіювання – це не просто прослуховування тексту, а рецептивний вид діяльності людини й здатність аналітично та критично його сприймати, використовуючи логіку, підставляти моменти важкі для розуміння або зовсім незрозумілі або ж здогадуватися про значення невідомої лексики.

За весь час дослідження аудіювання виникла велика кількість різноманітних класифікацій видів аудіювання. На нашу думку, дослідник І.А. Дехерт виклав найбільш точні теоретичні основи щодо видів аудіювання, зокрема: 1) наявність різних функцій аудіювання в процесі навчання; 2) наявність різних рівнів розуміння на слух; 3) особливості тексту для аудіювання. Ці праці дали базис для подальшої класифікації видів аудіювання [7]. Таким чином, вчений в області теорії та методики навчання іноземним мовам І.Л. Бім стверджує, що можна виділити три види аудіювання: з повним розумінням (мова вчителя і товаришів по навчанню, якщо вона не містить незнайомих явищ), з розумінням основного змісту (наприклад, прослуховування автентичних функціональних текстів з метою визначення, про що в ньому йдеться), з вибіркоким розумінням (це може бути прослуховування оголошення, щоб зрозуміти, чи стосується воно тебе особисто або ж містить повідомлення щодо погоди тощо) [3]. Ця класифікація

видів аудіювання співпадає з думкою англійського вчителя із 30-ти річним досвідом та головним оцінювальним експертом в університеті Кембрідж Д. Рідделля (D. Riddell), який вважає, що існує три основних види аудіювання: 1) розуміння основної ідеї тексту; 2) вилучення необхідної інформації, певних деталей, ключових слів; 3) цілісне розуміння всього тексту [17, р. 154–155]. Знання видів аудіювання дає загальне уявлення про рівень знань учня, який вивчає іноземну мову, що своєю чергою є невід'ємною частиною оціночного етапу знань учня. За Н.Д. Гальсковою, аудіювання поділяється на два види: контактне та дистантне аудіювання [5, с. 161]. Як зрозуміло із назв, контактне слухання є дійсно інтерактивним усним спілкуванням, не тільки вербальним, але й невербальним (жести, міміка, реакція). Дистантне – представляє собою самостійну форму комунікації (радіо, фонозапис). І той і інший вид має свої переваги та недоліки. Наприклад, контактний (що на нашу думку є найбільш ефективним серед учнів старшої школи) передбачає насамперед розмову із носієм англійської мови або ж людиною, що її вивчає, сприяє розвитку не тільки процесів слух – обробка – відповідь, але й активізує більшість процесів мислення, таких як пам'ять, логіка, критичне мислення, увага до деталей та цілісної картини. Ми не тільки слухаємо та відповідаємо, але й долаємо мовний бар'єр. Проте у цього виду аудіювання є і мінуси, наприклад, неможливість зупинити співбесідника для того щоб спокійно проаналізувати і перекласти його слова, або ж навіть просити повторити одне й те саме незчисленну кількість разів тощо. Проте як не парадоксально, а недоліки контактного аудіювання водночас є перевагами дистантного. Учень не нервує та не відволікається на зорове підкріплення аудіювання, не відчуває сумнівів та не непокоїться через допущення граматичних чи лексичних помилок. Дистантне прослуховування надає змогу самостійно регулювати темп та складність текстів, виховує власний альтернативний досвід. Цей процес суцільно особистий та складний, адже залежить від достатньо різноманітних психологічних механізмів та факторів, таких як рівень розвитку слуху та пам'яті, вміння та навичок ймовірного прогнозування та від наявності в учня уваги та зацікавленості. Розвиток прогнозування пов'язаний не тільки із мовленнєвою підготовкою учня, але насамперед з його життєвим досвідом, вміннями та навичками, що переносяться із рідної мови на іноземну. До цих навичок належать винахідливість і кмітливість, спроможність слухати та швидко реагувати на різноманітні сигнали усної комунікації.

Неможливо говорити про методи підвищення рівня англійської, а саме аудіювання, не відповівши на головне питання, для чого вивчати англійську мову. Для цього розглянемо мету навчання іно-

земної мови, особливо аудіювання. Автор багатьох книг та підручників з методики викладання іноземних мов О.Н. Соловова пропонує використовувати чотири аспекти мети вивчення іноземної мови [15]:

- 1) навчальний практичний аспект;
- 2) виховний аспект навчання;
- 3) освітній аспект;
- 4) розвиваючий аспект.

В кожного аспекту є окремий зміст, знаючи який, можна відповісти на питання, навіщо ж вивчати іноземну мову? Коротко розглянемо кожний з них.

Розвиваюча мета вивчення іноземної мови полягає в тому, що саме навчання їй сприяє розвитку пам'яті, аналізу, логіки, розвиває в характері людини якості мотиваційної сфери, працьовитості, волі, жаги до навчання та спілкування. Освітній аспект мети – це надбання знань та навичок, необхідних у подальшому навчанні, таких як знання про культуру та історію мови та країн, в яких вона вивчається та вживається, включаючи літературу, музику, живопис тощо. Виховний аспект мети навчання сприяє формуванню широкого кругозору, моральності, етичному, естетичному і духовному розвитку людини. І, нарешті, розглянемо навчальний практичний аспект мети вивчення іноземної мови. Передусім іноземна мова є засобом комунікації людини, і той, хто її вивчає, має володіти нею як на усному, так і на писемному рівні. Це насамперед залучення до процесу усіх видів мовленнєвої діяльності: письма, говоріння, читання, аудіювання [1]. О.Н. Соловова у своїй праці «Методика навчання іноземним мовам» пропонує ще й п'ятий вид мовленнєвої діяльності – переклад. Вона зазначає: «Переклад – вміння виступити у ролі перекладача у побутовій ситуації» [15, с 12–13]. Проте ми вважаємо недоцільним розглядати цей вид як основний для учнів старшої школи. Навички аудіювання вважаються засвоєними, якщо учень може розуміти оригінальну мову живого спілкування при нормальному темпі та загальних умовах, а також загальний зміст інформації відтвореної за допомогою аудіотексту. Із вищезазначеного доходимо висновку, що для повного розуміння та подальшої роботи з аудіоуривком недостатньо просто його почути. По-перше, учень повинен мати достатній лексичний запас, необхідний для розуміння більшості слів та термінів, мати високо розвинуте критичне та логічне мислення, розуміти інтонацію, акцент та наголос, використовувати процес антиципації в незнайомих словах та фразах до теми тексту і таким чином зуміти здогадатися щодо їх значення, вміти адаптуватися до специфічних умов навколишнього середовища (наприклад, шум чи технічні звукові перешкоди у приміщенні), оскільки за межами класу дуже рідко виникає реальна можливість спілкуватися англійською мовою в тиші та без відволікаючих фізичних чи емоціональних факторів.

Для сучасної оцінки рівня знань англійської мови в учнів старшої школи у системі загальної освіти звернемося до Наказу МОН № 371 від 05.05.2008 року, в якому зазначено наступне: «Учень (учениця) розуміє тривале мовлення, яке може містити певну кількість незнайомих слів, про значення яких можна здогадатися. Уміє знаходити в інформаційних текстах з незнайомим матеріалом необхідну інформацію, подану у вигляді оціночних суджень, опису, аргументації» [12]. Інакше кажучи, учень 10–11 класів має прослухати та зрозуміти достатньо довгий аудіо текст чи аутентичну мову, за логікою здогадатися про значення певної кількості незнайомої лексики, мати змогу виконати різноманітні вправи після прослуховування.

Специфіка вивчення іноземної мови, згідно з дослідником в області педагогічних та психологічних наук І.О. Зимньою, полягає в тому, що маючи риси, характерні для мови як знакової системи взагалі, одночасно наявний цілий ряд відмінностей як від рідної мови, так і від будь-якого іншого шкільного предмету. На відміну від інших шкільних дисциплін, іноземна мова одночасно є і засобом і метою навчання [8]. Це означає, що під час вивчення інших предметів учень використовує мову як інструмент, а під час вивчення самої мови учень має складати цей «інструмент» самостійно, а в майбутньому ще і використовувати його. Також важливою особливістю мови як явища є те, що вона складається із багатьох факторів і аспектів (історія, культура, культурні реалії та особливості, географічно обумовлені відмінності тощо), через що у вивченні англійської мови міститься і вивчення соціокультурних особливостей.

Зокрема, в аудіюванні дослідник Ю.І. Пассов чітко визначає основні проблеми, що мають місце в процесі аудіювання [14, с. 186–188]. Вони можуть виникати внаслідок:

- мовної форми повідомлення;
- змісту повідомлення;
- умов надання повідомлення;
- джерел інформації.

Д. Рідделл (D. Riddell) виділяє такі труднощі під час аудіювання:

1. Психологічні особливості, погана пам'ять, неспроможність зосередитися.

2. Різноманітні акценти та діалекти: British English, American English, Scottish English, Canadian English тощо; розмовна мова, а також використання вигуків.

3. Темп мовлення, тобто швидкість, з якою розмовляють іноземці у реальному житті і яка відрізняється від тієї, з якою намагається вимовляти іноземні слова під час навчання не носій мови.

4. Брак часу для виконання завдань під час прослуховування.

5. Брак необхідного словникового запасу.
6. Недостатність фонових або культурологічних знань про ту чи іншу країну.
7. Занадто довгий текст для прослуховування.
8. Брак реального спілкування з носіями мови.
9. Матеріал, який не відповідає рівню знань студентів.
10. І, нарешті, погана якість запису [17].

Вітчизняні та зарубіжні вчені і дослідники пропонують слушну думку, вважаючи, що правильним є не усунення, а поступове та послідовне подолання труднощів під час навчання [13]. Для здійснення мети подолання цих перешкод при прослуховуванні автентичної мови та уривків текстів учням рекомендується поширювати свій лексичний запас, виконувати лексичні і граматичні вправи як у класі, так і поза ним. Допомогти в опануванні такого виду мовленнєвої діяльності, як аудіювання допомагає насамперед зацікавленість цією мовою. Таким чином, учню не важко буде знайти для себе оптимальне позакласне заняття англійською, що принесе одночасно і поширення знань і задоволення. Маючи доступ до всесвітньої мережі Інтернет, сучасному учневі надається безліч джерел, інтерактивних он-лайн уроків, фільмів, музики, багато англійських спілкуючих в соціальних мережах.

Щодо роботи в аудиторії, О.Н. Соловова, автор багатьох книг та підручників з викладання іноземних мов, пропонує розділити роботу над текстом на три етапи: 1) до прослуховування; 2) під час прослуховування; 3) після прослуховування [15]. Вважаємо доцільним підкреслити важливість цього дослідження для підвищення рівня знань англійської мови. Таке розділення роботи над завданнями після аудіювання допоможе учителю спланувати та скоординувати доцільні завдання, що допоможуть розвинути якісні навички в учнів, для того щоб робота після прослуховування не викликала труднощів у розумінні. Навіть ті, хто вільно володіє мовою, інколи зазнають труднощів, спілкуючись із носіями мови. Насамперед йдеться про ситуації, в яких розмова має швидкий темп. З іншого боку, психологи вважають, що сприйняття й розуміння мовлення є вельми складною психологічною діяльністю. Оскільки можливість прийому звукового каналу значно менша за зоровий, звукова пам'ять загалом розвинена гірше від зорової, а слухове сприйняття – однократне й неповторне. Отже, хоча б із цієї причини аудіювання – нелегкий вид мовної діяльності, бо засвоєння англійської мови та розвиток мовних та мовленнєвих навичок здійснюється здебільшого через прослуховування.

Автор цієї статті вважає доцільним розглянути найбільш поширені методи навчання аудіюванню, зокрема в англійській мові. Проте, характеризуючи поняття «метод» треба враховувати, що в дидактиці і методиці навчання визначення

«методу» можуть не співпадати [6]. Педагогіка пропонує визначати це поняття як способи роботи учителя із учнями, у зв'язку із чим найчастіше пропонуються такі форми навчання, як усне викладення матеріалу (лекція, розповідь, пояснення), робота з учнем чи викладацьким матеріалом взагалі, виконання лабораторних робіт, вправ, творчих завдань і так далі. Іншими словами, способи передачі учням певних теоретичних положень, що відверто кажучи, і є основним напрямом сучасної дидактики, об'єктом якої є оволодіння певними знаннями.

Навчання іноземним мовам, будучи предметом специфічним, має зовсім інший об'єкт, а саме – формування практичних вмінь та мовних навичок. Вчена Н.І. Гез стверджує, що найбільш поширеними у використанні методами в процесі навчання іноземних мов треба вважати демонстрацію, пояснення та вправи [6, с. 76]. Звісно, не має необхідності окремо підкреслювати, що кожен із вищезазначених методів може представлятися цілим рядом варіацій. Таким чином, демонстрація може бути виражена в усній чи писемній іноземній мові, у використанні наочних вербальних посібників із текстом на іноземній мові. Пояснення може здійснюватися як щодо іноземної, так і щодо рідної мови, тоді як вправи можуть мати величезний діапазон використання у різноманітних аспектах вивчення англійської мови.

Оскільки в основі назв різних методів лежать різноманітні ознаки, а сам термін має різне пояснення і тлумачення, то найчастіше класифікація методів навчання викликає деякі труднощі. Залежно від переважаючого в навчанні аспекту метод називають граматичним чи лексичним. Згідно зі способом використання іншомовних слів, ролі рідної мови та перекладу у процесі навчання методи можуть поділятися на прямі (перекладні) та непрямі (неперекладні) [16, с. 11]. У зв'язку із видом мовленнєвої діяльності розрізняють усний метод та метод навчання читання. Назва методу може розкривати також основне джерело надходження інформації на іноземній мові: візуальний, аудіо-візуальний. За зв'язком методу навчання з психічними процесами оволодіння іноземною мовою методи навчання поділяються на свідомий та інтуїтивний, штучний та природний. Існують також відомі методи, названі на честь їх авторів, – методи Берліца, Гуена, Пальмера, Уеста, Фріза, Ладо, Лозанова, а також методи, пов'язані із фактором часу (а саме, короткочасний та інтенсивний) або певним психологічним феноменом, – методи релаксопедії, гіпнопедії, сугестопедії, активізації резервних можливостей особистості [16, с. 13]. Залежно від способів організації матеріалу та використання специфічних допоміжних засобів методи мають також відповідні назви: метод програмованого

навчання, метод з використанням електронної обчислювальної машини тощо. Різні історичні періоди розвитку суспільства характеризуються певними методами навчання:

- в період Відродження переважав граматико-перекладний метод;

- в період інтенсивного розвитку капіталізму і міжнародних зв'язків, починаючи з кінця XIX ст. – прямий та усний метод;

- у період виникнення технічних засобів навчання у XX ст. – аудіо-візуальний, метод програмованого навчання, з використанням електронної обчислювальної машини і комп'ютерів тощо.

З огляду на те, що в нашому дослідженні ми більш зацікавлені у вивченні аудіювання, пропонуємо детальніше роздивитися сучасний метод Фріза або, як його ще називають, аудіо-лінгвальний метод. Аудіо-лінгвальний метод, створений в США в 40-50-і роки XX ст. Чарльзом Фрізом та Робертом Ладом, є своєрідним розвитком ідей Гарольда Пальмера. Головна відмінність – це належність Фріза до іншої лінгвістичної школи. Фріз розглядає мову як знакову систему, що використовується під час усного спілкування, також він вважає письмо штучним і не точним способом фіксування звукової мови. Відповідно, робиться висновок про те, що одиницею усного спілкування (а значить, і навчання) є речення. Саме звукова система та система моделей речень відрізняє одну мову від іншої і тому складає її основу [10, с. 61]. В аудіо-лінгвальному методі лексичному аспекту мови не надається особливого значення, а основна увага зосереджується на структурах, що й відрізняє його від прямого методу, де лексика часто є основоположною в реченні. Проголошення засвоєння структур механічним повторенням не пов'язаних між собою речень нагадує граматику-перекладний метод. На відміну від прямого методу, де з самого початку імітується усне спілкування і учнів навчають робити зв'язні висловлювання, в аудіо-лінгвальному методі на початковому ступені зв'язні висловлювання не передбачені (якщо не враховувати обмеженої кількості невеликих діалогів). Орієнтація на імітацію, складання речень за аналогією та багаторазове повторення вивченого дає підставу розглядати аудіо-лінгвальний метод як подальший розвиток прямих.

Серед найновіших методів навчання іноземних мов, що виникли переважно в англійських країнах – США та Великобританії – в останні десятиріччя XX ст. все більшого поширення набувають методи, які об'єднують у собі комунікативні та пізнавальні (академічні) цілі. Їх основними принципами є такі: рух від цілого до окремого, орієнтація занять на учня, цілеспрямованість та змістовність занять, їх спрямованість на досягнення соціальної взаємодії за наявності

віри у викладача в успіх своїх учнів, інтеграція мови та засвоєння її за допомогою знань з інших галузей наук [9, с. 90]. Існування різних варіантів цього напрямку в сучасній методиці, які мають різні назви, свідчить про зростаючий інтерес до навчання іноземних мов і прагнення методистів переосмислити їх роль та місце у світі.

Навчання аудіювання передбачає роботу над двома функціональними видами даного виду мовленнєвої діяльності: аудіювання в процесі безпосереднього спілкування (діалог) і аудіювання зв'язкових текстів в умовах опосередкованого спілкування. Як правило, в навчальних умовах загальної школи перший вид рецептивної діяльності обмежений спілкуванням учнів з учителем і один з одним. Лише у виняткових випадках ця діяльність має природний характер (учитель – носій мови, що вивчається, присутність в групі учнів-носіїв мови, наприклад відповідно до програми шкільного обміну). Оскільки навчання цьому виду аудіювання пов'язано з навчанням учнів говоріння в режимі діалогу, ми зупинимось виключно на питаннях розвитку в учнів умінь дистантного аудіювання, тобто сприйняття і розуміння аудіотекстів в умовах опосередкованого спілкування.

Для успішного підвищення рівня англійської мови методом аудіювання Н.Д. Гальськова у своїй праці «Сучасна методика навчання іноземних мов» пропонує чотири групи вправ для розвитку аудіювання:

- підготовлюють до сприйняття тексту;
- супроводжують слухове сприйняття аудіотексту;
- базуються на прослуханому тексті (репродуктивно-продуктивного характеру);
- базуються на прослуханому тексті (продуктивного характеру) [4, с. 150].

Перша група (так звані передтекстові вправи) грає важливу роль. Основна мета – мотивувати учнів та мобілізувати наявний життєвий досвід щодо питань порушених у тексті, зняти лінгвістичні, лексичні і психологічні труднощі і зорієнтувати в структурі та змісті тексту.

Наступним етапом роботи є друга група вправ, що націлена на саме прослуховування тексту, але насамперед учитель має поставити перед учнями мету прослуховування (наприклад, зрозуміти основний зміст і відповісти на питання або заповнити в процесі прослуховування таблицю тощо).

Третя група спрямована на розвиток умінь інтерпретувати, коментувати, аналізувати інформацію, що міститься в аудіотексті і відтворювати її.

Четверту групу вправ становлять вправи на коментування, інтерпретацію, обговорення питань та проблем за текстом без вербальних стимулів. Знаючи дані види вправ, можемо скласти свою особливу програму, враховуючи особливості віку, психологічні та соціальні особливості учнів.

Висновки. Таким чином, у цій статті було розглянуто поняття «аудіювання», його класифікації, види та основні проблеми в учнів під час виконання вправ на аудіювання та їх можливі рішення. Можемо зробити висновок, що основною метою аудіювання є підвищення рівня знань з англійської мови, навчання учнів критичному, логічному та аналітичному мисленню, важливого не тільки під час школи, а також як базової життєвої навички. Також ми розглянули загальні методи навчання іноземним мовам, зокрема, аудіо-лінгвістичний, як найтісніше пов'язаний із аудіюванням. Отже, аудіювання відіграє головну роль у навчанні іноземним мовам. Вміння сприймати на слух аудіофрагменти викладені англійською мовою тісно пов'язано із викладанням таких аспектів цього предмету, як лексика, граматики, а також мовною комунікацією учнів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення. Львів: Світ, 1990. 232 с.
2. Бізнес інтернет-портал. Casual business insights. Business Views. 2016. URL: <http://businessviews.com.ua/ru/studies/id/uroven-anglijskogo-jazyka-v-ukraine-1347/>
3. Бім І.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника (опыт системно-структурного описания). М.: Издательство «Русский язык», 1977. 288 с
4. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. М.: АРКТИ, 2003. 192 с. (Метод, биб-ка).
5. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранному языку. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. М.: Академия, 2009. 336 с.
6. Гез Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов. М.: Высш. школа, 1982. 373 с.
7. Дехерт И.А. Обучение аудированию при опоре на говорение и чтение в 47 классах средней школы: (На материале нем. яз.): Автореф. дис. канд. пед. наук. М.; 1984. 16 с.
8. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
9. Колкер Я.М. Практическая методика обучения иностранному языку. М.: Academia, 2001. 258, с.
10. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Під ред. С.Ю.Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2002. 328 с.
11. Онлайн тлумачний словник з англійської мови. Merriam-Webster online English dictionary. 2018. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/audition>
12. Освіта в Україні – Osvita.ua : Іноземні мови. Критерії оцінювання навчальних досягнень. URL: <http://osvita.ua/school/estimation/2395/>
13. Основные трудности понимания речи на слух. URL: http://www.pedsovet.pro/index.php?option=com_content&view=article&id=353:%20osnovnie-trudnosti-ponimaniya%20prechina.
14. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус. яз., 1989. 276 с.
15. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед.вузов и учителей. 4-ое изд. М.: Просвещение, 2002. 239 с.
16. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1986. 103 с.
17. Riddell D. Teach English as a Foreign Language: Teach Yourself. Teach Yourself / D. Riddell. 2010. 352 p.

СТАН СФОРМОВАНOSTІ ЕМОЦІЙНО-ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ ПІДЛІТКІВ НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

THE STATE OF EMOTIONAL AND AESTHETIC EXPERIENCE OF ADOLESCENTS IN ART CLASSES IN GENERAL EDUCATION AT THE SCHOOL

У статті показано наявний стан сформованості емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках мистецтва в загальноосвітній школі. Практичний концепт розкривається завдяки використанню педагогічного потенціалу арт-терапевтичного комплексу методів, його застосуванню в навчальному процесі під час опанування підлітками музичного мистецтва на уроках музики в загальноосвітній школі. Це дозволяє досягти мети, що полягає у формуванні емоційно-естетичного досвіду підлітків за допомогою засобів активізації гедоністичного фактору їх музично-слухацьких потреб. Дослідницьким шляхом було досягнуто поглиблення естетичного сенсу в бінарній сутності емоційно-естетичного досвіду через його поширення під час спілкування учнів з кращими зразками музичного мистецтва різних стилів та напрямів – від доступних молоді до більш складних, естетично значущих зразків – з метою збагачення емоційного досвіду на аксіологічному рівні.

Ключові слова: емоційно-естетичний досвід, синестезійна інтерпретація, арт-терапевтичні методи, естетична емпатія, предикативна емпатія.

В статье показано существующее положение формирования эмоционально-эстетического опыта подростков на уроках искусства в общеобразовательной школе. Практический концепт раскрывается благодаря использованию педагогического потенциала арт-терапевтического комплекса методов, его применению в учебном процессе при освоении подростками музыкального искусства на уроках музыки в общеобразовательной школе. Это позволяет достичь цели, которая заключается в формировании эмоционально-эстетического опыта подростков с помощью средств активизации гедонистического

фактора их музыкально-слушательских нужд. Опытным путем было достигнуто углубление эстетического смысла в бинарной сущности эмоционально-эстетического опыта посредством его распространения во время общения учеников с лучшими образцами музыкального искусства разных стилей и направлений – от доступных молодежи до более сложных, эстетически значимых образцов – с целью обогащения эмоционального опыта на аксиологическом уровне.

Ключевые слова: эмоционально-эстетический опыт, синестезийная интерпретация, арт-терапевтические методы, эстетическая эмпатия, предикативная эмпатия.

The article shows the current state of emotional and aesthetic experience of adolescents in art classes in general education at the school. The practical concept is being revealed due to implementing the pedagogical potential of art-therapeutic methods variety, as well as its implementation within the comprehensive school teaching process when teenagers grasp the musical mastery skills. This enables to achieve the goal of shaping the emotional and aesthetic proficiency via activating the hedonistic factor of teenager's musical and listening needs. In the course of the research the thorough investigation of the aesthetic sense was achieved within the binary significance of emotional and aesthetic proficiency via its expansion when interacting with the best samples of Musical Mastery of various styles and trends – from those available to youngsters up to more complicated and aesthetically meaningful ones, with the goal of enriching the emotional proficiency leading up to the level of its perception axiology.

Key words: emotional aesthetic experience, synesthetic interpretation, art-therapeutic methods, aesthetic empathy, predicative empathy.

УДК 373.5.016+37.015.31]:7

Строгаль Т.Ю.,

канд. пед. наук,
старший викладач кафедри теорії та історії музики факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

Постановка проблеми у загальному вигляді.

На основі теоретичних положень і висновків [7; 8; 9], а також розробленої методики експериментальної роботи [10] ми визначили стан сформованості емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках мистецтва в загальноосвітній школі. Дослідна робота проводилась в умовах природного перебігу навчального процесу середньої загальноосвітньої школи і включала два етапи – констатувальний та формувальний.

Констатувальне дослідження здійснювалось на базі трьох загальноосвітніх закладів: загальноосвітньої школи I-III ступенів № 263 імені Євгена Коновальця м. Києва (довідка № 207 від 22.06.2015 р.); Кременчуцької загальноосвітньої школи I-III ступенів № 29 (довідка № 01-38/135 від 30.05.2016 р.); Старокостянтинівської загальноосвітньої школи I-III ступенів №1 (довідка № 370 від

05.12.2016 р.). Загалом у дослідженні брали участь 325 учнів 7–8 класів.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Мета констатувального етапу експерименту полягала у виявленні рівня сформованості емоційно-естетичного досвіду (ЕЕД) підлітків за розробленим педагогічним арт-терапевтичним комплексом.

Завдання констатувального етапу експерименту полягало у діагностиці наявного рівня сформованості ЕЕД підлітків на основі розроблених нами критеріїв та підборі ефективних діагностичних засобів – тестів, анкет, психологічних методик тощо.

Зважаючи на відсутність методики діагностики стану сформованості ЕЕД, в ході експерименту ми використовували адаптовані психологічні методики та спеціально розроблені нами методики відповідно до завдань дослідження.

Діагностувальний експеримент дослідження проводився у два етапи протягом 2014–2016 н. р. На першому етапі застосовано масове опитування респондентів. Було проведено анкетування учнів 7–8 класів загальноосвітніх шкіл. Всього було задіяно 325 осіб. Була запропонована анкета для визначення рівня обізнаності з творами сучасного та класичного світового мистецтва та ставлення учнів до відомих їм зразків сучасної музики.

Анкетування показало, що серед підлітків основну групу становлять представники поп-напрямку (54%), значною є також група рокерів (17%) та металістів (9%). Найменша кількість – кришнаїти та рейвери (2%). Сума відсотків не складає 100%, оскільки були учні, які не відносять себе до жодного субкультурного напрямку.

Наступним елементом констатації наявного рівня емоційного складника ЕЕД стало завдання на надання емоційних характеристик (декілька епітетів) до декількох музичних фрагментів (з подальшим обговоренням). Нами було обрано відомі твори різних стилів, як-от: «Вставай» гурту «Океан Ельзи» (рок), «Зорі» гурту «The Vho» (стиль реггі), «Вставай» гурт «Пара Нормальних» (поп-музика). Після прослуховування кожного музичного фрагменту учні записували епітети на прослухану музику: «прикольна», «весела», «цікава», «яскрава». Під час прослуховування музичних творів учні активно виражали свої емоції (мімікою, жестами), проте для вербального опису власного стану їм не вистачало необхідних слів. В ході прослуховування музики та опитування учнів було виявлено поверхневе усвідомлення їх музичних вражень та переживань, а також лексичну недосконалість мови, низький рівень усвідомленості власних емоційних відчуттів від прослуханого твору.

Для визначення настрою та емоційної спрямованості учнів ми використовували паралельно і тест М. Люшера під час прослуховування музичних фрагментів різних стилів. Результати тесту показали, які емоції та стани може викликати музика в ситуації «тут і зараз». За інструкцією учням було запропоновано 8 кольорових карток (4 основних та 4 додаткових), підліткам потрібно було обрати колір, який їм найбільше сподобався, потім знову повторити вибір з картками, що залишилися. Таким чином, кожен підліток записав 8 позицій – від найбільш прийнятної для нього кольору до найменш прийнятної. Після першого варіанту вибору кольорової гами учням було запропоновано для прослуховування другий музичний твір з кожного напрямку, зображеного в таблиці, – один повільний, інший – у швидкому темпі. Кожний твір було прослухано учнями в окремий день, після чого їм було запропоновано повторити вибір з картками.

Як показало дослідження, музика різних субкультур суттєво вплинула на вибір учнями кольорової гами. Так, під час прослуховування музики напрямку *готичний рок* – на першому місці в більшості учнів переважав чорний, коричневий, червоний кольори. Аналіз результатів тесту М. Люшера показав, що музика цього напрямку активізувала відчуття страху, підвищила рівень стресу, тривожності в учнів. Проте результати учнів, які захоплюються цим напрямком, не підтвердили ефекту зазначених результатів. Тест показав незначну тривожність в учнів, які активно слухають готичний рок, а також достатньо високий рівень самооцінки, середній рівень емоційної активності, проте високий ступінь вмотивованості. Високий рівень емоційної тривожності показали учні, які надають перевагу таким напрямкам, як емо, панки, металісти, традиційні скінхеда. Учні, які надали перевагу стилям джангл, інді, кришна, растамани та хіпі, виявилися емоційно стабільнішими, ніж ті, хто обрав рок, метал, емо-музику, панк. Рівень домагань готів та рокерів вищий, ніж представників інших напрямків.

Під час слухання музики реггі та мантр (що зазвичай слухають растамани та кришнаїти) в підлітків проявилась суб'єктивна спрямованість «всередину» (сусіднє розташування синього та зеленого кольорів). Це пояснюється медитативністю музики. Такі психологічні якості, як ініціативність, самостійність, автономність яскраво проявлялися під час слухання року, готичного року, рейву. Поєднання зеленого і жовтого кольорів як протиставлення суб'єктивного прагнення «всередину» прагненню «назовні» спостерігалось при прослуховуванні панку, стилю оі! (притаманного скінхедам), емо-року.

Учні, які слухають популярну естрадну музику, частіше на перше місце ставили синій колір, що свідчить, за методикою М. Люшера, про потребу в задоволенні, спокої, позитивній прихильності. Апологети *hip-hop* музики часто на перше місце ставили зелений (потреба в самоствердженні) або червоний (потреба активно діяти і досягати успіху) кольори. Аналіз кольорових виборів показав також підвищений рівень стресу у підлітків, які слухають поп-музику, низький рівень тривожності у прихильників музики реггі. Рок-музика, точніше її «м'якша» частина (за виключенням *heavy metal*), змушує підлітків задумуватись над вічними питаннями життя і смерті, дружби і зради – вони часто перебувають на перепутті у виборі подальшого життєвого шляху.

Отже, для вищезазначеного дослідження ми використали *метод порівняльного аналізу музичних творів* (творів різних стилів). Головним критерієм вибору музичних творів була їх художня цінність (у доборі музики враховано вподобання учнів та експериментатора). Для про-

ведення комплексної діагностики компонентів ЕЕД у підлітків варто звернутись до різних сторін їх особистості, виявити її емоційні та естетичні складники.

Для реалізації поставлених завдань ми використали діагностику *рівня емпатії* (В. Бойко). За результатами, низький рівень – 4%, рівень нижчий від середнього – 28%, середній рівень – 44%, дуже високий рівень – 24% осіб.

Актуальним для цього дослідження було також визначення типу темпераменту учнів, психологічного типу особистості та домінуючого типу репрезентативної системи підлітка. Для визначення типу темпераменту учнів ми використали методику Г. Айзенка. За результатами цього дослідження ми визначили, що холериків серед підлітків – 36%, сангвіників – 24%, флегматиків – 16% та меланхоліків – 24%.

Порівнявши результати тестування з анкетами, ми дійшли висновку, що в основному від типу темпераменту залежить і музичний напрям, який обирають підлітки. Так, серед флегматиків ми в основному бачимо готів та рокерів, серед меланхоліків – растаманів та емо, серед холериків – рокерів, скінхедів та рейверів, а серед сангвіників – попсистів та кришнаїтів.

Досліджуючи домінуючий тип репрезентативної системи підлітка, ми використовували в основному *педагогічне спостереження та бесіду*. Так, візуали використовували у своєму мовленні фрази «я тут бачу», «подивіться», «видно» тощо, проявляли активність під час споглядання картин образотворчого мистецтва, фото, картин природи та окремих кольорів. Аудіали були більш активними під час слухання, використовували фрази «почулося», «я чую», «ледь чутно» тощо, а також активно реагували на будь-які музичні звуки; інколи навіть робили замальовки прямо на уроках. Кінестети були непосидючими, постійно рухались (навіть за партами), реагували тілом на музику.

Для діагностики рівня сформованості першого компоненту *гедоністично-чуттєвого* – за критерієм *міри вираженості емоційної реакції* – важливим було визначення рівня емпатії підлітків. Для цього ми обрали «Дослідження рівня емпатійних тенденцій» І.М. Юсупова. Діагностика показала, що лише 4% учнів мають дуже високий рівень емпатійності, 8% – високий рівень, 36% мають достатній рівень емпатійності, 34% учнів – низький рівень емпатійності, 28% учнів мають дуже низький рівень емпатійності. Рівень емпатії є досить важливим складником цього критерію, адже учень, що не вміє співпереживати, не зможе адекватно виражати власні емоції, проявляти розуміння.

Наступним кроком для повноцінного дослідження вищезазначеного критерію було проведення методики «Семантичний диференціал» (за Р. Немовим). За допомогою цієї методики визнача-

ється емоційно-особистісне ставлення людини до іншої людини, що є членом тієї ж самої соціальної групи, до якої входить респондент. Оскільки в підлітковому віці група досить серйозно впливає на вибір музичних вподобань учня, нам була цікава думка учнів про однолітків, які їх оточують. Результати показали, що до більшості своїх однокласників учні ставляться позитивно або нейтрально. Виняток становлять групи учнів, інтереси яких суттєво різняться. Так, передбачливою була різко негативна емоційна реакція рокерів на представників *hip-hop* культури, попсистів. Серед інших прихильників різних музичних напрямів такої залежності не виявлено.

Застосування методики «Емоційне полотно» Л. Дорфмана [2] на першому етапі констатувального експерименту дало змогу учням оцінити емоційний зміст представлених музичних фрагментів та власні переживання. На другому етапі проведення цієї методики учні аналізували засоби виразності творів та з цієї позиції оцінювали емоційний зміст музичних фрагментів. Методика дала змогу встановити вплив установки (рефлексивної та аналітичної) на психологічний склад емоційних переживань в процесі сприйняття музики.

Результати аналізу проведеної методики показали обмеженість прояву емоційних переживань в процесі сприйняття музики. Учні описували свої враження від прослуханих творів загальними фразами, часто взагалі не могли описати правильно, що саме вони відчують. На думку автора, дослідження і методики такого плану можуть бути не лише діагностуючими, – вони сприяють художньому, музичному та емоційному розвитку дітей, вихованню культури сприйняття музики та творчих здібностей школярів, що сприятиме формуванню і ЕЕД. Проведені вимірювання засвідчили, що 8,9% респондентів знаходяться на дуже високому рівні, 7,78% – на високому рівні, 30,38% – на середньому, 23,4% респондентів мають нижчий від середнього рівень, 14,3% мають низький рівень та 15,2% – дуже низький рівень.

Таким чином, проведення діагностичних зрізів щодо сформованості гедоністично-чуттєвого компоненту ЕЕД відповідно до критерію оцінки міри вираженості емоційної реакції дозволило здійснити розподіл підлітків за визначеними нами рівнями, а саме: художньо-творчий рівень (дуже високий), стихійно-образний рівень (високий), репродуктивний рівень (достатньо сформований), афективно-схематичний рівень (елементарний), ситуативний рівень (недостатній). Розподіл респондентів за рівнями прояву показників гедоністично-чуттєвого компоненту ЕЕД підлітків за результатами констатувального експерименту надано у таблиці 1.

Наступним компонентом ЕЕД ми визначили **емоційний**. Критерієм, за яким ми діагностували в учнів наявність емоційного компоненту ЕЕД, був **ступінь адекватності сприймання**. Показниками цього критерію є виявлення враження від мистецького твору відповідно до його змістовних характеристик, розвиненість здатності до об'єктивного усвідомлення і оцінки форм художніх образів, а також вміння входити в резонанс з твором мистецтва.

Для того щоб учень міг адекватно оцінити твір мистецтва, він повинен розуміти, які цінності є важливими для композитора, що він вкладає у свій твір. На основі наявного доекспериментального досвіду учень повинен мати власні цінності, які формуються під впливом загальноприйнятих життєвих цінностей та складають частину його життєвого досвіду. Для оцінки ціннісних орієнтацій школярів ми використали методику ціннісних орієнтацій М. Рокича [6]. Результати методики виявили, що для підлітків актуальними були абстрактні цінності та цінності особистого життя. Серед інструментальних цінностей учні надали перевагу цінностям спілкування та цінностям самоствердження. За видами спрямованості більшість респондентів віддала перевагу спрямованості на спілкування, що було передбачуваним, враховуючи їх вік.

Після слухання сучасної музики з учнями була проведена бесіда, в ході якої ми намагались з'ясувати, чи розуміють учні, які цінності пропагу-

ють автори творів (пісень). Учні виявили неабиякий інтерес до музики, активно висловлювали власні судження. Коли ж це питання було поставлено стосовно творів адаптованої класики – відповідей стало набагато менше. Навіть більше, якщо твір був не програмний, то емоційну спрямованість учні визначали, а от ціннісні орієнтації – ні. Це говорить про низький рівень естетичного складника дослідженого нами феномену.

Особливо важливим є третій критерій – **рівень естетичного задоволення від спілкування з твором мистецтва (гедоністично-чуттєвий+емоційний)**. Чи отримує учень задоволення від спілкування з твором мистецтва? Чи справді він відчуває та переживає те, про що говорить на уроках? Показниками цього критерію є *естетична емпатія*, яка поділяється на *емоційну емпатію* (засновану на принципах сингонії – емоційного резонування, проєкції, ідентифікації та наслідування афективних реакцій іншої людини), *когнітивну емпатію* (яка базується на інтелектуальних процесах – порівняння, аналогія тощо) та *предикативну емпатію* (здатність людини прогнозувати емоційні реакції іншої людини в конкретних ситуаціях (сюди належать співчуття та сприяння).

Як відомо, людина здатна співпереживати іншій лише в тому разі, коли ситуація, в якій від неї потрібне співчуття, є частиною її власного досвіду. Для дослідження феномену емоційного резонансу ми використали методику вивчення самооцінки й рівня домагань Дембо-Рубінштейна. Ана-

Таблиця 1

Розподіл підлітків за рівнями сформованості гедоністично-чуттєвого компоненту ЕЕД (критерій – «міра вираженості емоційної реакції»)

Показники	Художньо-творчий		Стихійно-образний		Репродуктивний		Афективно-схематичний		Ситуативний	
	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%
I	5	1,5	8	2,5	106	32,6	116	35,7	90	27,7
II	78	24	0	0	156	48	91	28	0	0
III	13	4	26	8	195	60	0	0	91	28
IV	20	6,2	67	20,6	124	38,2	97	29,8	17	5,2
В цілому для критерію	29	8,9	25	7,8	145	44,7	76	23,4	50	15,2

Таблиця 2

Розподіл підлітків за рівнями сформованості емоційного компоненту ЕЕД (критерій – «ступінь адекватності сприймання»)

Показники	Художньо-творчий		Стихійно-образний		Репродуктивний		Афективно-схематичний		Ситуативний	
	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%
I	17	5,2	22	6,8	115	35,4	113	34,8	58	17,8
II	23	7,1	16	4,9	107	32,9	115	35,4	64	19,7
В цілому для критерію	20	6,2	19	5,8	111	34,2	114	35,1	61	18,8

ліз результатів методики показав, що у 64% учнів мають реалістичний рівень домагань, 8% – низький рівень, 12% учнів – оптимальний, порівняно високий рівень домагань, і лише 16% – завищений рівень домагань, що пояснюється некритичним ставленням до себе та незнанням власних можливостей. Ця методика дозволила нам визначити такий рівень самооцінки підлітків: завищений рівень самооцінки виявили лише 12% респондентів, що свідчить про особистісну незрілість, невміння правильно оцінити результати своєї діяльності, порівнювати себе з іншими; така самооцінка може вказувати на суттєві викривлення у формуванні особистості – «закритість для нового досвіду», нечутливість до власних помилок, невдач, зауважень та оцінок. Реалістична самооцінка наявна у 28% підлітків, проте занижена самооцінка – аж у 60% респондентів.

Кореляція між низьким рівнем самооцінки та високим рівнем домагань створює серйозний дисонанс у гармонійному розвитку особистості, а отже, накладає відбиток і на емоційно-естетичний досвід підлітка. Підліток, який незадоволений собою, не може повноцінно отримувати задоволення від тих речей, які його оточують, в тому числі і від творів мистецтва. Можливо саме тому у підлітків так популярні демонстрації страждання – в поезії, музиці, зовнішньому вигляді.

З попереднім критерієм тісно пов'язаний наступний – широта диференціювання елементів мистецького твору (потребово-мотиваційний ком-

понент). Звісно, якщо учні до кінця не усвідомлюють, які цінності закладені в мистецький твір, яку основну думку він несе – їм важко диференціювати елементи твору. Показником цього критерію є *фіксація багатства відтінків змісту художнього твору та характерних ознак його формотворення*.

Для діагностики наявності цього критерію ми використовували бесіду, в якій виокремили наявні елементи таких мистецьких творів, як пісня (мелодія, текст, засоби виразності, творчий задум тощо), фортепіанна мініатюра (ідея, історія створення, емоційне забарвлення тощо), симфонія (творчий задум, програмність, тематика тощо). Разом з учнями спробували з'ясувати ознаки формотворення вищезазначених музичних жанрів. На жаль, учні досить туманно уявляють собі різницю між різними жанрами музики, адже часу на вивчення теорії музики в 7–8 класах обмаль. Часто вчителі взагалі не звертають увагу на теорію, заціклюючись на вивченні пісенного матеріалу. Тому учні не розуміють класичну музику, вважаючи її складною для сприйняття. Звісно, виняток становлять декілька учнів в класі, які відвідують музичну школу – проте їх відсоток незначний. Ми спробували викликати в учнів ряд асоціацій на прослуханні зразки (як адаптованої класики так і сучасної музики молодіжних субкультур). Для цього використали *метод вільних асоціацій*. Учням було запропоновано послухати уривок з уже відомої їм музики (К. Орф «O Fortuna» – гурт Кому Вниз

Таблиця 3

Розподіл підлітків за рівнями сформованості гедоністично-чуттєвого+емоційного компоненту ЕЕД (критерій – «рівень естетичного задоволення від спілкування з твором мистецтва»)

Показники	Художньо-творчий		Стихійно-образний		Репродуктивний		Афективно-схематичний		Ситуативний	
	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%
I	9	2,8	13	4	101	31,1	162	49,8	40	12,3
II	12	3,7	8	2,5	114	35,1	146	44,9	45	13,8
III	7	2,2	15	4,6	152	46,8	124	38,2	27	8,3
В цілому для критерію	9	2,9	12	3,7	122	37,6	144	44,3	37	11,5

Таблиця 4

Розподіл підлітків за рівнями сформованості потребово-мотиваційного компоненту ЕЕД (критерій – «широта диференціювання елементів мистецького твору»)

Показники	Художньо-творчий		Стихійно-образний		Репродуктивний		Афективно-схематичний		Ситуативний	
	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%
I	5	1,5	7	2,2	135	41,5	98	30,2	80	24,6
II	12	3,7	16	4,9	171	52,6	74	22,8	52	16
III	9	2,8	7	2,2	115	35,4	124	38,2	70	21,5
В цілому для критерію	9	2,7	10	3,1	140	43,2	99	30,4	67	20,7

«Суботів»). Підліткам було запропоновано оцінити ці твори за емоційним спрямуванням. Учні запропонували 2 епітети: драматично та трагічно. Проте коли ми спробували побудувати асоціативний ряд, спираючись на ці епітети, в учнів виникли труднощі. Тоді ми запропонували називати асоціації, які виникли у них під час прослуховування творів. У більшості учнів виник ланцюжок з 3–4 слів.

Після проведення вищезазначеної роботи учням було запропоновано створити та виконати пластичні етюди на тему: «Печаль» та «Радість» (за методикою «Пластичне моделювання емоційного змісту музичного тексту») [2]. Попередньо учням було запропоновано схематично зобразити власні рухи в формі піктограм, а потім виконати написане. Результати показали, що 85% учнів не можуть цього зробити, а ще 10% – скути під час демонстрації. Загалом дослідження за цим критерієм майже не проводилися.

Важливим для нашого дослідження є п'ятий критерій – **якість сформованого образу** – який залежить від попередніх критеріїв та має свої особливості. Показниками цього критерію є *глибоке усвідомлення основних характеристик художнього твору вже на етапі сприймання (єдність змісту і форми); співвіднесення образу з естетичним ідеалом*. Для того щоб краще діагностувати цей критерій, ми визначили його рівні: 1 – відповідність образу історичній епосі; 2 – усвідомлення кореляції образу та соціально-естетичних ідеалів творця; 3 – розуміння залежності художнього

образу від особливостей творчого обдарування, індивідуальних рис творця; 4 – вміння знаходити подібне у власному досвіді, проводити паралелі, робити відповідні висновки.

Схожість музики сучасної і класичної ми шукали за такими параметрами: тематичною спрямованістю, співвідношенням гармонії-мелодії, колективного / індивідуального виконання, темпом, характером, спільністю піднятих ідей, доступністю для розуміння. Провівши бесіду з учнями (на основі вже прослуханих творів) ми визначили, що цей критерій є недостатньо сформованим у підлітків.

Наступні два критерії – творчі – і вимагають від учнів не лише певних знань та розвинутої емоційної сфери, а й уміння виражати та передавати власні емоційні враження від спілкування з творами мистецтва іншим учасникам процесу, екологічно виражати власні почуття та переживання, створювати власні творчі продукти.

Останнім критерієм, за допомогою якого ми оцінювали наявність та рівень ЕЕД у підлітків, ми визначили **сублімацію емоцій через інші види мистецтва**. Показники цього критерію – *рефлексивне осмислення виконавської та «синестезійної інтерпретації» (Т. Строгаль) творів музичного мистецтва в процесі вивчення на уроках музики*. Також показником цього критерію є сформованість естетичних смаків та ідеалів. Як вже було зазначено, виконавська інтерпретація передбачає не лише розуміння художнього змісту

Таблиця 5

Розподіл підлітків за рівнями сформованості когнітивного компоненту ЕЕД (критерій – «якість сформованого образу»)

Показники	Художньо-творчий		Стихійно-образний		Репродуктивний		Афективно-схематичний		Ситуативний	
	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%
I	5	1,5	7	2,2	139	42,8	89	27,4	85	26,2
II	13	4	17	5,2	160	49,2	90	27,7	45	13,8
III	8	2,5	10	3,1	178	54,8	114	35,1	15	4,6
IV	4	1,2	9	2,8	157	48,3	108	33,2	47	14,5
В цілому для критерію	8	2,3	11	3,3	159	48,8	100	30,8	48	14,8

Таблиця 6

Розподіл підлітків за рівнями сформованості діяльнісно-творчого компоненту ЕЕД (критерій – «сублімація емоцій через інші види мистецтва»)

Показники	Художньо-творчий		Стихійно-образний		Репродуктивний		Афективно-схематичний		Ситуативний	
	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%
I	2	0,6	3	0,9	99	30,5	167	51,4	54	16,6
II	3	0,9	6	1,8	83	25,5	174	53,5	59	18,2
В цілому для критерію	3	0,8	5	1,4	91	28,0	171	52,5	57	17,4

музичного твору, а й втілення його у виконанні. Під час виконання будь-якого музичного твору велику роль відіграє особистість виконавця, рівень його здібностей, артистичність тощо.

Для того щоб виконання пісні вчитель оцінив найвищим балом, учню замало просто вивчити текст та мелодію. Рівень виконавської інтерпретації залежить від рівня музичних здібностей учнів, їхнього артистизму, а також від того, наскільки творчо вони підходять до виконання. Якщо учень здатен емоційно виконувати музичний твір, все його тіло допомагає йому в цьому. В такі моменти ми можемо спостерігати в учнів легкий рум'янець, відповідні рухи тіла в такт музиці, «блиск в очах» тощо. Таких учнів досить невелика кількість у класах (5%). Решта учнів класу механічно відтворюють текст.

На відміну від виконавської, «*синестезійна інтерпретація*» – це здатність виявлення та використання власних творчих ресурсів через поєднання різних форм вираження мистецтва [9, с. 4]. Констатуємо виявлений учнями надзвичайно низький рівень цього феномену.

Для підвищення цих показників треба цілеспрямовано виділяти час на творчу діяльність школярів на уроках музичного мистецтва.

Таким чином, на основі показників та даних констатувального експерименту було охарактеризовано п'ять рівнів ЕЕД підлітків. Ми вважаємо, що ці критерії та показники відображають сутнісні характеристики ЕЕД підлітків та можуть бути використані для визначення рівнів його сформованості.

Рівні емоційно-естетичного досвіду підлітків:

1. Ситуативний (недостатній).
2. Афективно-схематичний (елементарний).
3. Репродуктивний (достатньо сформований).
4. Стихійно-образний (високий).
5. Художньо-творчий (дуже високий).

Ситуативний: в учня переважають прості форми пізнання; знання та судження про різні види мистецтва мають випадковий, хаотичний характер; учні проявляють неухважність до дета-

лей твору (засобів музичної виразності, кольорової гами тощо); наявна спонтанність інтересу до мистецтва, репродуктивні форми естетичної та творчої діяльності. Емоційний відгук на твір мистецтва слабкий, учні самі не проявляють інтересу до творів мистецтва, віддаючи перевагу власним смакам та уподобанням. Оцінювання творів мистецтва знаходиться на рівні «подобається – не подобається», і причину свого вибору учні часто не в змозі пояснити. Учні не відчують естетичної насолоди від шедеврів світової класики, а власні вподобання мають масовий характер (це слухають всі, це модно тощо).

Афективно-схематичний: стійкий інтерес до мистецтва та інформації про нього; прагнення до самостійності в естетичній та творчій діяльності; підвищена емоційність під час сприйняття творів мистецтва, проте низький рівень знань, умінь та навичок під час відтворення.

Репродуктивний: усвідомлене відношення до збагачення ЕЕД та знань, прагнення до естетичної діяльності. Учень спроможний досягати релаксації під час вивчення творів мистецтва, якщо вони співвідносяться з його власними естетичними ідеалами.

Стихійно-образний: учень демонструє усі характеристики попереднього рівня вільно та невимушено; проводить яскраві паралелі з іншими творами мистецтва; детально описує власні бачення образного змісту творів, що вивчаються. Учень здатен чергувати власний стан релаксації та активізації за вказівкою вчителя, в нього наявні всі складники естетичної емпатії. Здатен майже завжди створити творчий продукт як відгук на твір мистецтва, що вивчається на уроці.

Художньо-творчий рівень: в учня наявне індивідуально-особистісне емоційно-естетичне сприйняття, ерудиція; він творчо мислить та здатен трансформувати набуті знання в інші сфери: пише вірші на прослуханий твір, малює картини до вивченої пісні або виражає власні емоції через танець; він здатен швидко створити мотиваційну фразу з ресурсних слів у пісні та продовжує власну творчу діяльність за межами уроку.

Таблиця 7

Результати діагностувального експерименту

Компонент	Рівні				
	Художньо-творчий	Стихійно-образний	Репродуктивний	Афективно-схематичний	Ситуативний
Гедоністично-чуттєвий	8,9%	7,8%	44,7%	23,4%	15,2%
Емоційний	6,2%	5,8%	34,2%	35,1%	18,8%
Потребово-мотиваційний	2,7%	3,1%	43,2%	30,4%	20,7%
Когнітивний	2,3%	3,3%	48,8%	30,8%	14,8%
Гедоністично-чуттєвий+емоційний	2,9%	3,7%	37,6%	44,3%	11,5%
Діяльнісно-творчий	0,8%	1,4%	28,0%	52,5%	17,4%
Середнє значення	3,9%	4,2%	39,4%	36,1%	16,4%

Проаналізувавши всі результати діагностувального етапу експерименту, ми дійшли висновку, що сформованість ЕЕД у підлітків знаходиться на афективно-схематичному рівні (36,1%). 16,4% респондентів показали ситуативний рівень сформованості ЕЕД. Близько 39,4% учнів мають репродуктивний рівень, стихійно-образний – 4,2% та 3,9% учнів з усіх продіагнованих мають художньо-творчий рівень.

Висновки. Представлені результати свідчать, що стан сформованості ЕЕД у підлітків не відповідає потребам сучасної школи. З метою підвищення його рівня ми вважаємо за необхідне впровадити власну методику формування ЕЕД у підлітків на уроках мистецтва [10].

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Баер У. Творческая терапия – терапия творчеством (теория и практика психотерапии, использующей разнообразные формы творческой активности) / У. Баер; пер. с нем. Е. Климовой и В. Комаровой. Москва: Класс, 2013. 552 с. (Библиотека психологии и психотерапии).
2. Дорфман Л.Я. Методика «Пластическое моделирование эмоционального содержания музыкального текста» / Л.Я. Дорфман, В.Г. Иванов. URL: <https://studfiles.net/preview/1763528/page:2/>
3. Копытин А.И. Возможности арт-терапии в работе с детьми и подростками. Методы арт-терапевтической помощи детям и подросткам: отечественный и зарубежный опыт / под ред. А. И. Копытина. Москва, 2012. С. 5–17.
4. Лебедева Л.Д. Педагогические основы арт-терапии. Санкт-Петербург: ЛОИРО, 2000. 200 с.
5. Немов Р.С. Методика «Семантический дифференциал» Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. Москва, 2001. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики; гл. 5. С. 381–382.
6. Рокич М. Методика ціннісних орієнтацій. URL: <http://medbib.in.ua/metodika-tsennostnyie-orientatsii-39997.html>
7. Строгаль Т.Ю. Арт-терапевтичні методи роботи з підлітками на уроках музики. Перспективні напрями роботи світової науки: збірник статей учасників тридцяті Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційний потенціал світової науки – XXI сторіччя» (19-25 січня 2015 р.) / Південноукраїнський гуманітарний альянс ГО «Громадянська дія». Запоріжжя, 2015. Т. 1: Науки гуманітарного циклу. С. 33-36.
8. Строгаль Т.Ю. Педагогічні умови та принципи формування емоційно-естетичного досвіду підлітків на уроках музики. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Київ, 2016. Вип. 36, т. 3 (19), дод. 3: тематичний вип. «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». С. 321–331.
9. Строгаль Т.Ю. Структура емоційно-естетичного досвіду учнів підліткового віку. Музичне мистецтво XXI століття – історія, теорія, практика: збірник наукових праць Інституту музичного мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич [та ін.], 2017. Вип. 2. С. 82–92.
10. Strohal T.Yr. Methodical basis of using innovative art therapeutic technologies in the process of teenagers' emotional and aesthetic experience formation. Intellectual Archive. Toronto, 2017. Vol. 6, No. 1. P. 89–101.

ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО-НАРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

THE LINGUISTIC PRINCIPLES OF THE FORMATION OF THE LEXICAL-NATIONALISTIC COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER OF ELEMENTARY SCHOOL

У статті розглянуто лінгвістичні засади формування лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Проаналізовано думки науковців щодо необхідності та актуальності формування лексико-народознавчої, мовленнєвої, лексико-семантичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи у вищих закладах освіти. Розкрито зміст понять «компетенція», «компетентність», «лексика», «лексико-народознавча компетентність майбутнього вчителя початкової школи».

Педагогічною теорією і практикою зумовлено необхідність і доцільність інтерпретувати модель фахівця як особистості, яка володіє визначеним набором компетенцій, здатна успішно адаптуватися до умов життєдіяльності, що постійно змінюються, конкурувати на ринку праці. Питання компетентнісного підходу в сучасній освіті сьогодні набуває все більшої актуальності, тому що вузловим завданням реалізації означеного напряму є формування компетентності.

Головним завданням вчителя-словесника є не лише прищепити інтерес до вивчення рідної мови як способу спілкування, а й продемонструвати всю велич і красу рідного слова. Вивчення рідної мови варто починати з «повернення генетичної пам'яті народу», тому що через засвоєння рідної мови «дитина пізнає світ, формується як особистість, як громадянин України». Втілення означених завдань сприяє реалізації народознавчого компонента. Саме це відкриває пізнання самого себе як представника української нації, свого народу, його історії, культури.

З огляду на це потребує вдосконалення фахова підготовка вчителя початкової школи, що за оптимального співвідношення філологічних, психолого-педагогічних дисциплін має сприяти формуванню лексико-народознавчої компетенції педагога, який усвідомлює свою приналежність до українського народу, звичаїв, традицій.

Ключові слова: лексика, народознавча лексика, компетентність, майбутні вчителі, початкова школа.

В статье рассмотрены лингвистические основы формирования лексико-народоведческой компетентности будущего учителя начальной школы. Проанализированы мнения ученых о необходимости и актуальности формирования лексико-народоведческой, речевой, лексико-семантической компетентности будущего учителя начальной школы в высших учебных заведениях. Раскрыто содержание понятий «компетенция», «компетентность», «лексика», «лексико-народоведческая компетентность будущего учителя начальной школы». Педагогической теорией и практикой обусловлены необходимость и целесообразность интерпретировать модель специалиста как личности, обладающей

определенным набором компетенций, которая способна успешно адаптироваться к условиям жизнедеятельности, постоянно меняться, конкурировать на рынке труда. Вопрос компетентностного подхода в современном образовании сегодня приобретает все большую актуальность, потому что узловой задачей реализации указанного направления является формирование компетентности.

Главной задачей учителя-словесника является не только привить интерес к изучению родного языка как способа общения, но и продемонстрировать все величие и красоту родного слова. Изучение родного языка следует начинать с «возвращения генетической памяти народа», потому что через усвоение родного языка «ребенок познает мир, формируется как личность, как гражданин Украины». Воплощение указанных задач способствует реализации народоведческого компонента. Именно это открывает познание самого себя как представителя украинской нации, своего народа, его истории, культуры.

Учитывая это, нуждается в совершенствовании профессиональная подготовка учителя начальной школы, которая при оптимальном соотношении филологических, психолого-педагогических дисциплин должна способствовать формированию лексико-народоведческой компетенции педагога, который осознает свою принадлежность к украинскому народу, обычаям, традициям.

Ключевые слова: лексика, народоведческая лексика, компетентность, будущее учителя, начальная школа.

The article deals with the linguistic principles of the formation of the lexical-nationalistic competence of the future teacher of elementary school. The opinions of scholars on the necessity and relevance of the formation of the lexical-ethnographic, speech, lexico-semantic competence of the future teacher of elementary school in higher educational institutions are analyzed. The content of the concepts "competence", "competence", "vocabulary", "lexical-ethnographic competence of the future teacher of elementary school is revealed".

The pedagogical theory and practice is conditioned by the necessity and expediency of interpreting the model of a specialist as a person who has a certain set of competences and is able to successfully adapt to constantly changing conditions of life, to compete in the labor market. The question of competence approach in modern education is becoming more and more relevant nowadays, because the core task of realizing this direction is the formation of competence.

The main task of the teacher-translator is not only to incite interest in learning the native language as a way of communication, but also to demonstrate the greatness and beauty of the native word. The study of the native language should start with "the return of the genetic memory of

УДК 372.461:371.13

Струк А.В.,
канд. пед. наук,
викладач кафедри фахових методик
і технологій початкової освіти
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет
імені Василя Стефаника»

the people”, because through the assimilation of the native language “the child learns the world, formed as a personality, as a citizen of Ukraine”. The implementation of the specified tasks contributes to the realization of the ethnographic component. It is this that opens the knowledge of himself as a representative of the Ukrainian nation, its people, its history, culture. Given this, the professional training of the ele-

mentary school teacher needs to be improved, which, with the optimal ratio of philological, psychological and pedagogical disciplines, should contribute to the formation of the lexical-ethnographic competence of a teacher who is aware of his belonging to the Ukrainian people, customs and traditions.

Key words: *vocabulary, language proficiency, competence, future teachers, elementary school.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Формування інтелектуальної культури нації, відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, вихід вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень – першочергове завдання реформування сучасної освіти в Україні.

Однією із необхідних передумов формування основ національного характеру і національної самосвідомості майбутніх вчителів початкових класів має бути створення такої системи освіти в Україні, яка буде ґрунтуватися на народному виховному досвіді в організаційному поєднанні з найновішими науковими досягненнями у навчально-виховній галузі та доцільним і зваженим використанням світової педагогічної думки.

Від того, як педагоги зможуть вплинути на розвиток почуттів дитини, розкрити дітям світ навколишнього життя, розвинути їхню фантазію, залежить виховання майбутніх громадян. Важливими компонентами в системі педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів є народні звичаї, традиції, обряди. Якщо майбутні вчителі початкових класів оволодівають ними не повною мірою, тоді буде багато втрачено в національному і загальнолюдському розвитку підростаючого покоління, а національна система виховання буде поступово гальмуватися і занепадати.

Народознавча підготовка вчителя початкових класів передбачає формування в нього народознавчої компетентності: уміння використовувати особливості мовленнєвої поведінки у відповідних ситуаціях спілкування, забезпечувати формування культури спілкування, ознайомлення з нормами етикету, сформованість знань та умінь щодо правил ввічливості, вміння визначати акцент та діалектні особливості мовлення, уміння складати й презентувати усні відгуки про побачене, почуте, пережите тощо.

Таким чином, найважливіші шляхи і засоби реалізації змісту національного виховання, що ґрунтується на народній педагогіці, включають знання рідної мови і родоvodu, вивчення рідної історії, національної символіки, народних прикмет та вірувань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняна педагогіка вже має певні напрацювання в напрямі лексико-народознавчого компетентнісного підходу. Ця проблема висвітлюється в дослідженнях таких науковців, як А. Богуш, О. Поліщук, Л. О. Макаренко, М. Генік, Л. Маєвська, Н. Охріменко.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Вимоги сучасного суспільства, що висуваються до навчально-виховного процесу вищої школи, передбачають підготовку висококваліфікованих професіоналів у галузі вітчизняної лінгводидактики. Така соціомовна ситуація в країні потребує мовних особистостей, що характеризуються науковим стилем мовомислення, досконало володіють рідною мовою, проєктують пошуки нових підходів до навчання та виховання учнів початкової школи на народознавчій основі.

Мета статті полягає у виявленні перспективних напрямів удосконалення лексико-народознавчої підготовки майбутніх вчителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Дослідження, присвячені формуванню лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя, представлені у працях таких науковців, як А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Голуб, Р. Дружененко, В. Загороднова, Л. Кожуховська, Т. Левченко, Л. Лук'яник, Г. Максимчук та інших. Незважаючи на широкий спектр досліджуваних питань, проблема лексико-народознавчої підготовки майбутніх вчителів залишається відкритою. Учені доводять, що з допомогою лексики народознавчого змісту людина прилучається до історії свого народу, його духовності, пізнає генетичний код своєї нації.

На думку вчених, майбутній вчитель початкової школи одержує розрізнені, безсистемні знання з окремих фахових предметів, не використовуючи у власному мовленні народознавчу лексику. У такій ситуації виникає потреба впроваджувати у педагогічний процес навчальних закладів різноманітні народознавчі засади навчання.

З огляду на це ми дійшли висновку, що потрібно поетапно проаналізувати лінгвістичні засади формування лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

У психолого-педагогічній літературі наявні різноманітні трактування поняття «компетенція» та «компетентність». Насамперед звернімося до словникових джерел. Зауважимо, що більшість словників обмежуються дефініцією слова «компетентність» і «компетентний», а саме: «Компетентний – це той, хто має достатні знання у якій-небудь галузі, з чимось добре знайомий, кваліфікований; той, що володіє компетенцією [7].

У тлумачному словнику є таке трактування понять «компетенція» та «компетентність»:

Компетенція – добра обізнаність з якимось конкретним колом питань.

Компетентний – обізнаний, який має достатні знання, повноваження [8].

На думку А. Богуш, компетенція є якісним продуктом сукупності знань, досвіду, умінь та здібностей, що сприяють ефективному вирішенню питання у певній діяльній сфері [1, с. 102]. Вчена наголошує, що компетентність охоплює три аспекти: знання, вміння та навички.

На думку Міжнародного департаменту стандартів, для освітньої галузі компетентність означає вміння якісно виконувати якусь роботу. Водночас уособлюючи знання, уміння та навички з якоїсь галузі, досягаючи високих показників у певному виді діяльності.

Аналіз сутності поняття компетентності простежується у дослідженнях О. Савченко, яка вважає, що компетентність залежить від бажання та уміння навчатися [10].

Нам імпонує визначення компетентності І. Зимньою, яка розуміє її як інтелектуальну й особистісно зумовлену соціальну-професійну життєдіяльність людини, що ґрунтується на знаннях, компетенції [4].

Можна дійти висновку, що компетенція – це обов'язкова норма, вимога до підготовки майбутнього вчителя, а компетентність – це набута компетенція, це результат надбання знань майбутнього вчителя початкової школи.

Опанування українською мовою як найважливішим засобом національного виховання забезпечує не тільки комфортне існування молоді людини в суспільстві, але й дозволяє виробити систему національно зумовлених уявлень, пізнавати національний характер, визначити мотивний тип особистості.

У «Концепції навчання державної мови в школах України» народознавчий компонент розглядається як один зі складників змісту навчання рідної мови, який повинен бути інтегрованим за своїм змістом і містити найважливіші відомості з народознавства, пов'язані з історією, культурою, звичаями, побутом українського народу [5]. Означене викликає необхідність виокремити шар народознавчої лексики, яким повинен володіти освічений фахівець певної педагогічної галузі.

Дослідження народознавчої лексики було започатковано на початку 80-х рр. ХХ століття такими вченими, як В. Русанівський, О. Паламарчук, М. Пилинський, Г. Сиротіна, Н. Ніколаєва, В. Говердовський, Т. Левченко та іншими. Учені доводять, що з допомогою народознавчої лексики людина залучається до історії свого народу, до його духовності, пізнає генетичний код своєї нації.

У педагогічній літературі є багато визначень поняття «народознавство».

В Енциклопедії українознавства подано таке визначення: «Народознавство – система знань

про конкретний народ, особливості його побуту і трудової діяльності, національний характер, психологію, світогляд, історико-культурний досвід, а також про родовід, спосіб життя і виховання в сім'ях, про рідний край і все, пов'язане з ним» [2, с. 276].

Народознавча лексика пов'язана з творами усної народної творчості, національними традиціями, обрядами, звичаями, символами. За даними вчених, означена лексика має спільну ознаку, що й об'єднує їх в окрему групу лексем, які мають виражену специфічну етнічну семантику (Т. Левченко), що певним чином впливає на формування етнічної самосвідомості, національного світогляду, національного менталітету, високої духовності, пов'язаної з історичними коренями свого народу [6, с. 6].

Під лексико-народознавчою компетентністю майбутнього вчителя початкової школи Н. Ємельянова розуміє сукупність лінгвістичних, лінгводидактичних та народознавчих знань, умінь і навичок, що визначають професійну спрямованість педагогічної діяльності. До структури такої діяльності вчена відносить лексичний і народознавчий чинники [2, с. 18–19].

Лексична компетенція вчителя – це передусім багатство активного й пасивного словника, а також наявність лексики професійної спрямованості та адекватне її використання, наявність, влучність і точність уживання образних виразів експресивно-забарвленої лексики, приказок і прислів'їв.

На наш погляд, народознавча компетентність – це, так зване озброєння педагога знаннями про народні свята, звичаї, обряди, обереги, символи та їх використання як у навчально-мовленнєвій діяльності, так і в повсякденному спілкуванні з дітьми.

Л. Путляєва, аналізуючи підготовку професіоналів на сучасному етапі, виокремлює такі її рівні: функціональний, практично-дійовий та рівень занурення майбутніх фахівців у цілеспрямовану педагогічну діяльність під час педагогічної практики. Кінцевим результатом реалізації функційного рівня, на думку автора, є формування відповідної професійної компетенції, яка вказує на відповідний рівень готовності фахівця. Звідси кінцевим результатом професійної підготовки майбутніх вчителів є лексичний і народознавчий фактори лінгводидактичної готовності студентів до роботи з дітьми в початковій школі. Практично-дієвий рівень спрямований, за словами Л. Путляєвої, на формування професійно-педагогічних умінь і навичок (практична лінія професійно-мовленнєвої підготовки, тобто прогностичний фактор лексико-народознавчої готовності студентів). І нарешті, третій рівень – це занурення студентів, майбутніх фахівців у цілеспрямовану педагогічну діяльність під час педагогічної практики. Це «сформовані вміння у майбутнього фахівця формувати і вирішувати самостійно професійні завдання» [9].

Отже, ми доходимо висновку, що оновлення змісту вищої педагогічної освіти на засадах компетентнісного підходу має здійснюватися в контексті тих актуальних тенденцій, які ґрунтуються на необхідності найповнішого взаємозв'язку потреб шкільної і професійної освіти.

Кінцевим результатом такої підготовки, на нашу думку, може виступати сформованість лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Висновки. Отже, народознавча лексика має важливе змістове, емоційне та естетичне навантаження, оскільки у ній зберігаються загальнолюдські і національні цінності, генетичний код етносу. Відтак, відродження рідної мови шляхом використання у процесі навчання народознавчої лексики є невіддільним завданням лінгводидактичних наук.

У зв'язку з цим є необхідність упровадження народознавства в систему освіти, вивчення багатства народної педагогіки як скарбниці життєвих мудрощів для розвитку майбутніх вчителів початкової школи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Богуш А.М. Українське народознавство в дошкільному закладі: навч. посіб. К.: Вища школа, 2002. 407 с.
2. Енциклопедія українознавства для школярів і студентів / авт.-уклад. В. В. Оліфіренко Т.В. Оліфіренко, Л.В. Оліфіренко. Д.: Сталкер, 1999. 496 с.
3. Ємельянова Н. Підготовка майбутніх вихователів до роботи над засвоєнням старших дошкільників народознавчої лексики: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський держ. Педагогічний ун-т (м. Одеса) ім. К.Д. Ушинського. О., 2003. 21 с.
4. Зимняя И.Я. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М., 2004.
5. Концепція мовної освіти 12-річної школи. Дивослово. 2002. № 8. С. 58–62.
6. Левченко Т.М. Збагачення мовлення учнів 5–7 класів етнокультурознавчою лексикою: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання». К., 2001. 18 с.
7. Новий тлумачний словник української мови. В 4-х. Т.2. К.: Аконтіт, 1999.
8. Новий тлумачний словник української мови / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. 2-ге вид. виправл. К.: Аконтіт, 2008. Т. 3. 862.
9. Путляева Л.В. Современные психолого-педагогические проблемы профессионального обучения. М.: Просвещение, 1990. 17 с.
10. Савченко О.Я. Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи. Гірська школа українських Карпат. 2015. № 12-13. С. 39.

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З АУТИСТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

ANALYSIS OF PROBLEM OF CITIZEN PREPARATION TO EDUCATIONAL ACTIVITY OF CHILDREN WITH REVISED FAULTS

У статті проаналізовано наукові дослідження з проблеми пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з аутистичними розладами та описано особливості освітнього процесу для них в Україні. Наголошується на необхідності та психологічній значущості освітнього процесу в житті дітей з аутистичними порушеннями. Зазначено, що для дітей з аутизмом має бути застосований особливий підхід з орієнтиром на світові стандарти та розроблені ефективні методи корекції та навчання. Доведено, що для розвитку дитини з аутизмом освіта є надзвичайно важливим фактором реалізації її особистісного потенціалу, засобом виправлення аутистичних порушень, одним із шляхів інтеграції в соціум. Виявлено, що сьогодні психолого-педагогічна корекція розвитку аутизму не має однозначності й узгодженості щодо технологій та методик, які б допомагали ефективно долати порушення аутистичних розладів.

Ключові слова: аутизм, розлади аутистичного спектру, пізнавальна готовність, навчальна діяльність, готовність до школи.

В статті проаналізовані наукові дослідження по проблемі пізнавальної готовності к учебной деятельности детей с аутистическими расстройствами и описаны особенности образовательного процесса для них в Украине. Отмечается необходимость и психологической значимости образовательного процесса в жизни детей с аутистическими нарушениями. Отмечено, что для детей с аутизмом должен быть применен особый подход с ориентиром на мировые стандарты и разработаны эффективные методы коррекции и обучения. Доказано, что для развития ребенка с аутизмом образование является

чрезвычайно важным фактором реализации его личностного потенциала, средством исправления аутистических нарушений, одним из путей интеграции в социум. Выявлено, что на сегодня психолого-педагогическая коррекция развития аутизма не имеет однозначности и согласованности относительно технологий и методик, которые бы помогли эффективно преодолевать нарушения аутистических расстройств.

Ключевые слова: аутизм, расстройства аутистического спектра, познавательная готовность, учебная деятельность, готовность к школе.

The article analyzes scientific research on the issue of cognitive readiness for the educational activity of children with autistic disorders and describes the peculiarities of the educational process for them in Ukraine. It is emphasized on the necessity and psychological importance of the educational process in the life of children with autistic disorders. It has been pointed out that for children with autism, a special approach with a benchmark to world standards should be applied and effective methods of correction and training developed. Education for the development of a child with autism has been proven to be an extremely important factor in the implementation of its personal potential, a means of correcting autistic disorders, one of the ways to integrate into the society. It is revealed that today the psycho-pedagogical correction of the development of autism has no unambiguousness and consistency with regard to technologies and techniques that would help to effectively overcome violations of autistic disorders.

Key words: autism, autistic spectrum disorders, cognitive readiness, educational activity, readiness for school.

УДК 376.1-056.34:17.024.4

Почкун Ю.О.,

аспірант кафедри спеціальної освіти Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

Постановка проблеми. Для розвитку дитини з аутизмом освіта є надзвичайно важливим фактором реалізації її особистісного потенціалу, засобом виправлення аутистичних порушень, одним із шляхів інтеграції в соціум. Сьогодні немає єдиного цілісного підходу у роботі з аутистичними дітьми, що може бути пояснено відносно коротким терміном існування науки та практики педагогіки аутизму. У зв'язку з пізньою діагностикою аутизму, постає проблема пізнавальної готовності дітей з аутизмом до навчальної діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій. Видатні вчені з питань вивчення аутизму К. Гілберт, К. Остров-

ська, Т. Скрипник, Т. Пітерс, Л. Шипіцина та інші констатують великий розрив між теоретичними знаннями про аутизм і практичними можливостями допомоги особам з аутизмом та їхнім родинам [3; 5; 7]. Особливу увагу в наукових роботах приділяють медичним, психологічним та педагогічним аспектам дитячого аутизму щодо його розуміння, особливостей та шляхів корекції розвитку дитини зі спектром аутистичних порушень (О. Баєнська, Н. Базима, С. Конопляста, К. Лебединська, О. Нікольська, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворова, А. Чуприков, Д. Шульженко, М. Шеремет, Л. Щипіцина та інше [5; 6; 8].

Психолого-педагогічну допомогу, спеціальну освіту для дітей з аутизмом неможливо будувати за принципом диференціації, традиційної для вітчизняної спеціальної педагогіки, тобто ділення дітей за пізнавальними можливостями та ступенем дефекту (як у разі сенсорних та інтелектуальних порушень), та створенням для кожної категорії спеціальних програм, шкіл або класів.

Сьогодні в Україні раннє виявлення дітей з аутизмом і подальша організація системи ранньої допомоги для них є проблематичною. Більшість таких дітей потрапляє в поле зору фахівців після 4–5 років. Але навіть за умов відсутності централізованої і послідовної роботи у цьому напрямі на рівні держави все збільшується чисельність організацій і фахівців, які прагнуть надавати допомогу з раннього втручання дитині та її родині.

Мета статті – здійснити аналіз проблеми пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з аутистичними порушеннями в сучасному освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу. Готовність до навчання у школі є інтегративною характеристикою психічного розвитку дитини, яка охоплює компоненти, що забезпечують її успішну адаптацію до умов та вимог школи. Цей феномен постає як загальна (психологічна) і спеціальна готовність до навчання у школі, в якій розкриваються рівні розвитку тих психологічних якостей, що найбільше сприяють нормальному входженню у шкільне життя, формуванню навчальної діяльності [1].

І. Любарська вважає, що готовність до навчання – це важливий підсумок виховання та навчання дошкільників у дошкільному навчальному закладі і сім'ї. Вона визначається системою вимог, які висуває школа до дитини. Характер цих вимог зумовлений особливостями нової соціально-психологічної позиції дитини-школяра з її новими обов'язками, до виконання яких вона повинна бути готовою [4].

За визначенням І. Корякіна, пізнавальна готовність до навчальної діяльності є своєрідним підсумком та якісним показником досягнень розвитку дитини в дошкільні роки в умовах виховання і навчання в дошкільному навчальному закладі та в сім'ї. Останніми роками велика увага приділяється саме вдосконаленню виховання особистості майбутнього школяра, бо теперішнє суспільство вимагає від дитини вміння вижити, вистояти, а для цього потрібно вміти спілкуватися з оточуючими, жити в колективі. Це допоможе дитині краще, швидше адаптуватися до умов шкільного навчання, а в дорослому житті – досягти поставленої мети [1; 4].

Н. Степанова під поняттям «готовність до школи» розуміє комплексну, багаторівневу освіту, що охоплює всі сфери життя дитини і визначається біологічними, психологічними, соціальними крите-

ріями. На думку дослідниці, діагностика готовності до навчання в школі повинна виходити з наступних принципів: неперервність у розвитку здібностей, можливостей дитини; розуміння, наскільки вона готова до навчання; комплексний характер психолого-педагогічної діагностики, сутність якого полягає в інтеграції та взаємозв'язку компонентів, що досліджуються (інтелектуальний та емоційно-вольовий розвиток дитини, бажання навчатися, здатність встановлювати контакти з дорослими й однолітками тощо); оптимальна кількість показників (компонентів), які досліджуються.

Науковець Л. Іщенко визначає готовність до навчальної діяльності як психологічний, емоційний, етично-вольовий та фізичний розвиток дитини, який забезпечує її легку адаптацію до нового етапу життя. Це усунення (або хоча б суттєве зниження) негативного впливу на здоров'я й емоційне благополуччя учня, зменшення труднощів переходу до нових умов життя, соціальних відносин і нового виду провідної діяльності [4].

Під процесом підготовки дитини до школи Б. Андрієвський розуміє систему педагогічних заходів, спрямованих на загальний розвиток дитини, створення умов для формування основ загальних умінь та навичок, що забезпечили б їй успішну навчальну діяльність у майбутньому. Готовність до навчальної діяльності розглядається як комплексне багаторівневе утворення, як певний рівень психічного розвитку дитини, який забезпечує здатність брати участь у навчанні. Звичайно, у дошкільника не можуть бути сформовані повною мірою «шкільні якості», але, на думку провідних учених (О. Запорожець, О. Леонт'єв, В. Мухіна, Д. Ельконін), у нього мають бути сформовані здатність до розуміння змісту навчальних завдань, усвідомлення способів виконання дії, елементарні навички самоконтролю, наявність вольових якостей, умінь спостерігати, слухати, запам'ятовувати, домагатися вирішення висунутих завдань [1].

Проблема пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з аутистичними порушеннями залишається актуальною і обумовлюється багатьма факторами, основним серед яких вважають «низький рівень функціональної готовності» («шкільна незрілість»), тобто невідповідність ступеня дозрівання певних мозкових структур, нервово-психічних функцій завданням шкільного навчання [8].

Численність неузгоджених між собою симптомів, які сьогодні є критеріями розпізнання розладів аутистичного спектру, призводить до того, що термін «аутизм» стає діагнозом з невизначеним змістом і спричинює явище гіпердіагностики. У теоретичних розробках і діагностико-корекційних підходах не має однастайності й узгодженості щодо технологій та методик, які б давали можли-

вість з'ясувати сутність аутизму. Суттєвим недоліком є й те, що у підходах до вивчення аутизму в нашій країні переважає медична парадигма, поняття, розробки і підходи якої неправомірно відносять до сфери спеціальної психології та корекційної педагогіки.

Діти з розладами аутистичного спектру є тією категорією, для якої сьогодні у нашій країні ефективно навчання практично неможливе внаслідок наступних чинників:

1) відсутність системи раннього втручання (системної ранньої допомоги, соціально-педагогічного патронату);

2) відсутність стандартів надання психолого-педагогічних послуг як однієї з найважливіших умов розвитку дітей з аутизмом;

3) відсутність цілеспрямованої підготовки фахівців з питань аутизму як психолого-педагогічного, так і медичного профілів, через що страждають діагностика, корекційні та навчальні процеси для дітей цієї категорії, а самі вихователі, вчителі, психологи та дефектологи безпорадні в ситуації так званої стихійної інклюзії, коли такі діти потрапляють в освітній заклад;

4) відсутність розуміння тих підходів, які майже 40 років з успіхом застосовують фахівці інших країн для дітей з аутизмом.

Вітчизняні фахівці займаються з дітьми цієї категорії аналогічно як, наприклад, з дітьми, які мають затримку психічного розвитку, або розумову відсталість, зокрема типовою є ситуація, коли психолог, або корекційний педагог в індивідуальному режимі, переважно сидячи за столом, навчає таких дітей орієнтуванню в сенсорних еталонах та навчальним навичкам. Наслідком цих занять є те, що більшість «підготовлених» таким чином до школи дітей, особливо ті з них, кого називають «високо функціональні аутисти», в інтелектуальному сенсі можуть бути розвиненішими за своїх однолітків, але через несформованість базових передумов адаптації до навколишнього середовища вони і півхвилини не можуть сидіти в класі, і будь-які зміни у довкіллі є стресогенними для них, що викликає у них істеричні прояви, подібні до реакцій раннього онтогенезу – вереск, кусання, падання на підлогу, прагнення втекти.

Такі прояви унеможливають їхнє перебування в освітньому середовищі, тому, за типовим сценарієм, їх переводять на індивідуальне навчання, яке, насправді, зашкоджує їхньому розвитку, адже головна відмінність дітей з аутизмом від дітей будь-якої іншої категорії полягає у тому, що у них несформовані соціальні якості;

5) відсутність потрібних штатних одиниць (передусім, спеціально підготовлених асистентів вчителя, педагогів супроводу), узгодженої співпраці між фахівцями [7].

Діагностика аутизму дітей пов'язана у батьків з дуже великим стресом. Поряд зі стресом виникають труднощі суспільного і поведінкового походження, а також почуття провини, що виникає через оточення, яке приписує батькам погане виховання дитини.

Правильна діагностика аутизму пов'язана з великими труднощами. В основному, це стосується проблеми розрізнення аутистичних розладів від інших розладів розвитку. Для діагностики аутизму використовуються діагностичні критерії МКХ-10. У цій класифікації порушення функціонування дитини досліджують у трьох основних сферах: соціальна взаємодія, комунікація, активність та зацікавлення дитини. Використання цих критеріїв потребує професійної підготовки.

Доведено, що розвиток є тривалим процесом, який має якісні часові характеристики свого перебігу. Інколи здається, що дитина зупиняється у своєму розвитку чи, навпаки, повертається на його ранні стадії. Також є різні типи дисгармонії розвитку в деяких сферах функціонування. У маленьких дітей часто простежується індивідуальна різниця в розвитку, яка сягає кількох місяців, тому, чим старша за віком дитина, тим більш об'ємною є інформація і легше поставити діагноз. Саме тому аутизм діагностується після трьох років [5].

Рання діагностика є досить важливою як для самої дитини, так і для її батьків. Розвиток дитини – це процес дозрівання і навчання. Тому найефективнішою є терапія, яка проводиться з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку. Рання діагностика надає шанс таким дітям із вродженими вадами на краще функціонування в майбутньому житті. Для батьків, постановка діагнозу є відповіддю на запитання: «Чому моя дитина є іншою?». Дитячий аутизм є одним з найважчих розладів розвитку дитини. Чим раніше дитині буде поставлений правильний діагноз, тим швидше дитині підберуть індивідуальну програму для її розвитку і результат буде ефективнішим.

Діагностика має на меті надати інформацію про важливі функціональні сфери щодо розвитку навичок дитини з аутизмом (наслідування, сприйняття, пам'ять, мислення, увага, розвиток дрібної та великої моторики, зорово-рухової координації, пізнавальної діяльності, спілкування, а також незвичної поведінки у стосунках із людьми).

Дитиноцентристські тенденції, які домінують у сучасній українській спеціальній освіті (І. Бех, В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Конопляста, С. Максименко, С. Миронова, В. Синьов, В. Тарасун, А. Шевцов, М. Шеремет, Л. Фомічова, О. Хохліна та інші), є підґрунтям для розвитку інноваційних організаційних форм, змісту, технологій навчання та виховання аутистичних дітей. Специфіка їх освіти полягає в тому, що вони можуть здобувати її у загальноосвітніх навчальних закладах

у формі інклюзивної освіти, спеціальних загальноосвітніх закладах для дітей з розумовими, мовленнєвими порушеннями, у державних або недержавних освітньо-реабілітаційних установах. Але на практиці особливі освітні потреби таких дітей враховуються переважно стихійно, не задовольняються в достатньому обсязі і на належному якісному рівні з причин невизначеності оптимальних напрямів, форм їхнього суспільного навчання та виховання, труднощів у використанні адекватних методів та технологій освітньо-корекційної спрямованості тощо [5; 7].

Водночас в Україні залишається недостатньо вирішеною проблема соціальної поінформованості суспільства про наявність окремої нозологічної групи дітей, яких внаслідок певних ознак їхнього психічного розвитку і поведінки зараховують до категорії неконтактних, невихованих, «дивних» та агресивних.

Саме з цієї причини батьки звертаються по допомогу до різних фахівців-психологів, соціальних працівників, логопедів, дефектологів. Кожен із цих спеціалістів спрямовує свої професійні зусилля, виходячи з власної компетентності відповідно до предмета корекції: виправлення поведінки, розвиток соціальної інтеграції, психічних процесів, формування різних систем мовлення. До того ж рівень складності корекційної роботи та отримання ефективного результату є надзвичайно високим, а тому величезного значення набуває проблема обґрунтованого виділення дітей зі спектром аутистичних порушень в окрему нозологічну категорію, глибокого вивчення і пояснення особливостей їхнього психічного розвитку, розробки технологій корекційно-виховного впливу на процес їх соціалізації, суттєво ускладнений численними комбінаціями специфічних характеристик дизонтогенезу. За будь-яких умов головним орієнтиром має бути адаптація дитини з аутизмом до спільноти інших людей [3].

На відміну від дітей з так званим нормальним типом розвитку, дитина з аутизмом не здатна до безпосереднього опанування способами взаємодії з довкіллям, тому їй треба вчити усьому: спілкуватися, грати, навчатися у школі, піклуватися про себе тощо. За словами аутистичного чоловіка Джима Сінклера, головна відмінність аутистичних людей від інших полягає у знанні, яким інші люди володіють без спеціального навчання. Тому особі з розладами аутичного спектру важко бути такою, як усі. Водночас їй надзвичайно важко, а часом неможливо стати самим собою, усвідомити себе у всій своїй особистісній неповторності [2; 5].

I. Морозова пропонує ряд правил, які допоможуть у впровадженні програми розвитку аутистичних дітей та здійсненні формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності:

1) сталість – безперервність навчання, яка залежить від дорослих (педагогів і батьків дітей

з аутизмом), від їх відповідальності, наполегливості, волі та бажання допомогти дитині;

2) послідовність – побудова від простого до складного в усьому: від команд – прохань, спрямованих на виконання невеликих цілеспрямованих рухів, до інструкцій на складні дії;

3) поступовість, що вимагає терпіння й розуміння того, що в розвитку дитини є періоди прогресу та регресу. Для того, щоб чітко знати, що дитина в навчанні йде вперед, треба ці успіхи бачити, відзначати їх, записувати, не розраховувати на дуже швидкий прогрес;

4) порядок як певні закономірності щодо організаційних складників занять: часу, місця, символами-маркерами початку/кінця заняття тощо;

5) покроковість. Дитині треба сказати, що конкретно вона має зробити; показати, як це зробити; виконати разом ту дію, якої її навчають, зробити її разом з дитиною. Покроковість полягає також у тому, що кожену дію, навичку, якій треба навчити, також розбиваємо на кроки;

6) заохочення, якими можуть бути посмішка, обійми, погладження по спинці, словесна похвала, ласощі, улюблені види занять. При цьому дитина має відчувати не демонстративні, а щирі почуття педагога [7].

Отримані внаслідок навчання навички мають слугувати основою дорослішання та набуття самостійності дитини.

У формуванні пізнавальної готовності до навчальної готовності дітей з аутистичними порушеннями мають брати участь не тільки фахівці, але й батьки, які більшість вільного часу проводять з дитиною. Тому необхідно ознайомлювати батьків з особливостями навчання та поведінки дитини в навчальній діяльності, долучати до корекційного процесу з рекомендаціями, як продовжувати роботу вдома. Сформульована батьками картина їхнього сприйняття аутизму у дитини допомагає фахівцям з самого початку змістовно опрацювати слабкі ланки заради оптимізації процесу корегування навчання та розвитку дитини.

Таким чином, проблема формування пізнавальної готовності дітей з аутистичним спектром порушень є актуальною, адже діти не готові до навчальної діяльності. Внаслідок пізньої діагностики, неузгоджених методів роботи, особливостей дитини виникають проблеми у навчанні. Тому необхідно проводити роботу з батьками, підбирати освітні технології та вести узгоджену працю з фахівцями, які займаються з аутистичною дитиною та готують її до навчальної діяльності.

Висновки. В ході дослідження виявлено, що діти з аутистичними порушеннями не готові до навчання у школі внаслідок пізнього діагностування аутизму. Сучасний процес формування пізнавальної готовності дітей означеної нозології до

навчальної діяльності потребує включення нових адаптованих засобів корекційного впливу в процесі реалізації освітніх технологій. Ефективність застосування освітніх корекційних технологій для аутистичних дітей залежить від часу започаткування терапевтичного курсу, узгодженої праці з фахівцями, які займаються з цією дитиною, і обов'язковим залученням батьків.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у формуванні пізнавальної готовності до навчальної діяльності у дітей з аутизмом, пошуках і вдосконаленні сучасних освітніх і реабілітаційних технологій на різних вікових етапах.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрієвський Б.М. Проблеми готовності шестирічних дітей до навчання в школі. Педагогічний альманах: [збірник наукових праць] ; редкол. В.В. Кузьменко (голова та ін.). Херсон: РІПО, 2010. Випуск 5. С. 6–9.
2. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1955. 345 с.
3. Колупаєва А.А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посіб. / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук; МОН України, Ін-т спец. педагогіки. К.: АТОПОЛ, 2011. 274 с.
4. Любарська, І.М. Співпраця дошкільного закладу і родини у контексті підготовки дитини до школи. Вісник інституту розвитку дитини. Серія: Філософія. Педагогіка. Психологія: зб. наук. праць / редкол. В.П. Андрущенко [та ін.]. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 17. С. 68–72.
5. Островська К.О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги: навч. посіб. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 110 с.
6. Почкун Ю.О. Вивчення досвіду застосування новітніх корекційних технологій у роботі з аутичними дітьми. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 32. Частина 2.: зб. наук. праць. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. С. 78–83.
7. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму: монографія. К.: Фенікс, 2010. 320 с.
8. Тарасун В.В. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом: навч. посіб. для вищ. навч. заклад. / В.В. Тарасун, Г.М. Хворова; за наук. ред. Тарасун В.В. К.: Наук, світ, 2004. С. 92–96.

ХАРАКТЕРИСТИКА ДІЯЛЬНІСНОГО КОМПОНЕНТА МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

FEATURES OF THE ACTIVITY COMPONENT OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF THE TEACHERS OF THE PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

У статті проаналізовано зміст діяльничого компонента методичної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти в системі неперервної освіти та зазначено, що він містить у собі накопичені професійні знання та вміння; відображає вияв ініціативи й творчості педагога, бажання брати участь у дослідницькій та експериментальній роботі в освітній організації; професійно важливі якості особистості; співвідноситься з уміннями, пов'язаними із психологічним аспектом особистості педагога: комунікативними, перцептивними, рефлексивними. Розглянуто основні положення загальної теорії діяльності. Введено поняття та складові методичної компетентності.

Ключові слова: методична компетентність, діяльність, мотивованість, усвідомленість, цілепокладання, діяльничий компонент.

В статье проанализировано содержание деятельностного компонента методической компетентности воспитателей учреждений дошкольного образования в системе непрерывного образования и отмечено, что он включает в себя накопленные профессиональные знания и умения; отражает проявление инициативы и творчества педагога, желание участвовать в исследовательской и экспериментальной работе в образовательной организации;

профессиональные важные качества личности; соотносится с умениями, связанными с психологическим аспектом личности педагога: коммуникативными, перцептивными, рефлексивными. Рассмотрены основные положения общей теории деятельности. Введено понятие и составляющие методической компетентности.

Ключевые слова: методическая компетентность, деятельность, мотивированность, осознанность, целеполагание, деятельностный компонент.

The article analyzes the content of the activity component of the methodological competence of the teachers of pre-school educational institutions in the system of continuous education and notes that it includes accumulated professional knowledge and skills; reflects the manifestation of the initiative and creativity of the teacher, desire to participate in research and experimental work in an educational institution; professional qualities of personality; correlates with the skills associated with the psychological aspect of the personality of the teacher: communicative, perceptual, reflexive. The main points of the general theory of activity are considered. The concept and components of methodological competence are introduced.

Key words: methodological competence, activity, motivation, acknowledgment, goal setting, activity component.

УДК 373.2.011.3.-51

Алексєєнко-Лемовська Л.В.,
канд. пед. наук, доцент,
професор кафедри педагогіки і
психології дошкільної освіти
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова

Постановка проблеми у загальному вигляді.

За сучасних умов розвитку освіти в Україні відбувається переоцінка методичної роботи фахівців системи освіти. Поступово створюються нові моделі методичної служби, що відповідають запитам сучасного суспільства. З'являються нові напрями та форми, якісно змінюється зміст, виявляється така тенденція, як варіативність і різноманітність цієї діяльності залежно від запитів і готовності закладів освіти. Загалом, методична підготовка педагога – це процес і результат оволодіння системою методичних знань, навичок і вмінь та готовність до їх реалізації в професійній діяльності. Необхідність розвитку методичної компетентності вихователів дошкільних закладів у системі неперервної освіти зумовлена новими тенденціями в інформаційному суспільстві, пов'язаними з накопиченням наукових знань і необхідністю пошуку ефективних механізмів їх передачі та використання. Діяльничий компонент методичної компе-

тентності вихователів закладів дошкільної освіти містить уміння застосовувати широкий набір методичних засобів, форм і прийомів, засоби діагностики; самостійно відбирати навчальний матеріал відповідно до поставлених педагогічних цілей і завдань; володіння ІКТ-компетенцією.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Як складова професійної педагогічної компетентності, методична компетентність займає особливе місце в роботах В.А. Адольфа, Н.В. Кузьміної, А.К. Маркової, Л.М. Мітіної. Вивчення проблеми методичної підготовки педагогів займаються В.Н. Абросімов, С.Г. Азаріашвілі, А.П. Артемов, Г.В. Бельтюкова, Л.Н. Буйлова, Ю.П. Вавілов, Н.Ф. Віноградова, О.Ф. Гагаріна, Л.П. Ільєнко, Н.Б. Істомина, Н.В. Карнаух, Т.Е. Кочарян, Д.Г. Левітес, І.В. Назарова, Д.С. Несітеров, Є.М. Нікітін, М.В. Ніколаєва, В.С. Овчиннікова, П.Е. Решетніков, Т.А. Татукіна, С.В. Чадова, Л.І. Чернова, Р.Г. Чуракова, О.О. Штець. Форму-

ванню методичної культури вчителів присвячено дослідження А.П. Карачевцева, С.Н. Татарінцева; вдосконаленню науково-методичної компетентності педагогів у процесі професійної діяльності – Т.А. Загривної. Окремі аспекти методичної компетенції визначають у своїх роботах Т.Н. Гуціна, І.В. Дробишева, В.І. Зємцова, Т.С. Полякова, Н.Л. Стефанова, Р.Р. Шахмарова.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Аналіз та узагальнення теоретичних джерел засвідчує недостатність комплексного й системного висвітлення змісту та методичних підходів до ефективної організації фахової підготовки вихователів закладів дошкільної освіти в контексті впровадження в освітній процес компонентного складу методичної компетентності.

Мета статті – розглянути специфіку та зміст діяльнісного компонента методичної компетентності фахівця галузі дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Методична компетентність вихователів закладів дошкільної освіти являє собою інтегральну багаторівневу професійно значущу характеристику особистості та діяльності педагога, що базується на результативному професійному досвіді; відображає системний рівень функціонування методологічних, методичних і дослідницьких знань, умінь, досвіду, мотивації, здібностей і готовності до творчої самореалізації в науково-методичній і педагогічній діяльності загалом, передбачає оптимальне поєднання методів професійної педагогічної діяльності [1].

Компетентність охоплює когнітивну, операційно-технологічну, етичну, соціальну, мотиваційну, поведінкову складові, містить результати навчання, систему ціннісних орієнтацій. Тобто компетентність являє собою інтегративний ресурс, який забезпечує успішну діяльність завдяки засвоєним теоретичним і практичним знанням, що сприяє загалом досягненню кінцевих цілей здійснюваної діяльності в різних соціально значущих сферах.

За О.В. Савченко, загальною ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно-орієнтована освіта, спрямована на комплексне засвоєння знань і способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях життєдіяльності. Компетентнісна модель освіти «... означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважної трансляції та освоєння знань, умінь і навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, що сприяють формуванню особистості, здібностей адаптуватися в умовах багатofакторного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно та комунікаційно насиченого простору» [8].

Структура компетентності фахівця передбачає досвід (знання, вміння, навички), спрямованість (потреби, цінності, мотиви, ідеали), якості (здатність до синергетичних виявів, адаптації, масшта-

бування та інтерпретації, саморозвитку, інтеграції, перенесення знань із однієї галузі в іншу).

Структура методичної компетентності як результат підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти зумовлена її компонентами – ключовими, базовими, спеціальними й частково професійними компетенціями, кожна з яких у своєму складі має когнітивний, діяльнісний та особистісний аспекти.

Компетенції – це більш вузькі та конкретні компоненти теоретичних і практичних знань, засвоєні конкретні стратегії, накопичені для вирішення часткових завдань і досягнення проміжних цілей діяльності, які входять у компетентності як часткове до цілого. Сукупності фахових компетенцій за певними ознаками допомагають по-новому підійти до розроблення структури інтегрованих умінь поліпредметного змісту та методики їх формування [2].

Отож структуру методичної компетенції педагога неможливо розглядати без діяльнісного компонента.

Діяльність – це форма активної цілеспрямованої взаємодії людини з навколишнім світом. Розглянемо основні положення загальної теорії діяльності, сформульовані у філософії (Г. Гегель, Л. Фейєрбах) і в загальній психології (М.Я. Басов, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонт'єв). Основні положення цієї теорії важливі ще й тому, що вона є відправним пунктом формування особистісно-діяльнісного підходу до навчання.

Поняття діяльності як наукове було введено у філософську думку у XVIII ст. І. Кантом, але тільки в методології XIX ст., починаючи з робіт Г. Гегеля та Л. Фейєрбаха, було дано власне змістовне, повне тлумачення діяльності як категорії. Це поняття вживається вченими в різних значеннях.

Наприклад, у діалектико-матеріалістичному розумінні діяльності перш за все затверджується її предметний характер, єдність предметного та чуттєвого в діяльності. У такому розумінні діяльність здійснюється певною людиною – суб'єктом або сукупністю суб'єктів чи певної людської спільності. Людина як суб'єкт діяльності планує, організовує, спрямовує, коригує її. Водночас сама діяльність формує людину як її суб'єкта, як особистість. Таке розуміння зв'язку суб'єкта та його діяльності відображає принцип єдності свідомості та діяльності (С.Л. Рубінштейн). Суб'єктність діяльності (В.І. Слободчиков, А.В. Петровський) розглядається як одна з її основних характеристик (С.Л. Рубінштейн, К.А. Абульханова, А.В. Брушлинський, В.А. Лекторський, В.В. Давидов). За визначенням А.Г. Асмолова, «діяльність являє собою динамічну ієрархічну систему взаємодій суб'єкта зі світом, у процесі яких відбувається породження психічного образу, втілення його в об'єкті, здійснення та перетворення опосередкованих психічно відносин суб'єкта в предметній дійсності» [3].

У філософській концепції діяльності (Г. Гегель, К. Маркс, А.В. Ільєнко, О.К. Юдін) розглядаються дві її сторони: «опредмечування» і «розпредмечування», що виражають собою протилежність, єдність і взаємопроникнення різних сторін людської предметної діяльності. За опредмечування людські здібності переходять у предмет і втілюються в ньому. Завдяки цьому предмет стає соціальним, культурним або людським. За опредмечування сутнісні людські сили переходять в об'єкти, явища культури. У подальшій діяльності відбувається їх розпредмечування, тобто розкриття сутнісних людських сил, вичерпування їх із предметів, явищ, об'єктів. Наприклад, у пізнавальній діяльності розпредмечування переважно призначено для подальшого опредмечування. Трудова виробнича діяльність характеризується переважно опредмечуванням.

Суспільно-комунікативна діяльність, яка визначається спільною діяльністю як мінімум двох осіб, реалізує внутрішню єдність відносин опредмечування та розпредмечування. Наприклад, у вербальному спілкуванні, що є формою реалізації суспільно-комунікативної діяльності, говоріння реалізує опредмечування сенсу для його розпредмечування слухачем, тоді як у процесі слухання здійснюється розпредмечування, розкриття цього сенсу, змісту тексту для подальшого його опредмечування.

Діяльність – це форма активної цілеспрямованої взаємодії людини з навколишнім світом (С.Л. Рубінштейн). Потреба є передумовою, енергетичним джерелом діяльності. Однак сама по собі потреба не визначає діяльність – її визначає те, на що вона спрямована, тобто її предмет. «Передумовою будь-якої діяльності є та чи інша потреба. Сама по собі потреба, однак, не може визначити конкретну спрямованість діяльності. Потреба отримує свою визначеність тільки в предметі діяльності: вона повинна ніби знайти себе в ньому» [7]. Предметність діяльності, відповідно, є однією з її основних характеристик. За предметом діяльності розрізняють і називають її види, наприклад: педагогічна, конструкторська. Предмет – один із основних елементів психологічного (предметного) змісту діяльності, в яке, крім нього, входять кошти, способи, продукт і результат.

Суттєвою характеристикою діяльності є її мотивованість, під час розгляду якої звертає на себе увагу, насамперед, початковий момент діяльності, тобто її передумова – потреба, що знайшла себе в предметі. «Оскільки потреба знаходить у предметі свою визначеність («опредмечується» в ньому), цей предмет стає мотивом діяльності, тим, що спонукає її» [6]. Отже, поняття діяльності пов'язано з поняттям мотиву. Діяльності без мотиву не буває. Внутрішній мотив входить у саму структуру діяльності. Тут важливо співвіднести це визначення з розумінням мотиву діяльності С.Л. Рубінштейном:

«Будь-яка дія виходить із мотиву, тобто який спонукає до дії переживання чогось значущого, що надає цій дії сенс для індивіда» [7]. У цьому визначенні є чинник переживання, який може супроводжувати «зустріч» потреби з предметом, але може й не бути як усвідомлене спонукування.

Поряд із внутрішніми мотивами діяльність збуджується і зовнішніми – широкими соціальними чи вузькоособистісними (Л.І. Божович). Однак, будучи сильними збудниками суспільної поведінки загалом, ці зовнішні мотиви самі по собі не забезпечують включення в освітню діяльність, спрямовану на засвоєння навчального матеріалу. Вони не визначають прийняття навчального завдання. У цей процес повинні бути включені внутрішні, пізнавальні мотиви. Зовнішні мотиви за певних умов стають «дієвими» (О.М. Леонтьєв). Отже, діяльність передбачає «такі процеси, які, здійснюючи те чи інше відношення людини до світу, відповідають особливий, відповідній їм потребі», «... процеси, які характеризуються психологічно тим, що те, на що спрямований цей процес загалом (його предмет), завжди збігається з тим об'єктивним, що спонукає суб'єкта до цієї діяльності, тобто «мотивом». Таке визначення діяльності означає, що вона завжди предметна та мотивована – непередметної, невмотивованої діяльності як активного цілеспрямованого процесу не існує. І якщо предмет діяльності це те, на що вона спрямована, то визначення мотиву – це відповідь на питання, навщо відбувається ця діяльність.

Визначальною характеристикою людської діяльності є її ціле покладання, або цілеспрямованість. Мета діяльності, точніше дій, що входять у неї, інтегрує її та спрямовує початок. У загально-методологічному плані мета характеризує передбачення в мисленні результату діяльності та її реалізації за допомогою певних засобів. У найзагальнішому сенсі «... мета є, загалом кажучи, не що інше, як волевове уявлення – уявлення, яке не повинно залишитися поданням або думкою та яке я реалізую за допомогою інструментів свого тіла...». Перш ніж здійснювати будь-яку діяльність, людина, як зазначав Л. Фейєрбах, «має в голові ідею, образ, який він здійснює ...» [9]. Мета, план, передбачення результатів майбутньої дії відрізняють специфічну форму взаємодії саме людини з навколишньою дійсністю, бо «людина пускає в хід свої та інші природні сили як причину, яка повинна здійснити наслідок, або мету, яка вже на початку процесу була в поданні, тобто ідеально, у вигляді форми або способу речі» (І. Елез).

Психологічно мета пов'язана з предметом діяльності (О.М. Леонтьєв), бо «... свідомість сенсу дії й відбувається у формі відображення його предмета як свідомої мети. Тепер зв'язок предмета дії та того, що спонукає діяльність, вперше відкривається суб'єкту». Тож мета діяльності виявляється

пов'язаною з її мотивами. Цей зв'язок виникає в діяльності людини як відношення її мотиву до мети. Однак, перш ніж розглядати це відношення, виділимо ще одну характеристику діяльності – її усвідомленість. Усвідомленість може ставитися до суб'єкта діяльності (усвідомлення себе, рефлексія) або до змісту, процесу діяльності. Так, «... кожен акт індивідуального пізнання передбачає самосвідомість, тобто неявне знання суб'єкта про себе самого. Можна спробувати перетворити це неявне знання в явне, тобто перевести самосвідомість у рефлексію. Кожен акт рефлексії – це акт осмислення, розуміння» [6].

Стосовно усвідомлення змісту діяльності О.М. Леонтьєв розмежовує поняття «актуально усвідомлюваного» і «лише опиняється» у свідомості. Для аналізу цієї особливості будь-якої діяльності, навчальної діяльності зокрема, істотним є положення про те, що актуально усвідомлюється тільки той зміст, який є предметом цілеспрямованої активності суб'єкта, тобто займає структурне місце безпосередньої цілі внутрішнього або зовнішнього впливу в системі тієї чи іншої діяльності. У діяльності виділяють її внутрішню структуру, або будову, де дія виступає як одиниця діяльності, її клітинка, а операції – суть способу реалізації дії. Дія як морфологічна одиниця діяльності може ставати самостійною діяльністю і, навпаки, перетворюватися в операцію. Згідно з О.М. Леонтьєвим, дія – це такий процес, мотив якого не збігається з його предметом (тобто з тим, на що воно спрямоване), а лежить у тій діяльності, в якій вона була придбана.

Важливо також зазначити думку О.М. Леонтьєва, що людина усвідомлено вкладає певний сенс у виконання кожної дії та співвідносить її з мотивом діяльності. «Отже, будь-яка свідома дія формується всередині... тієї чи іншої діяльності, яка і визначає собою її психологічні особливості». Водночас зазначається, що дія може, а в процесі навчання часто має стати свідомою операцією. Будь-яка свідома операція «вперше формується як дія».

Інтерпретуючи й деталізуючи цю схему, В.П. Зінченко та В.М. Муніпов зазначають, що дія – це процес, підлеглий уявленню про результат, який повинен бути досягнутий, тобто процес, підлеглий свідомій меті (О.М. Леонтьєв). Крім інтенціонального (й ідеального) аспекту, дія має і операційний аспект, який визначається не метою самою по собі, а функціонально значущими властивостями реальності. Поняття функціонально значущих властивостей містить умови та предметні властивості реальності. Тому автори пропонують ще точніше деталізувати схему функціональної структури діяльності, вводячи в неї більш дрібне поняття, ніж «операція», а саме – функціонального блоку.

Усе розглянуте підкреслює, з одного боку, смислову ємність категорії «діяльність» у таких її характе-

ристиках, як суб'єктність, предметність, активність, цілеспрямованість, вмотивованість, усвідомленість, а з іншого – її функціональну пояснювальну силу завдяки компонентам її психологічного змісту (предмет, засоби, способи, продукт, результат) та зовнішньої структури, що містить дії, операції.

Зміст діяльнісного компонента передбачає, що педагог вміє використовувати у своїй діяльності широкий набір методичних засобів, форм і прийомів, що дають змогу досягти вимоги, яка висувається до результатів освоєння предмета. З метою контролю власної діяльності та діяльності дітей вихователь закладу дошкільної освіти повинен володіти вмінням застосовувати засоби діагностики – як навчальної, так і психологічної.

Уміння самостійно відбирати необхідний навчальний матеріал відповідно до поставлених педагогічних цілей і завдань дає можливість підготувати заняття оптимально наповненим і результативним.

Володіння ІКТ-компетенцією вихователем сучасного закладу дошкільної освіти є необхідною вимогою, яка має бути відображена в посадовій інструкції, оскільки інформаційна культура педагога – це сукупність алгоритмів педагогічної діяльності, пов'язаних із широким застосуванням нових інформаційних і комунікаційних технологій в освітньому процесі, і яка виступає як фундамент професійної компетентності вихователя.

Інтенсивний розвиток сучасних інформаційних технологій вимагає сьогодні не тільки безпосереднього володіння вихователем закладу дошкільної освіти мультимедійною технікою, а й розуміння теоретичних основ інформаційного програмування на різних рівнях.

Застосування ІКТ у сфері дошкільної освіти, з одного боку, зумовлює поступове зникнення трансляційного компонента педагогічної діяльності, а з іншого – відкриває нові можливості в процесі формування пізнавальної активності дітей дошкільного віку.

Тож діяльнісний компонент методичної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти містить у собі накопичені професійні знання та вміння, вміння актуалізувати їх у потрібний момент і використовувати в процесі реалізації своїх професійних функцій. Також він передбачає оволодіння вихователем дослідними та творчими вміннями.

Діяльнісний компонент передбачає таке:

- вміння технологічно сформулювати цілі вивчення окремих тем;
- уміння проектувати технологічний процес (етапи, способи організації навчання, методи і форми роботи педагога та дітей);
- уміння розробити технологічні карти окремих занять або системи занять;
- уміння здійснити вибір технологій навчання;

- вміння управляти процесом засвоєння матеріалу;
- вміння здійснювати моніторинг і діагностику освітнього процесу;
- вміння працювати на комп'ютері;
- володіння навичками складання електронних навчальних матеріалів.

Висновки. В основу методичної компетенції як одного з компонентів професійної компетентності педагога входить придбаний синтез знань, умінь, навичок творчої педагогічної діяльності. Саме тому методична компетенція є найважливішим компонентом для здійснення професійної педагогічної діяльності. Комплексний формат методичної компетенції полягає в тому, що містить фундаментальні та специфічні знання, безліч умінь, особистісні якості, а також пов'язана з іншими компетенціями (професійно-комунікативна, соціально-психологічна, інформаційна).

Зміст діяльнісного компонента передбачає, що педагог вміє використовувати у своїй діяльності широкий набір методичних засобів, форм і прийомів, які допомагають досягти вимог, що висувуються до результатів освоєння предмета. З метою контролю власної діяльності та діяльності дітей педагог закладу дошкільної освіти повинен володіти вмінням застосовувати засоби діагностики – як навчальної, так і психологічної.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алексєєнко-Лемовська Л.В. Методична компетентність вихователів дошкільних навчальних закладів: сутність та концептуальні засади. Наукові записки: зб. наук. ст. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. Вип. СХХVI (126). С. 14-23.
2. Андрущенко В.П., Бондар В.І. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ століття. Науковий вісник. Серія: «Педагогічні науки». 2010. Вип. 1.28. С. 12–20.
3. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. М., 1988. С. 90.
4. Бібік Н.М., Ващенко Л.С., Локшина О.І., Овчарук О.В. (ред.) Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики. К.: К.І.С., 2004. 112 с.
5. Глузман О.В. Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості. Педагогіка і психологія. 2009. № 2. С. 51–60.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Смысл. Академия. 2005. 352 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2009. 720 с.
8. Савченко О.П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. Педагогіка і наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. 2010. № 3. С. 16–23.
9. Шинкарук В.И., Булатов М.А. Очерки по философии Л. Фейербаха. Киев: «Наукова думка», 1982. 336 с.

CASE-STUDY ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІІВ (НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)

CASE-STUDY AS A MEANS OF FORMATION OF THE PROFESSIONAL AND SPEECH COMPETENCE OF FUTURE NAVIGATORS (IN CLASSES OF LEARNING ENGLISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES)

Вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців морського профілю, а саме судноводіїв, сьогодні стає дедалі більш актуальним. Нині в контексті активного застосування нестандартних методів на заняттях із фахових дисциплін, а саме активних, інтерактивних та інноваційних методів навчання, особливого значення набуває метод кейсів.

Ключові слова: професійна підготовка, професійно-мовленнєва компетентність, інтерактивні та інноваційні методи навчання, метод кейсів.

спеціальних дисциплін, а именно активних, інтерактивних та інноваційних методів обучения, особое значение получает метод кейсов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессионально-речевая компетентность, интерактивные и инновационные методы обучения, метод кейсов.

Improving the professional training of future specialists in the maritime profile, including navigators, is becoming more and more relevant issue. Today, in the context of the active use of non-standard methods in specialized subjects' as follows active, interactive and innovative teaching methods, the case method gets a particular importance.

Key words: professional training, professional and speech competence, interactive and innovative teaching methods, case method.

УДК 811.111:656.61(045)

Бондаренко Є.В.,
викладач кафедри
англійської мови № 2
Національний університет
«Одеська морська академія»

Совершенствование профессиональной подготовки будущих специалистов морского профиля, а именно судоводителей, сегодня становится все более актуальным. Сегодня в контексте активного применения нестандартных методов на занятиях

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У цьому аспекті привертає увагу проблема формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців судноводіння за допомогою кейс-технології на заняттях з англійської мови за професійним спрямуванням.

Вирішення цієї проблеми впливає на формування та розвиток таких важливих професійних умінь і якостей курсантів, як забезпечення ефективної взаємодії в команді, мобільності прийняття правильних рішень у проблемних ситуаціях, результативності аргументації своєї позиції тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз наукових джерел (Т. Бучинська, О. Дендеренко, А. Жульківська, Т. Пащенко, Е. Стрига, С. Шумська) свідчить, що активізація використання кейс-технології у вищих навчальних закладах є однією з актуальних проблем розвитку національної системи освіти.

Свій внесок у розвиток інтерактивних технологій, а саме кейс-навчання, зробили вітчизняні вчені в галузі економіки (Г. Багієв, Н. Боталова, В. Давиденко, О. Маргвешвілі, Е. Михайлова, В. Наумов, О. Сидоренко, О. Смолянинова, Ю. Сурмін, Ю. Фіногенова, В. Чуба, П. Шеремета та інші), педагогіки (І. Бех, В. Бондар, Л. Буркова, А. Вербицький, М. Волкова, І. Дичківська, М. Кларін, Т. Кошманова, О. Пехота, І. Подласий, О. Пометун, Г. Селевко, О. Сисоєва, М. Фіцула, Д. Чернилевський, Н. Шапілова, П. Щербань та інші). Досліджувалися й питання використання кейс-навчання

під час викладання різних дисциплін в українській вищій школі (Г. Каніщенко, Ю. Сурмін, О. Сидоренко, В. Чуб, П. Шеремета та інші) Окрім того, впровадження кейс-методу в процесі професійної підготовки майбутніх спеціалістів розглядалося й зарубіжними науковцями (Т. Бердта, Л. Бреслов, Дж. Ерскін, Ф. Єдейем, К. Єйст, Дж. Маан, Р. Меррі, М. Ліндерс, Р. Льюїс, Г. Кардос, Д. Крукшенк, Р. Прінг, М. Райхельт, Дж. Рейнолдс, Г. Сайкс, С. Смітт, М. Стенфорд А. Уотсон, М. Шейером та інші).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас потребує більш глибокого висвітлення проблема використання кейс-технології (case-study) як засобу формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх судноводіїв на заняттях з англійської мови за професійним спрямуванням.

Мета статті. Розкрити засоби впровадження кейс-технології як засобу формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх судноводіїв; завданнями статті є розкрити сутність поняття «кейс-технологія», інструментарій її реалізації в процесі професійної підготовки майбутніх судноводіїв.

Виклад основного матеріалу. Використання ситуаційного методу навчання дає змогу викладачу розвивати мислення студентів (а саме – вміння формулювати власну думку, приймати обґрунтовані рішення), створювати атмосферу «занурення» курсантів у реальну професійну діяльність відповідно до майбутньої посади, виховувати відповідальність за прийняті рішення, активізувати

співпрацю та компроміс, досягати сприятливої атмосфери в аудиторії.

Термін «кейс-стаді» походить від англійської *case* – випадок, ситуація, а отже, *case-study* – це є навчальний чи конкретний випадок, приклад. Ця технологія не належить до ігрових методів навчання, але її можна зарахувати до активно-ситуативного аналізу шляхом вирішення конкретних завдань [4].

На думку Н. Скопенко, використання технології кейс-стаді розвиває у студентів аналітичні, практичні та адміністративні здібності. Такий вид технології у вищих навчальних закладах сприяє також формуванню у студентів незалежного мислення, вміння формулювати та висловлювати власні думки, працювати в команді, досягати спільної згоди.

Кейс-стаді використовують у багатьох сферах, але на заняттях з англійської мови за професійним спрямуванням ця технологія набирає дедалі більшої популярності. Головною метою викладача у процесі впровадження цієї технології є не тільки вивчення змісту ситуації, але й знаходження різних рішень у процесі обговорення. Тож викладач формує професійні комунікативно-мовленнєві навички в курсантів [6].

У цьому смисловому полі привертає увагу позиція Т. Пашенко, відповідно до якої однією з основних функцій кейс-стаді є навчити студентів творчо підходити до вирішення складних ситуацій, котрі пропонує викладач. Під час інтерактивного навчання дослідник акцентує увагу на тому, щоб засвоєння матеріалу було ефективним, а це актуалізує необхідність створення комфортних умов в аудиторії через упровадження інтерактивного навчання. Саме воно на заняттях із фахових дисциплін у вищих навчальних закладах дає можливість студентам системно аналізувати ситуацію, формулювати власні думки, критично мислити, сприймати альтернативні думки, аргументувати конструктивність власних рішень, самостійно працювати, дискутувати з іншими студентами у групі, які беруть участь у вирішенні конкретної ситуації [5].

Науковець А. Долгоруков розрізняє декілька кейс-стаді: *ілюстративні* (мета таких кейсів – навчити наглядно та швидко приймати слушні рішення); *навчальні ситуації з формуванням проблеми* (у яких описуються ситуації в конкретний період часу, котру студенти діагностують, а після цього самостійно ухвалюють рішення); *навчальна ситуація без формування проблеми* (студентам дається більш складна ситуація, вона не є чітко виявленою, майбутні фахівці мають самостійно визначити проблему, вказати ефективні шляхи її вирішення); *прикладні вправи* (студентам дається конкретна ситуація, у якій вони повинні знайти шляхи вирішення проблем) [3].

За класифікацією Є. Агафонові кейс-стаді поділяються за *структурою* та за *обсягом*:

– **за структурою:** *структуровані кейси* (*highly structured case-studies*). Такі види кейсів містять мінімум інформації, конкретні факти; вони передбачають оптимальне вирішення проблеми; *неструктуровані кейси* (*unstructured case-studies*). Ці кейс-стаді містять багато докладної інформації, при цьому студенти мають продемонструвати вміння виділити тільки головну думку; *першовідкриваючі кейси* (*ground breaking case-studies*). Працюючи з такими кейсами, викладач слідкує за нестандартним мисленням студентів, за тим, яку кількість творчих ідей вони пропонують під час аудиторних занять.

– **за розміром:** *повні кейси* (в середньому 20–25 сторінок): вони виконуються протягом декількох днів під час командної роботи; *стислі кейси* (3–5 сторінок) розбираються під час аудиторної роботи, при цьому практикується спільна дискусія студентів і викладача; *міні-кейси* (1–2 сторінки) розглядаються колективно в аудиторний час, викладач їх використовує як ілюстрації до теоретичного навчання [1].

Підкреслимо, що науковець Ю. Сурмін наголошує на такому: кейс-стаді належить до активного виду навчання у вищих навчальних закладах. Науковець акцентує на таких принципово важливих особливостях кейс-методу, а саме:

- отримання ситуативних знань;
- різноманітність матеріалу;
- вияв творчих здібностей студентів і викладача;
- колективна праця студентів (обмін думками, дискусія, мозковий штурм, командна робота тощо);
- отримання та закріплення знань шляхом повного залучення до ситуації [7].

Щодо ефективності використання кейс-стаді на занятті з англійської мови науковець Г. Атанов зазначає, що багато що залежить від урахування потреб студентів, оскільки це визначає ефективність квазіпрофесійної діяльності та активність на занятті. Під потребами науковець розуміє стан і захоплення студентів. Спочатку з'являється потреба, потім формується мотивація у студентів, визначається мета заняття, формуються завдання, виконуються певні вправи, після цього викладач отримує заплановані результати [2].

На думку Т. Пашенко, у разі впровадження кейс-технологій у вищих навчальних закладах викладачеві треба дотримуватися таких основних принципів, як-от:

- внести кейс-стаді до навчальної програми підготовки майбутніх фахівців;
- використовувати кейс-стаді з іншими методами навчання;
- щоб кейс-технологія була ефективною на заняттях, викладачеві треба методично обґрунтувати її та описати її забезпечення на занятті;
- доцільно визначити конкретну потребу щодо застосування кейсів із фахових дисциплін у вищих навчальних закладах.

Використовуючи кейс-технології на занятті з англійської мови, викладач має сенс проводити його динамічно та активно, але це цілком залежить від мотивації та розвитку інтересів студентів. У процесі навчання у студентів формуються пізнавальні інтереси, в основі яких – потреба до оновлення та накопичення нових знань. Кейс-технологія не може існувати окремо від традиційних форм навчання, оскільки за допомогою традиційних методів у студентів формуються базові знання, вміння та навички. Але, застосовуючи лише традиційні методи навчання на заняттях з англійської мови за професійним спрямуванням, студенти не будуть повністю залучені до вирішення реальних ситуацій і практикувати набуті знання та вміння. Отож кейс-стаді повноцінно поєднуються з традиційними методами навчання на заняттях з англійської мови.

Використання кейс-технології на занятті з англійської мови передбачає декілька прийомів, а саме такі:

- аналіз (розгляд конкретних ситуацій);
- уявлення (отримання знань про ситуацію шляхом її моделювання);
- «мозковий шторм» (пошук ідей і пропозицій щодо вирішення ситуації);
- дискусія (обговорення ситуації та пошук оптимального варіанту вирішення проблеми) [5].

Щоб кейс-технологія була ефективною під час вивчення англійської мови за професійним спрямуванням, викладач має підготувати належне методичне забезпечення. Якісне методичне забезпечення впливає на розвиток ефективного іншомовного спілкування студентів. Перед виконанням ситуативних вправ викладач повинен підготувати завдання до виконання кейсів, щоб курсантам було простіше вирішувати запропоновані ситуації. Завдання можуть містити як відповіді на запитання, пошук варіантів вирішення ситуації, так і роботу в групах тощо.

На практичних заняттях з англійської мови за професійним спрямуванням викладач використовує кейс-технології для закріплення засвоєного навчального матеріалу, а також для вдосконалення вмінь і навичок професійно-орієнтованої комунікації, формування мотивації у майбутніх судноводіїв під час самостійної роботи. Зазвичай викладач вибирає кейси, які підготовлені в письмовій формі; він також може підготувати відео- або аудіоматеріал. Після цього викладач намагається максимально наблизити курсантів до ситуації, тому всі приклади складені ним на основі реального досвіду на морі.

Наприклад, на занятті з англійської мови за професійним спрямуванням викладач пропонує курсантам case-studies за темою “*Mooring operation*”. Метою є проаналізувати те, як курсанти будуть застосувати набуті знання за пройденою темою та які рішення вони будуть приймати.

Damage Caused by Fouled Lines

The incident occurred during berthing operations. While the mooring lines were in use they became stretched and fouled in the engines, causing them to become taut and parted. Fortunately, the resulting recoil of the line ran vertically due to the 90 degree angle from the universal leads to the propeller. Luckily the stern tube seal was found not to be damaged. Nonetheless, the incident caused the vessel to go off-hire for repairs.

Викладач читає ситуацію два рази, при цьому курсанти роблять нотатки: кожен для себе занотує головне, після цього викладач дає декілька хвилин, щоб обміркувати ситуацію (де відбулася аварія, хто брав участь), проаналізувати її, провести дискусію в групі, вислухати думки інших, керуватись морськими правилами, знайти правильне рішення. Під час виконання цього завдання викладач виступає як спостерігач, він аналізує, які рішення приймають курсанти, чи не виникають у них спірні питання, дискусійні моменти. Якщо курсанти не можуть дійти згоди, тоді викладач приєднується до них і допомагає їм у вирішенні цієї проблеми.

Важливим є те, щоб викладач пропонував курсантам уважно прослідкувати за розвитком подій, виявити причини виникнення проблеми, окреслити ті запобіжні заходи, котрі допомагають запобігти жахливому випадку.

На заняттях викладач намагається якомога більше наблизити курсантів до реальних ситуацій, які трапляються в морі. Кейс-метод допомагає викладачеві визначити рівень професійної підготовки курсантів, їхні інтереси, продемонструвати знання професійної лексики, яка має бути інтеріоризованою задля її подальшої актуалізації в процесі іншомовного професійного мовлення.

Наприклад: Case-Study:

Flooding and sinking of general cargo/containership

During the early hours of the morning while a small containership was sailing, the engine-room bilge alarm sounded. The engine room was manned and the duty engineer noted a rising level of water below the bottom plates. The Master and Chief Engineer were called. By the time they both arrived in the engine-room, water had begun to cover the bottom plates. No pumps were started in order to pump out the water. No other actions were taken to reduce the flooding or the water level. The source of the flooding was not established. The engine-room was abandoned half an hour after the ingress was discovered, however no efforts were made to ensure that watertight doors leading to the port and starboard passageways connected to the engine-room were fully and effectively closed and battened down. The Master ordered that the ship be abandoned around 45 minutes after discovery of the flooding. The free-fall lifeboat was launched another

35 minutes later with all crew on board (at 0320hrs). Problems were encountered with the engine of the lifeboat, which failed after 5 minutes due to a clogged fuel filter. The crews were all seasick in the lifeboat.

The Master reboarded the ship from the lifeboat around 0830hrs and communicated with head off ice. By this time, the main deck was awash in front of the accommodation, but the emergency generator was still running. The entire crew was rescued shortly before noon by another ship. Although still afloat at 1700hrs, the ship eventually sank.

Курсанти повинні в дискусійній формі визначити, що трапилось і чому. Викладач може допомогти курсантам у вирішенні цієї ситуації, якщо він помічає розгубленість курсантів. Наприклад, він на дошці може записати ключові словосполучення (або слова у різнобій), які допоможуть курсантам.

Why did it happen?

– to take an immediate action, ballast tank, to be on duty, to reduce, the emergency bilge suction;

– engine – room, on arrival, the flooding, Chief Engineer;

– to remain afloat, watertight doors, to secure, to have sufficient stability, passageways.

What can you learn?

– to abandon the ship, safety of life, to help save the ship, the highest priority;

– contingency plan, to deal with, drills, to take actions, appropriate valve;

– to secure watertight doors, to be on board, personnel;

– to require testing, to undercover problems.

Також викладач може запропонувати курсантам картки зі словосполученнями, які висловлюють: згоди (**expressing agreeing**: I agree with you 100 percent; That's so rue; That's for sure; Tell me about it; You are absolutely right; Absolutely; That's exactly how I feel; I am afraid I agree with Nick; I have to side with Tim on this one; No doubt it; I was just going to say that; That sounds interesting.), незгоди (**expressing disagreeing**: I don't think so; No way; I am afraid I disagree; I totally disagree; I don't really feel like it; Well, I see things rather differently; I see your point, but...; That's not always true, That's sounds boring; Do you really think so; That's not always the case; No, I'm not so sure about that.), висловлювання своєї думки (**expressions opinion**: I believe; According to me; In my opinion; Personally I think; From my point of view; What I mean; I guess; Some people say that; It is generally accepted that; I hold the view that; Generally it is thought that; As far as I'm concerned; It seems to me that.), випад переривання (**expressions interruption**: Sorry to interrupt; Is it ok if I jump in for a moment; If I may interrupt; Do you mind if I add something; Can I throw my two cents in; Ummm, well not really; Are you telling that; Sorry to cut you off, but...; Let me finish what

I have to say first; Before you move on. I'd like to say something; Wait a minute.) та пропозицій (**making suggestions**: If I were.... I would....; Let's; Have you thought about; It would be a great idea to; a useful suggestion would be to; Maybe we should; A useful suggestion would be to; Another way to ... is; The situation would be improved to be).

За умов, коли в цій ситуації буде брати участь не лише викладач, а й офіцер із досвідом, тоді курсантам буде легше вирішувати схожі ситуації. Від офіцера курсанти будуть отримувати точні підказки, приклади з плавпрактики, коментарі, зауваження та рекомендації з його власного досвіду.

Висновки. Використання різноманітних технологій навчання розглядаються як складні, але ефективні засоби формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх судноводіїв на занятті з англійської мови за професійним спрямуванням. Щодо кейс-методів, то вони відкривають можливість для їх використання у навчальному процесі, оскільки цілком розширюють і доповнюють традиційні методи навчання. Метод кейсів формує та розвиває в курсантів вміння працювати в команді, нести відповідальність за отримані результати, розвиває навички діалогічного професійного мовлення, аргументування своєї думки та позиції. Використання кейс-технології на заняттях з англійської мови за професійним спрямуванням у вищих навчальних закладах, а саме морських, дає змогу диверсифікувати ті вправи та завдання, котрі курсанти виконують на заняттях, наблизити їх до проблемних практико-орієнтованих ситуацій, що трапляються у майбутній професії.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Агафонова Е.А. К вопросу о применении метода Case-study и использовании Интернет-ресурсов как активных методов обучения иностранному языку в техническом вузе. Молодой ученый. 2011. № 6. Т. 2. С. 114–116.
2. Атанов Г.А. Теория деятельностного обучения. Донецк: ДОУ, 2003. 104 с.
3. Долгоруков А.М. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения. URL: <http://www.vshu.ru/>.
4. Кейс-метод. Окно в мир ситуационной методики обучения (case-study). URL: <http://www.casemethod.ru>.
5. Пащенко Т.М. Застосування кейс-технологій у підготовці кваліфікованих робітників. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/8792/1/%D0%9F%D0%B0%D1%89%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE2.pdf>.
6. Скопенко Н.С. Case-study – інноваційний метод навчання. URL: <http://dSPACE.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/19785/1/12.pdf>.
7. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода / Под ред. д-ра социол. наук, проф. Сурмина Ю.П. Авторы: Ю. Сурмин, А. Сидоренко, В. Лобода, А. Фурда, И. Катерьяк, Кеси Меер. К.: Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.

МЕТОДИ КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ У ПРОГРАМАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ПОЛІТОЛОГІЇ: ДОСВІД АНГЛІЇ ТА УЕЛЬСУ

ASSESSMENT METHODS IN UNDERGRADUATE POLITICS PROGRAMMES: EXPERIENCE OF ENGLAND AND WALES

У статті розглянуто окремі аспекти контрольного-регулювального компонента професійної підготовки бакалаврів політології в університетах Англії та Уельсу. Визначено, охарактеризовано та проаналізовано види контролю (діагностичний, поточний, підсумковий), методи поточного контролю (презентація, есе, доповідь, огляд книги, анотована бібліографія, закриті та відкриті тести, директивний документ, аналіз газетної статті, аналіз Інтернет-ресурсів, симуляція, рольова гра), методи підсумкового контролю (іспит, есе, презентація, науковий проект, портфоліо) та механізми організації зворотного зв'язку, що використовуються в університетах Англії та Уельсу під час підготовки політологів. Запропоновано стратегію вибору методів контролю та оцінювання у процесі розроблення освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів політології в університетах України на основі прогресивного досвіду Англії та Уельсу.

Ключові слова: діагностичний контроль, поточний контроль, підсумковий контроль, метод контролю/оцінювання, політологія, бакалавр гуманітарних наук, Англія, Уельс.

В статье рассмотрены отдельные аспекты контрольно-регулирующего компонента подготовки бакалавров политологии в университетах Англии и Уэльса. Определены, охарактеризованы и проанализированы виды контроля (диагностический, текущий, итоговый), методы текущего контроля (презентация, эссе, обзор книги, аннотированная библиография, доклад, закрытые и открытые тесты, директивный документ, анализ газетной статьи, анализ Интернет-ресурсов, симуляция, ролевая игра), методы итогового контроля

(экзамен, эссе, презентация, научный проект, портфолио) и механизмы организации обратной связи, которые используются в университетах Англии и Уэльса во время подготовки политологов. Предложена стратегия выбора методов контроля и оценивания в процессе разработки образовательно-профессиональных программ подготовки бакалавров политологии в университетах Украины на основе прогрессивного опыта Англии и Уэльса.

Ключевые слова: диагностический контроль, текущий контроль, итоговый контроль, метод контроля/оценивания, политология, бакалавр гуманитарных наук, Англия, Уэльс.

The article examines particular aspects of the assessment component of undergraduate politics programmes at the universities of England and Wales. Types of assessment (diagnostic, formative, summative), formative assessment methods (essay, presentation, book review, annotated bibliography, written and oral report, tests, policy paper, newspaper article analysis, Internet resource analysis, simulation, role play), summative assessment methods (examination, essay, presentation, research project, portfolio) and feedback practices used by the universities of England and Wales in the course of political scientist training have been identified, characterised and analysed. Based on the positive experience of the abovementioned countries, the strategy of selecting assessment methods in the process of developing undergraduate political science programmes at the universities of Ukraine has been proposed.

Key words: diagnostic assessment, formative assessment, summative assessment, assessment method, political science, Bachelor of Arts, England, Wales.

УДК 378.4:32(410.1)

Брандибура І.Ю.,
аспірант кафедри іноземних мов
Національний університет «Львівська
політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Освітній процес у сучасних умовах спрямований на стимулювання глибинного учіння та базується на застосуванні критико-аналітичного підходу до опанування професійними знаннями, де теорії, концепції, підходи вивчаються рефлексивним способом із метою встановлення причинно-наслідкових зв'язків між ними; заохоченні ґрунтовного розуміння предмета вивчення; використанні методів активного навчання; забезпеченні логічних зв'язків між модулями тощо.

Такий підхід потребує відповідної стратегії оцінювання, що пропонує широкий спектр видів, методів, форм контролю та оцінювання, які задовольняють студентів із різними освітніми потребами та дають можливість об'єктивно оцінити рівень досягнення ними визначених результатів навчання, пов'язують теоретичний і практичний

компоненти освітньої програми, а також винагороджують зусилля. У цьому контексті значний інтерес становить досвід університетів Англії та Уельсу, у яких відбувся поступовий відхід від річних іспитів на користь семестрового оцінювання, введення діагностичного оцінювання на початку навчання, зменшення вагового коефіцієнту іспитів [20, с. 109].

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що вивчення контрольного-регулювального та оцінно-результативного компонентів освітнього процесу викликає значний інтерес вітчизняних (Б. Дадашев, Ю. Слободяник, М. Скиба, Л. Онищук, В. Ягупов) і зарубіжних (А. Госейн (A. Hosen), Н. Рао (N. Rao), А. Блер (A. Blair), В. Міллер (W. Miller), С. МакҐінті (S. McGinty), К. Гаманн (K. Hamann), С. Куртіс (S. Curtis), Ф. Рейс (Ph. Race), К. Янг (C. Young)

науковців. Системи контролю та оцінювання досліджуються міністерствами та відомствами Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії, які регулюють сферу вищої освіти, Агентством із забезпечення якості вищої освіти (англ. Quality Assurance Agency for Higher Education), а також відповідними радами університетів.

Метою статті є визначення, характеристика й аналіз видів контролю, методів поточного та підсумкового контролю, а також механізмів організації зворотного зв'язку, що використовуються у програмах підготовки бакалаврів політології в університетах Англії та Уельсу.

Виклад основного матеріалу. В освітньо-професійних програмах й описах модулів, зокрема, університетів Ворвіка [18], Йорка [19], Шеффілда [16], Лейкестера [14] надається детальна інформація щодо видів і методів контролю та оцінювання студентів-політологів, а також способів підтримання зворотного зв'язку. На початку навчання студенти отримують інформацію про механізми оцінювання; спосіб повідомлення результатів оцінювання; формат отримання відгуку та його обсяг; встановлені часові рамки для подання завдань та отримання відгуку; необхідність проведення рефлексивного аналізу власної освітньої діяльності формально чи неформально; процедуру виставлення оцінок, що передбачає виставлення попередньої оцінки одним або двома викладачами та її затвердження Радою екзаменаторів; альтернативні способи оцінювання та підтримання зворотного зв'язку; розклад для подання апеляцій тощо.

Унаслідок аналізу освітніх програм підготовки бакалаврів політології в університетах Англії та Уельсу, зокрема в університетах Шеффілда [16], Кента [13], Кардіфа [21], Аберіствіта [2], виявлено, що у процесі підготовки фахівців цієї галузі використовуються три види контролю: діагностичний, поточний і підсумковий.

Діагностичний контроль проводиться на початку навчання, щоб засвідчити здатність і готовність студента-політолога до проходження освітньої програми та визначити його/її потенційні проблеми з навчанням [23, с. 4].

У рамках модулів визначаються методи поточного контролю, які служать основою для надання студентам відгуку щодо їхнього прогресу в опануванні відповідними професійними знаннями, уміннями й навичками та підготовки до виконання завдань із підсумкового контролю [22, с. 9; 23, с. 4], а також методи підсумкового контролю, які служать для вимірювання рівня успішності студента з огляду на досягнення ним визначених результатів навчання [22, с. 9; 23, с. 4].

В університетах Англії та Уельсу важливою складовою контрольно-регулювального та оцінно-результативного компонентів підготовки бакалаврів політології є підтримання зворотного зв'язку зі

студентами, що допомагає зосередити увагу студентів на цілях, критеріях, стандартах виконання завдання; сприяє рефлексивному аналізу у процесі навчання; надає кваліфікований відгук щодо прогресу студента у процесі навчання; заохочує конструктивний діалог із викладачами й одногрупниками; заохочує позитивну мотивацію та самоповагу; забезпечує можливості для подолання прогалини між поточною та бажаною успішністю; надає викладачам інформацію, що може бути використана з метою вдосконалення методики викладання [20, с. 118].

Викладачі університетів Англії та Уельсу розглядають зворотний зв'язок як діалогічний процес, який систематично реалізується на відповідних етапах навчального циклу. З метою досягнення максимальної ефективності зворотного зв'язку, проводиться низка заходів перед, під час і після оцінювання завдання. Перш ніж студенти розпочинають виконання завдання, викладачі виділяють час на обговорення критеріїв і прикладів оцінювання, відповіді на запитання студентів, що значно знижує навантаження викладача під час оцінювання. У процесі оцінювання перевага надається структурованому формату відгуку, що передбачає виокремлення декількох секцій: позитивні аспекти, негативні аспекти, практичне застосування із використанням прикладів. Завершальний етап може набирати різноманітних форм, однак найважливішим є надання відгуку до виконання наступного завдання та забезпечення достатнього часу для реалізації рекомендацій, представлених у відгуку. Одним із найбільш ефективних методів є виділення часу під час аудиторних занять на обговорення зворотного зв'язку, що передбачає заповнення студентами саморефлексивної форми, у якій студенти виокремлюють відмінності між їхніми очікуваннями й отриманим результатом, наголошують на незрозумілих аспектах і формулюють запитання. Якщо багато студентів продемонстрували однакові слабкості (наприклад, проблеми з посиланнями, нестачу синтезу джерел, граматичні або стилістичні помилки, труднощі із структуруванням) доцільно виконати декілька вправ у групі [26, с. 17].

Згідно з отриманими результатами дослідження, найбільш поширеними методами підсумкового контролю у процесі підготовки бакалаврів політології в університетах Англії та Уельсу є іспит, есе, презентація, науковий проект, портфоліо.

Іспит як метод підсумкового контролю використовується в більшості програм підготовки бакалаврів політології, зокрема в університетах Сассекса [17], Йорка [19], Екзетера [6], Аберіствіта [8]. Варто зазначити, що протягом останніх років характер проведення іспитів дещо змінився, оскільки увага зосереджується не лише на перевірці знань і розуміння опрацьованого протягом

модуля матеріалу, що значною мірою пов'язано із запам'ятовуванням, описуванням, визначенням, встановленням взаємозв'язків, але й на перевірці критичного та аналітичного осмислення навчального матеріалу, умінь і навичок аргументування, розмірковування, оцінювання, формування суджень [10]. У процесі підготовки політологів використовуються різні види іспитів, а саме – іспит без списку запитань, іспит зі списком запитань, іспит із відкритою книгою. Однак чимало науковців стверджує, що іспити можуть посилювати поверхневий підхід до навчання, оскільки процес підготовки до іспиту значною мірою пов'язаний із сегментацією та запам'ятовуванням інформації; результати іспиту не завжди забезпечують повну картину успішності студента; студенти рідко отримують відгук на іспит, тож не мають можливості вдосконалитись [31, с. 96].

У програмах підготовки бакалаврів політології в університетах Ворвіка [18], Йорка [19], Шеффілда [16], Лейкестера [14], Аберіствіта [8] есе є одним із методів підсумкового контролю, де його ваговий коефіцієнт варіює від 20 до 50 % для обов'язкових модулів і 30–100 % – для вибіркових модулів. Есе використовується для перевірки високорівневих когнітивних умінь і навичок студентів бакалаврату зі спеціальності «Політологія», зокрема умінь і навичок проводити аналіз і підтримувати послідовну лінію аргументування, базуючись на відповідних теоретичних знаннях та емпіричних даних. Есе активно використовується як метод контролю у процесі підготовки бакалаврів політології, оскільки стимулює розвиток критичного мислення у студентів-політологів; заохочує студентів до аргументування та демонстрування взаємозв'язків між різними лініями аналізу політичних феноменів; дає змогу студентам вдосконалити навички цитування та посилання на інші джерела; заохочує студентів пов'язувати теоретичні перспективи з науковою літературою з життєвими ситуаціями; дає можливість студентам удосконалити уміння й навички використання емпіричних даних для обґрунтування власної позиції; сприяє вдосконаленню широкого спектру дисциплінарних і загальних умінь і навичок [1]. Під викладацьким кутом зору підготовка запитання для есе потребує ґрунтовного осмислення, однак не потребує значних затрат часу. Недоліками есе як методу контролю та оцінювання є суб'єктивність стандартів оцінювання есе, оскільки важливим є не лише зміст, але й стиль; значні затрати часу на написання есе; значні затрати часу на підготовку відгуку.

Презентація як метод підсумкового контролю використовується у програмах підготовки бакалаврів політології університетів Йорка [19], Королівського коледжу Лондона [9], а її ваговий коефіцієнт варіює від 5 до 15 %. Цей метод служить для оцінювання комунікативних умінь і навичок, що вва-

жаються необхідними для майбутнього працевлаштування та науково-дослідницької діяльності, а також професійних умінь і навичок, аналогічних до тих, що перевіряються за допомогою есе; створює можливості для групової роботи, що сприяє розвитку міжособистісної компетентності; вдосконалює інформаційно-комунікаційну компетентність майбутніх фахівців у галузі політології; надає студентам можливість переймати досвід одногрупників і посилює рефлексивну практику [1].

Презентація також використовується у процесі підготовки політологів як метод поточного контролю, якщо розглядається як частина процесу розроблення есе або наукового проекту. Під викладацьким кутом зору презентація є зручним методом контролю, оскільки не потребує значних затрат часу для підготовки завдань, забезпечує ефективно підтримання зворотного зв'язку із студентами, однак можливе виникнення труднощів з оцінюванням успішності студентів у груповій роботі; звинувачення в упередженості, оскільки представлення результатів роботи не є анонімним; дискомфорт окремих студентів, пов'язаний із публічним характером презентацій.

Оскільки наукова робота є важливим компонентом освітнього процесу майбутніх політологів, значна увага приділяється підготовці та оцінюванню наукових проектів, що виконуються протягом усіх років навчання, і дипломної роботи, що виконується на останньому році навчання. Чимало університетів, зокрема університети Ворвіка [18], Ессекса [12], Дурґама [11], Кардіфа [21], пропонують студентам бакалаврату зі спеціальності «Політологія» науковий проект як метод підсумкового контролю, де його ваговий коефіцієнт варіює від 10 до 30 %. Всі із досліджуваних нами університетів пропонують модуль написання дипломної роботи, причому у більшості університетів, зокрема університетах Ворвіка [18], Ексетера [6], цей модуль є обов'язковим, тоді як в окремих університетах, а саме університетах Ессекса [12], Кардіфа [21], цей модуль є вибірковим. Написання науково-дослідних проектів і дипломної роботи забезпечує студентам-політологам можливість для вивчення предмета дослідження глибше; застосування вивчених теорій, концепцій, підходів для вирішення реальних проблем; тісної співпраці з майбутніми працедавцями (проект у рамках проходження практики), громадськістю (проект у рамках проходження практики або навчання через громадську діяльність) і науково-педагогічними працівниками (проект у співпраці з викладачами); заохочує креативність студентів і підсилює самостійне навчання; знижує ризик плагіату у зв'язку з оригінальним характером наукової роботи. Однак треба зазначити, що цей метод оцінювання вимагає від студентів значних затрат часу на підготовку, а від викладачів значної підтримки студентів

у питаннях тайм-менеджменту, організації дослідження, опрацювання результатів дослідження та підбивання підсумків.

Проходження практики відіграє важливу роль у процесі формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі політології, оскільки дає їм змогу протестувати свої знання та розуміння у реальному середовищі; розвиває уміння та навички, що становлять інтерес для майбутніх працедавців; створює відчуття незалежності у студентів; дає можливість зробити висновки з практики з метою покращення навчання. Однак практика викликає чимало труднощів, пов'язаних з узгодженням власне практики та навчальних результатів окремого модуля або освітньої програми загалом і визначенням методики оцінювання, а також підвищує ризик небажаних наслідків, оскільки університет має обмежений контроль за її здійсненням. Зазвичай університети Англії та Уельсу, зокрема університет Йорка [7], вимагають від студентів підготовки портфоліо, що міститиме звіт про проходження практики, щоденник практики, характеристики студента-практиканта, аналітичне есе або звіт про виконання наукового проекту. Щодо інноваційних підходів, то британські науковці виявили, що використання блогів замість традиційних щоденників практики має значний вплив на управління процесом практики, а також на якість письмових робіт і рефлексивного аналізу студентів, що вони пов'язують із публічним характером ведення блогів [24, с. 11].

Щоденник практики ведуть протягом усього періоду проходження практики, що дає змогу студентам-політологам простежити динаміку власного розвитку у процесі практичного навчання, а також вкоринити рефлексивний підхід до навчання. Недоліками цього методу контролю є важкість у встановленні спільного формату оцінювання, що зумовлено індивідуальним характером цього виду роботи; значні затрати часу на коментування робіт студентів та оцінювання кінцевого продукту.

Значного поширення набувають блоги, представлені в університетах Ліверпуля [27], Ноттінгема [29], Сюррея [25], оскільки вони дають можливість студентам працювати в середовищі, з яким вони добре обізнані; забезпечують легкий і швидкий обмін інформацією (включно з гіперпосиланнями, зображеннями, аудіо- та відеоматеріалами) з одногрупниками та викладачами, особливо якщо вони перебувають у різних місцях; роблять можливим залучення до обговорення й отримання зворотного зв'язку від практикуючих фахівців у галузі політології та представників громадськості; забезпечують ефективне підтримання зворотного зв'язку між викладачем і студентом через функцію коментування; створюють простір для підтримання міждисциплінарного професійного діалогу [28]. Труднощі із вико-

ристанням блогу як методу контролю пов'язані з необхідністю постійного моніторингу з боку викладача й технічними проблемами.

З метою оцінювання рівня досягнення результатів навчання бакалаврів політології в університетах Англії та Уельсу, зокрема університетах Лінкольна [15], Шеффільда [16], також використовується портфоліо, що становить зібрання письмових робіт, написаних на різних етапах навчального модуля та об'єднаних рефлексивним вступом або висновком. Портфоліо як метод контролю має чимало переваг: дає змогу охопити різні види письмових робіт в одному форматі оцінювання; стимулює регулярне написання коротших робіт, підтримуючи залучення студентів-політологів до опрацювання тем модуля; створює простір для рефлексії та критичної оцінки студентами прогресу у процесі навчання; уможливорює постійний діалог студентів і викладачів із метою покращення якості кінцевого продукту. Однак портфоліо потребує багато часу на оцінювання, тому доцільно здійснювати поточне оцінювання окремих частин портфоліо протягом модуля, а в кінці модуля запропонувати підсумкову оцінку із стислими коментарями [1].

В університетах Англії та Уельсу у процесі підготовки бакалаврів політології найчастіше використовуються такі методи поточного контролю, як презентація, есе, огляд книги, анотована бібліографія, усні та письмові доповіді, закриті та відкриті тести, директивний документ, аналіз газетної статті, аналіз Інтернет-ресурсів, симуляції та рольові ігри.

Сутність презентації та есе як методів контролю були розглянуті вище, тому зосередимось на розгляді огляду книг й анотованої бібліографії. Студенти-політологи здійснюють огляди книг із метою виокремлення сильних і слабких сторін індивідуальних і колективних наукових робіт і розробляють анотовані бібліографії з метою підготовки списку джерел із певної теми із представленням короткого резюме та критичного аналізу кожного джерела. Ці методи поточного контролю використовуються у програмах підготовки бакалаврів політології в університетах Ворвіка [18], Ессекса [12], Шеффільда [16], Дургамма [11], оскільки забезпечують ефективний розвиток і перевірку аналітичних умінь і навичок, що становлять важливу складову професійної компетентності фахівця в галузі політології; створюють можливості для опрацювання широкого спектру первинних і вторинних джерел інформації; сприяють розвитку наукових умінь і навичок студентів. Ці методи часто розглядаються як підготовчий етап до виконання завдання, що підлягає підсумковому контролю (наприклад, есе, науковий проект, іспит). Основним недоліком цих методів є значні затрати часу студентами, оскільки їм потрібно знайти, прочитати, підсумувати та критично проаналізувати джерела [20, с. 116].

Письмові доповіді є ще одним дієвим методом поточного контролю успішності студентів-політологів, оскільки демонструють їхні уміння та навички представлення інформації на визначену тему структурованим способом [3]. Перевагами методу є наближеність до реальних умов професійного середовища, можливість розглянути широкий спектр тем і сфер дослідження, однак без відповідних рекомендацій і вказівок викладача студентам може бути складно виконати це завдання; окрім того, необхідно розробити відповідні критерії оцінювання, що братимуть до уваги зусилля, затрачені на створення таблиць даних.

У рамках професійної підготовки бакалаврів політології, зокрема в університетах Есекса [12], Екзетера [6], Лінкольна [15], Аберіствіта [2], написання директивного документа використовується як метод контролю та оцінювання й передбачає підготовку документа, що розглядає поточну політичну проблему в контексті сучасного політичного середовища [1]. У цьому документі студент-політолог пропонує альтернативи до поточної політики, підкріплюючи свої рекомендації фактичними даними.

Науковці виокремлюють чимало переваг використання цього методу для контролю й оцінювання навчальних досягнень студентів у галузі політології, оскільки цей метод дає змогу студентам долучитись до обговорення поточних політичних питань і розроблення потенційних варіантів вирішення складних політичних проблем, заохочує студентів до застосовування теоретичних знань для розгляду реальних суспільно-політичних ситуацій, сприяє вдосконаленню умінь і навичок використання емпіричних даних із метою обґрунтування власної пропозиції, дає можливість студентам працювати над питанням, що становить для них реальний інтерес, дає змогу викладачу розвинути у студентів цінні для працедавця уміння та навички, тестує вищі когнітивні рівні навчання. Однак треба зазначити, що таке завдання радше оцінює знання та їх застосування в певній сфері, ніж обсяг знань відповідно до навчальної програми. Оскільки директивний документ не є ані історичним аналізом, ані вивченням того, як і чому щось відбувається, викладач повинен чітко пояснити студентам відмінності між директивним документом й аналітичним есе, науковою роботою тощо [1].

З метою швидкого отримання загальної картини успішності студентів-політологів в опануванні базовими знаннями викладачі часто використовують закриті тести, що дають змогу перевірити знання студентів із широкого спектру навчального матеріалу, заощаджують час викладачів у зв'язку з легкістю перевірки та швидкістю надання відгуку, надають можливість створення банку запитань. Щодо негативних факторів використання закритих тестів як методу перевірки успішності студентів, то є можливість вгадування правильної відповіді,

а також обмежені можливості для вияву креативності, глибини знання та розуміння у студентів.

Поточний контроль навчальних досягнень майбутніх фахівців у галузі політології також здійснюється за допомогою відкритих тестів, зокрема, у програмах університетів Рідінга [4], Лінкольна [15], що забезпечують швидку перевірку знань і розуміння базових понять; сприяють залученню до певної навчальної літератури; заохочують прогресивну форму навчання. У процесі підготовки політологів вони можуть набувати різноманітних форм, а саме – короткі описові відповіді на запитання, пояснення діаграм і графіків, вставлення пропущеного слова у речення.

У контексті обґрунтування доцільності методів активного навчання симуляції та роліві гри набувають значного поширення як методи поточного контролю, зокрема використовуються у програмах підготовки бакалаврів політології в університетах Лейкестера [30], Кардіфа [21]. Вони дають можливість студентам-політологам усвідомити складність вправ, спрямованих на розвиток умінь приймати рішення, та викладачам об'єктивно оцінити оволодіння уміньми та навичками прийняття рішень; перетворюють навчання у практичну діяльність, однак потребують значних затрат часу та зусиль на укладання; можуть створювати дискомфорт для окремих студентів.

Висновки. Підсумовуючи вищесказане, найкращою стратегією вибору методів контролю та оцінювання у процесі професійної підготовки бакалаврів гуманітарних наук із політології є їх комбінування. Під час розроблення системи оцінювання навчального модуля або освітньої програми доцільно враховувати такі аспекти: як різні методи контролю покривають зміст модуля/програми; якими способами обрані методи контролю забезпечують перевірку рівня досягнення визначених результатів навчання; чи обрана комбінація методів контролю забезпечує студентам можливість продемонструвати весь спектр умінь, навичок, сильних сторін і здібностей; як різні методи доповнюють, контрастують або базуються один на одному; співвідношення методів з огляду на різноманіття виставлення оцінок та універсальності; спектр форматів зворотного зв'язку.

Одним із підходів до планування оцінювання є виставлення результатів навчання по горизонталі, а різних методів контролю та оцінювання – по вертикалі таблиці. У кожній клітинці таблиці зазначити, як кожен метод оцінює досягнення певного навчального результату.

Перспективи подальших наукових розвідок з досліджуваної проблеми вбачаємо в дослідженні можливостей використання електронних технологій у процесі контролю та оцінювання навчальних досягнень майбутніх фахівців у галузі політології.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Assessment Toolkit, London School of Economics and Political Science. URL: <https://info.lse.ac.uk/staff/divisions/Teaching-and-Learning-Centre/Assessment-Toolkit/LSE-Assessment-Toolkit>.
2. BA Politics (Year Abroad), Aberystwyth University. URL: <https://courses.aber.ac.uk/undergraduate/politics>.
3. BA Politics and International Relations, Nottingham Trent University. URL: <https://www.ntu.ac.uk/study-and-courses/courses/find-your-course/social-sciences/ug/2016-17/politics-and-international-relations>.
4. BA Politics and International Relations, University of Reading. URL: <http://www.reading.ac.uk/ready-to-study/study/subject-area/politics-and-international-relations-ug/ba-politics-and-international-relations.aspx>.
5. BA Politics and Modern History, University of Manchester. URL: <http://www.manchester.ac.uk/study/undergraduate/courses/2018/00353/ba-politics-and-modern-history>.
6. BA Politics with Study Abroad, University of Exeter. URL: <http://www.exeter.ac.uk/undergraduate/degrees/politics/politics-abroad>.
7. BA Politics with Year in Industry, University of York. URL: <https://www.york.ac.uk/study/undergraduate/courses/ba-politics-placement>.
8. BA Politics, Aberystwyth University. URL: <https://courses.aber.ac.uk/undergraduate/politics>.
9. BA Politics, King's College London. URL: <https://www.kcl.ac.uk/study/undergraduate/courses/politics-ba.aspx>.
10. BA Politics, Oxford Brookes University. URL: <https://www.brookes.ac.uk/courses/undergraduate/Politics>.
11. BA Politics, University of Durham. URL: <https://www.dur.ac.uk/courses/info/?id=11728&title=Politics&code=L200&type=BA&year=2018>.
12. BA Politics, University of Essex. URL: <https://www.essex.ac.uk/courses/ug00343/1/ba-politics>.
13. BA Politics, University of Kent. URL: <https://www.kent.ac.uk/courses/undergraduate/29/politics>.
14. BA Politics, University of Leicester. URL: <https://le.ac.uk/courses/politics-ba>.
15. BA Politics, University of Lincoln. URL: <http://www.lincoln.ac.uk/home/course/polpolub>.
16. BA Politics, University of Sheffield. URL: <https://www.sheffield.ac.uk/politics/study/undergraduate/courses/politics>.
17. BA Politics, University of Sussex. URL: <http://www.sussex.ac.uk/study/undergraduate/courses/politics/politics-ba>.
18. BA Politics, University of Warwick. URL: <https://warwick.ac.uk/study/undergraduate/courses-2016/politics>.
19. BA Politics, University of York. URL: <https://www.york.ac.uk/study/undergraduate/courses/ba-politics>.
20. Blair A. & McGinty S. Developing Assessment Practices in Politics. In: Simon Lightfoot and Cathy Gormley-Heenan (Eds.) Teaching Politics and International Relations. 2014. Palgrave Macmillan UK. P. 105–122.
21. BSc Politics, Cardiff University. URL: <https://www.cardiff.ac.uk/study/undergraduate/courses/2018/politics-bsc-econ>.
22. Code of Practice for Assessment and Feedback, University of Surrey. URL: <https://www.surrey.ac.uk/sites/default/files/code-of-practice-for-assessment-and-feedback-2017-18-final.pdf>.
23. Code of Practice on Assessment, University of Liverpool. URL: https://www.liverpool.ac.uk/media/livacuk/tqsd/code-of-practice-on-assessment/code_of_practice_on_assessment.pdf.
24. Curtis S., Axford B., Blair A., Gibson C., Huggins R., & Sherrington Ph. Placement blogging: the benefits and limitations of online journaling. *Enhancing Learning in Social Sciences*. 2009. № 1 (3). P. 1–17.
25. Politics@Surrey Blog, University of Surrey. URL: <https://blogs.surrey.ac.uk/politics>.
26. Race, Ph. (2012) Speedy Feedback to Large Groups. In *Feedback toolkit: 10 feedback case studies or ideas*. Higher Education Academy.
27. The Politics Blog, University of Liverpool. URL: <https://www.liverpool.ac.uk/politics/blog>.
28. The use of Blogs for Teaching and Learning in Cardiff University, Cardiff University. URL: <https://learningcentral.cf.ac.uk/bbcswebdav/institution/Learning%20Technology/Documents/The%20Use%20of%20Blogs%20%28v3%20-%20final%29.pdf>.
29. Thinking Politics Blog, University of Nottingham. URL: <http://blogs.nottingham.ac.uk/politics>.
30. Undergraduate Assessment and Style Guide: Politics and International Relations, University of Leicester. URL: <https://www2.le.ac.uk/departments/politics/documents/ug-assessment-style-handbook-2013-14>.
31. Young C. Survey of Assessment Practices in Political Science. *Political Science and Politics*. 2016. № 49 (1). P. 93–98.

ЗАКОРДОННИЙ І ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ ЯК СКЛАДОВОЇ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

FOREIGN AND DOMESTIC EXPERIENCE OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PEDAGOGIES AS A COMPONENT OF CONTINUING EDUCATION

На основі аналізу науково-педагогічної літератури визначено, що проблема професійного розвитку вчителів, викладачів та якості освіти є одним із пріоритетних напрямів у діяльності країн Європейського Союзу. Розглянуто питання щодо професійних компетентностей, які педагоги Європейського Союзу та України повинні набувати в процесі підготовки та неперервного професійного розвитку. Розглянуто чинні нормативно-правові документи України з питання професійного розвитку педагогів і зроблено висновок про державне регулювання питань організації освітнього процесу та професійного розвитку педагогів.

Ключові слова: професійний розвиток педагогів, країни Євросоюзу, досвід України, підвищення кваліфікації, неперервна освіта.

Рассмотрены действующие нормативно-правовые документы Украины по вопросу профессионального развития педагогов и сделан вывод о государственном регулировании вопросов организации образовательного процесса и профессионального развития педагогов.

Ключевые слова: профессиональное развитие педагогов, страны Евросоюза, опыт Украины, повышение квалификации, непрерывное образование.

On the basis of the analysis of scientific and pedagogical literature, it is determined that the problem of professional development of teachers and quality of education is one of the prior directions in the activities of the countries of the European Union. The questions of professional competences that teachers of the European Union and Ukraine should learn in the process of preparation and continuous professional development are considered. The current normative and legal documents of Ukraine on professional development of teachers are considered and the conclusion on state regulation of issues of organization of educational process and professional development of teachers are made.

Key words: professional development of pedagogues, EU countries, experience of Ukraine, advanced training, continuing education.

УДК 37.011.3-051:378.046-021.68

Войтовська О.М.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри освіти дорослих
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова

Толочко С.В.,

канд. пед. наук,
докторант кафедри освіти дорослих
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова

На основе анализа научно-педагогической литературы определено, что проблема профессионального развития учителей, преподавателей и качества образования является одним из приоритетных направлений в деятельности стран Европейского Союза. Рассмотрен вопрос о профессиональных компетенциях, которые педагоги Европейского Союза и Украины должны приобретать в процессе подготовки и непрерывного профессионального развития.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У традиційних суспільно-політичних і освітніх системах педагог є об'єктом зовнішніх системних впливів як свого роду інструмент і виконавець цих трансформацій. Метою освіти стає соціально-культурна адаптація молодших поколінь до наявних соціально-політичних та економічних умов. Процес їхнього пристосування здійснюється завдяки передачі знань і цінностей із метою підготовки до прийняття ролей, призначених для них у суспільстві, і для підтримання безперервності їхнього розвитку. Молоді фахівці очікують, що їхні компетентності будуть визнаватися потенційними роботодавцями або освітніми установами, і тому вибирають таких провайдерів освіти й навчання, які можуть визнати за ними відповідні кваліфікації. Оцінку й присвоєння кваліфікації за формальної освіти треба було б привести у відповідність до різноманітних пропозицій на ринку освіти, зокрема з урахуванням нових провайдерів освіти й форм навчання, які стали можливими завдяки інноваційним технологіям.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про те, що вітчизняні й закордонні вчені приділяють значну увагу питанням неперервної освіти та професійного розвитку педагогів, а саме: про-

блему неперервної професійної освіти вивчали С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Луговий, П. Підласистий тощо, теорії розвитку особистості педагога в умовах неперервної професійної освіти – С. Гончаренко, Н. Ничкало, С. Сисоєва, І. Федотенко, зміст професійного розвитку вчителів досліджували закордонні вчені – П. Бенеджам, М. Дедлз, С. Зепеде, М. Піс; моделі, методи та форми професійного розвитку вчителів – П. Гріммет, Л. Еванс, С. Мак-Леннен, Дж. Троя; питаннями розроблення навчальних програм щодо професійного розвитку педагогів займалися М. Бен-Перетц, К. Претт, Д. Сісен; освітній менеджмент вивчали науковці Л. Хенн, А. Гарріс; упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у професійний розвиток педагогів досліджували М. Месер, Дж. Фальк тощо. Підходи до підготовки педагога, розвитку його компетентності в контексті порівняльної педагогіки вивчали вітчизняні науковці, а саме – Н. Авшенюк, Н. Бібік, М. Бойченко, В. Гаманюк, Т. Григор'єва, О. Дубасенюк, О. Овчарук, О. Локшина, Л. Пуховська, Є. Санченко, А. Сбруєва, С. Синенко, Ж. Таланова тощо.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак аналіз і порівняння закордонного й вітчизняного досвіду професійного розвитку педагогів як складової неперервної

освіти в сучасних умовах реформування освіти в Україні лишається малодослідженим.

Метою статті є наукове дослідження та порівняльний аналіз закордонних і вітчизняних нормативних документів із проблеми професійного розвитку педагогів у країнах Європейського Союзу та в Україні.

Виклад основного матеріалу. Метою системи неперервної професійної освіти є створення відповідних умов для формування ключових компетентностей і неперервного професійного розвитку, постійної самоосвіти, самовдосконалення, розвитку дослідницьких здібностей педагогів. В окресленому контексті традиційної освіти, як зазначає Ch. Day, «професіоналізм учителя має науково-технічний характер» [1, с. 158]. Науковець указує, що навчання й особистісний розвиток педагогів згідно із цією концепцією «...покликані привести до високої якості їхньої методичної майстерності, набуття надійної та високої кваліфікації у сфері навчання й виховання» [1, с. 158]. Педагоги відіграють істотну роль у підготовці учнів, студентів до неперервної освіти: протягом десятиліть вони були основними в запровадженні інновацій у навчання в європейських освітніх структурах. При цьому зобов'язані професійно розвиватися, адже самі стають учасниками неперервної освіти. Відтак виникають питання адаптації до навчання нового типу, світу Інтернету й віртуальної реальності і водночас збереження пріоритету соціального характеру навчання. Як етично, педагогічно й гуманно врівноважити домінуючі технічні, прагматичні й ринкові тенденції та напрями розвитку? Відповіддю на ці актуальні питання є вимога до педагогів постійно професійно розвиватися.

Професійний розвиток педагогів як один із пріоритетних напрямів діяльності Європейського Союзу

Пріоритетом у діяльності Європейського Союзу є професійний розвиток педагогів, спрямований на підвищення якості освіти. Це підкреслено в документі «Висновок Ради від 12 травня 2009 р. Питання стратегічних рамок Європейського співробітництва в галузі освіти і навчання», де визначено чотири стратегічні цілі: реалізація концепцій навчання протягом усього життя, збільшення мобільності вчителів, викладачів, учнів і студентів; поліпшення якості й ефективності освіти та навчання; просування рівності, соціальної інтегрованості та громадянської активності, щоб надати всім громадянам незалежно від їхнього особистісного або соціально-економічного статусу можливість розвивати професійні компетенції протягом усього життя; посилення творчого характеру та інноваційності навчання, зокрема й підприємливості, оскільки вони є рушійними силами збалансованого економічного розвитку. Треба допомогти громадянам у формуванні компетентностей в

інформатиці, а також у розвитку ініціативи, підприємливості й культурної свідомості. Остання з перерахованих цілей може бути реалізована в рамках проекту, що стосується відкритості освіти. У ньому пропонуються кроки, що сприяють більшій відкритості освітнього середовища, навчанню вищої якості, а відтак і досягненню цілей стратегії «Європа 2020» шляхом підвищення конкурентоспроможності Європейського Союзу й економічного зростання, яке досягається завдяки більш кваліфікованій робочій силі й високому рівневі зайнятості [4, с. 13]. Ця ініціатива сприяла досягненню принципів цілей Євросоюзу, якими є зменшення відсотка осіб із середньою освітою та, відповідно, збільшення осіб із вищою освітою. Стратегія спиралася на сучасні концепції, пов'язані з новим підходом до європейської вищої освіти у світі, а також на пілотну програму «Європейський цифровий проект», у якому пропонуються дії на європейському й національному рівнях:

1. Допомога навчальним закладам, педагогам і здобувачам освіти в оволодінні компетентностями в галузі інформатики та знайомство з методами викладання.

2. Підтримка розроблення й публікації у відкритому доступі освітніх ресурсів.

3. Підключення освітніх об'єктів до Інтернету й упровадження цифрових пристроїв і контенту.

4. Мобілізація всіх зацікавлених сторін – учителів, викладачів, учнів і студентів, а також економічних і соціальних партнерів – із метою зміни ролі цифрових технологій в освітніх установах [3].

Проведені дослідження показують, що 70 % учителів у Європейському Союзі хотіли б професійно розвиватися, зокрема шляхом набуття компетентностей у галузі інформаційно-комунікаційних технологій [3, с. 14].

У задуваному вище документі («Висновок Ради від 12 травня 2009 р.») на 2016–2020 рр. визначено шість пріоритетів, серед яких найважливішим для нашого аналізу є положення про суттєву підтримку педагогів, зокрема посилення процесів набору, прийому й навчання, а також професійного розвитку [7, с. 2]. Водночас у «Висновок Ради від 20 травня 2014 р.» щодо питання ефективної підготовки педагогів підкреслюється, що в надзвичайно мінливому світі змінюється роль педагогів, а також вимоги до них. Вони опиняються перед викликами, які вимагають нових компетентностей, що виникають зі стрімких технологічних змін і соціокультурного розмаїття. Має також значення і необхідність забезпечення з їхнього боку більш індивідуалізованого навчання й задоволення особистісних освітніх вимог [8, с. 22].

Аналіз потреб педагогів у галузі професійного розвитку показує, що, незважаючи на якісну підготовку в актуальних питаннях предмета, навчальної дисципліни, вони продовжують шукати нові методи

викладання та відчувають необхідність підвищення кваліфікації у сфері нових технологій, тому що це дасть їм змогу здійснювати більш сучасний і ефективний освітній процес і забезпечить краще використання потенціалу здобувачів знань. Більше ніж 50 % педагогів хотіли б додатково отримати кваліфікацію в таких галузях, як робота з учнями, студентами, які мають особливі освітні потреби, застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі, а також новітні технології викладання. Їхні потреби пов'язані з індивідуальним підходом до роботи, формуванням міжпредметних (міждисциплінарних) компетентностей, підтримкою та консультаціями під час вибору подальших напрямів в освіті [9, с. 2].

У деяких європейських країнах спектр пропозицій щодо професійного розвитку вчителів устанавлюється національною владою, тоді як в інших влада вищого рівня втручається винятково в галузях, які охоплюються реформою. При цьому в країнах, де педагоги частіше заявляють про необхідність професійного розвитку, чиновники системи освіти вищого рівня частіше беруть участь у визначенні його обсягу. Отже, можна констатувати, що існує чіткий зв'язок між потребами вчителів і викладачів і формулюванням політики в галузі їхнього професійного вдосконалення [9, с. 3].

За даними 2013 р., у системах освіти 28 європейських країн підвищення кваліфікації вважається професійним обов'язком педагогів. Зазвичай він згадується в законах або розпорядженнях, але в деяких країнах включається в індивідуальні або колективні трудові договори. До професійного вдосконалення належить навчання в рамках формальної та неформальної освіти. У деяких випадках це сприяє підвищенню кваліфікації. У шести європейських країнах точно визначено мінімальну кількість годин, яку педагоги повинні прослухати на курсах підвищення кваліфікації в рамках неперервного професійного розвитку (Люксембург, Угорщина, Мальта, Португалія, Румунія та Фінляндія). В окремих – підвищення професіоналізму допускається в мінімальному обсязі, але воно необхідне для збереження професійного статусу. В інших – Голландія, Словенія, Великобританія та Шотландія – мінімальна кількість годин із неперервного професійного розвитку розглядається як привілей, на який педагоги мають право. У Болгарії, Іспанії, Литві, Португалії, Румунії, Словенії та Словаччині професійний розвиток є обов'язковою умовою, необхідною для кар'єри та зростання оплати праці. У Данії, Ірландії, Греції, Франції, Голландії, Польщі, Швеції, Ісландії та Норвегії участь учителів у курсах підвищення кваліфікації не внесено до кола професійних обов'язків. Однак у Франції та Польщі професійний розвиток чітко пов'язаний із кар'єрою. У всіх інших системах освіти, навіть якщо професійне вдосконалення не

є очевидною вимогою для кар'єрного зростання, воно залишається досить важливим.

У більшості європейських систем освіти школи (загальноосвітні навчальні заклади) зобов'язані обов'язково мати план професійного розвитку педагогів. Його розроблення зазвичай є обов'язком директора, структури, що управляє навчальним закладом, або вчителя, призначеного координатором заходів у галузі професійного вдосконалення вчителів у школі. У деяких системах прийняття плану є предметом колективної відповідальності за весь педагогічний персонал. Наприклад, в Італії план професійного розвитку повинен бути затверджений педагогічним колективом.

Зрозуміло, плани професійного вдосконалення повинні враховувати потреби педагогів у їхньому професійному зростанні в контексті директив або розпоряджень із боку центральної влади. Наприклад, в Естонії та Норвегії школи не зобов'язані розробляти план професійного розвитку для вчителів, які працюють на рівні ISCED 1, тоді як на Кіпрі плани потрібні на рівні ISCED 0 та ISCED 1. У свою чергу, у Люксембурзі подібного роду проекти обов'язкові для вчителів, які працюють на рівні ISCED 0 і ISCED 1, але факультативні для рівнів ISCED 2 і ISCED 3 [5, с. 6]. В Іспанії регіональні структури відповідають за політику в галузі планування професійного вдосконалення вчителів на територіях, за які вони відповідають. Деякі з них вимагають, щоб школи розробляли щорічні плани професійного розвитку, у деяких випадках тільки видаються доручення.

У всій Європі план професійного розвитку педагогів зазвичай є частиною річного плану роботи навчального закладу, хоча деякі системи освіти вимагають окремі плани професійного розвитку. Якщо загальноосвітні заклади розробляють окремі плани, іноді вони складаються більше ніж на рік. Наприклад, в Угорщині діють п'ятирічні плани професійного розвитку педагогів, а в Португалії директор затверджує дворічний план. Однак чимало країн або регіонів мають особливість, коли влади вищого рівня визначають пріоритетні галузі. Крім того, у багатьох країнах вони формулюють також додаткове навчання, яке повинні пройти педагоги, щоби бути атестованими для нової посади, наприклад, якщо вони хочуть викладати нові предмети або проводити заняття в класах більш високого рівня. У Греції й Хорватії планування професійного розвитку вчителів здійснюється винятково адміністративними структурами освіти вищого рівня. У Голландії й Великобританії (Шотландії) кожен педагог відповідає за розроблення своїх планів професійного розвитку, проте в Шотландії вони повинні погоджувати свої плани з керівництвом. У Норвегії, Туреччині й Португалії влади місцевого рівня безпосередньо беруть участь у визначенні планів професійного розвитку педагогів. Біль-

шість європейських освітніх систем визначила, що сприяння професійному розвитку педагогів є саме їхнім завданням або обов'язком. Однак часто функціонують певні мотивуючі інструменти, що мають на меті створити стимули для педагогів щодо мотивації вдосконалення ними професійної компетентності. Найчастіше використовуваним інструментом, що мотивує до професійного розвитку педагогів, є перспектива кар'єрного росту. У 18 європейських системах освіти професійне вдосконалення пов'язане з підвищенням посади або системою розвитку на більш високому професійному рівні. Крім того, у дев'яти європейських системах освіти педагоги не можуть розглядатися як кандидати на підвищення посади, якщо вони не брали участі в певних формах професійної перепідготовки. Відтак професійний розвиток стає однією з необхідних вимог для кар'єрного росту вчителя, викладача, що є суттєвим фактором під час атестації. Наприклад, у Португалії педагоги повинні успішно прослухати не менше ніж 50 годин занять у рамках професійного розвитку. У Словенії відповідно до існуючої системи зараховуються бали, які пов'язані з професійними ступенями для всіх акредитованих програм їх професійного вдосконалення. Сім європейських освітніх систем пропонують фінансові премії педагогам, які беруть участь у певних формах професійного вдосконалення. В Іспанії вчителі та викладачі, які прирівнюються до рангу державних чиновників, проходячи курси, організовані акредитованими центрами, із мінімальною кількістю годин із професійної перепідготовки, мають доплати, які одержують кожні п'ять або шість років. За всю професійну кар'єру педагоги можуть отримати п'ять доплат до зарплати. У Словенії вчителі середніх шкіл, які викладають три предмети, після закінчення додаткової програми вищої освіти отримують чергову доплату.

В освітніх системах семи європейських країн певні форми професійного вдосконалення або певний обсяг годин подібної освіти розглядаються як умова, необхідна для збереження наявної кар'єрної позиції. Наприклад, в Угорщині від педагогів потребують раз у сім років закінчувати 120-годинний курс професійної перепідготовки, щоб залишитися в цій професії. У Румунії кожному педагогові потрібно набрати мінімум 90 професійних балів за п'ять років. Іноді після введення нових стандартів виникає необхідність, щоб деякі групи вчителів пройшли певні курси професійного розвитку. Наприклад, у Швеції після затвердження законом про освіту у 2010 р. нових вимог щодо наявної кваліфікації, вчителі та викладачі, що не відповідають новим критеріям, змушені були закінчити курси професійної перепідготовки, щоб залишитися в цій професії [1, с. 5].

Професійний розвиток педагогів у вітчизняній системі післядипломної педагогічної освіти

Здійснений нами попередньо аналіз забезпечення професійного розвитку педагогів Європейського Союзу свідчить про чітку взаємозалежність якості педагогів й ефективності кадрової політики та, відповідно, рівня розвитку освіти й науки, економіки й суспільства в країні. Українські реалії більш складні й непередбачувані, тож педагогічним і науково-педагогічним працівникам (далі – ПП і НПП відповідно) доводиться часто самотужки боротися із фаховими проблемами (і не завжди вони є переможцями!) та в міру можливостей забезпечувати власне фахове зростання. І все ж професійний розвиток педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти (далі – ППО) розглядається нами як важлива умова успішного реформування національної системи освіти через осмислення й порівняння закордонного й вітчизняного досвіду.

Чинні нормативно-правові документи містять основні положення щодо вимог до освітнього процесу та професійного розвитку педагогів, зокрема й у системі ППО, а саме такі: Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII [10]; Закон України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 р. № 1556-VII [11]; Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти; наказ МОН № 1176 від 14 серпня 13 р. [12]; Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») від 3 листопада 1993 р. № 896 [13]; Національна доктрина розвитку освіти від 17 квітня 2002 р. № 347/2002 [14]; Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. від 25 червня 2013 р. № 344/2013 [15]; Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти від 14 серпня 2013 р. № 1176 [16]; нормативні документи Міністерства освіти та науки України: Типове положення про атестацію педагогічних працівників від 6 жовтня 2010 р. №930 [17], Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах) від 23 березня 2016 р. № 261 [18], Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти від 15 січня 2018 р. № 36 [19].

Вітчизняне чинне законодавство, зокрема *Закон України «Про освіту»*, дає таке визначення поняттю «*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 й триває впродовж усього періоду його професійної діяльності» [10].

Здійснимо спробу аналізу вищеозначених документів послідовно за роками. Відтак розпочнемо з найвіддаленішого в часі – *Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»)*

(1993). Цей документ визначає основні шляхи реформування освіти, серед яких такі: створення в суспільстві атмосфери загальнодержавного, усенародного сприяння розвитку освіти, неухильної турботи про примноження інтелектуального й духовного потенціалу нації, активізація зусиль усього суспільства для виведення освіти на рівень досягнень сучасної цивілізації, залучення до розвитку освіти всіх державних, громадських, приватних інституцій, сім'ї, кожного громадянина [13]. На нашу думку, у цьому документі переважають пафосність і відсутність чіткості думки, що призвело до бутафорства й декларування бажань, однак досвід минулого пострадянської української освіти засвідчує абсолютну відірваність цього документа від тодішніх реалій.

У контексті нашого дослідження важливим є визначений *Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»)* такий шлях реформування освіти, як *підготовка нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їхнього професійного й загальнокультурного рівня*, актуальність якого беззаперечна й нині. Щодо післядипломної освіти (ПО), то, за переконаннями розробників, у неї входять післядипломна підготовка, аспірантура, докторантура, підвищення кваліфікації (ПК), перепідготовка кадрів, і покликана вона забезпечувати поглиблення професійних знань, умінь за спеціальністю, здобуття нової кваліфікації, наукового ступеня або одержання нового фаху на основі наявного освітнього рівня та досвіду практичної роботи, що суперечить іншим нормативно-правовим документам. Серед напрямів реформування ПО актуальний у нинішніх воєнно-політичних реаліях України – реформування змісту ПО, забезпечення його національної спрямованості відповідно до економічних, політичних, соціально-культурних умов розбудови Української держави, досягнень науково-технічного прогресу [13].

Далі перейдемо до *Національної доктрини розвитку освіти (2002)*, яка в розділі II «Мета і пріоритетні напрями розвитку освіти» обов'язком держави визначає створення умов для ефективної професійної діяльності ПП і НПП відповідно до їх ролі в суспільстві. А також акцентує увагу на забезпечення якості освіти, на що спрямовуються матеріальні, фінансові, кадрові й наукові ресурси суспільства та держави. Висока якість освіти передбачає взаємозв'язок освіти й науки, педагогічної теорії та практики [14]. Здавалося б, значні сили, однак це залишилося декларуванням. А вищеозначені завдання навіть нині, через десяток років, залишаються невирішеними.

Типове положення про атестацію педагогічних працівників (2010) визначає обов'язковою атестацію ПП навчальних закладів, при цьому чітко зазначає, що умовою чергової атестації ПП є

обов'язкове проходження не рідше ніж один раз на п'ять років ПК на засадах *вільного вибору форм навчання, програм і навчальних закладів*. Однак зазвичай ПК відбувається коштом самих ПП, безоплатна основа лишається фікцією. Для успішної атестації ПП повинен бути визнаним таким, що відповідає обійманій посаді, тобто мати освіту, що відповідає вимогам, визначеним нормативно-правовими актами в галузі освіти; виконувати посадові обов'язки в повному обсязі; пройти ПК. У разі, якщо вчителі та викладачі мають педагогічне навантаження з кількох предметів (дисциплін), то необхідною умовою при цьому є підвищення кваліфікації з предметів (дисциплін) інваріантної складової змісту загальної середньої освіти (що в разі підвищує вимоги до ПК та ставить педагога у важке матеріальне становище) [17].

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (2013) для здійснення стабільного розвитку й нового якісного прориву в національній системі освіти вважає за необхідне забезпечення в ПО вдосконалення нормативно-правового забезпечення системи ППО; розроблення стандартів ППО, зорієнтованих на модернізацію системи перепідготовки, ПК та стажування ПП, НПП і керівників навчальних закладів; реалізацію сучасних технологій професійного вдосконалення та ПК ПП, НПП і керівних кадрів системи освіти відповідно до вимог інноваційного розвитку освіти; забезпечення випереджувального характеру ПК ПП, НПП і керівних кадрів відповідно до потреб реформування системи освіти, викликів сучасного суспільного розвитку.

А також для вдосконалення структури системи освіти здійснити реформування системи ПО відповідно до запитів економіки, потреб ПП і НПП; закріплення за обласними інститутами ППО статусу закладу вищої освіти III–IV рівнів акредитації [15]. Далі в нашому дослідженні ми зупинимось детальніше на реалізації поставлених завдань у сучасних освітніх реаліях.

Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (2013) засвідчує європейський вибір України та імплементацію нею загальноцивілізаційних цінностей, зокрема зазначається таке: «Рівень ПО визначає ефективність у вирішенні професійних завдань вихователя, вчителя, викладача закладу вищої освіти і системи освіти дорослих. Підготовка та ПК ПП і НПП розглядається в цьому контексті як важлива передумова, що забезпечує проведення модернізації освіти на основі осмислення національного й зарубіжного досвіду» [16]. У документі охарактеризовано принципи, завдання, соціально-педагогічні умови, шляхи забезпечення, зміст педагогічної освіти. ППО ПП, на думку авторів, здійснюється шляхом ПК, навчання за спеціалізацією та проходження стажування, отже, порівняно з *Державною національною програмою*

«Освіта» («Україна XXI століття»), із переліку вилучено аспірантуру, докторантуру, однак додано стажування. ПК ПП як основна форма професійного вдосконалення здійснюється в коледжах, академіях, інститутах ППО та на факультетах (інститутах) педагогічних академій, університетів і класичних університетів. Навчання за спеціалізацією ПП – у педагогічних коледжах, академіях, університетах і класичних університетах. Стажування ПП – в університетах, наукових установах Національної академії педагогічних наук України, а також в академіях та інститутах ППО. Передбачається запровадити систему ПК ПП і НПП педагогічних коледжів, академій, університетів і класичних університетів, які здійснюють підготовку педагогічних кадрів, на базі провідних національних університетів і наукових установ Національної академії наук України та Національної академії педагогічних наук України.

ППО здійснюється за багатоваріантними освітніми програмами та проектами з проблем педагогічної майстерності, інноваційних технологій та інтерактивних форм і методів навчання, інформаційних технологій, досягнень у теорії та практиці психології, педагогіки, методики навчання та виховання, а також за дистанційною формою навчання з ефективним використанням інформаційно-комунікаційних технологій [16]. Отже, чинною є лише формальна ППО, і забезпечують її отримання тільки чітко визначені державні заклади освіти, тобто тотальний контроль держави й відсутність можливості вибору закладу в педагогів.

Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (2013) абсолютно дублює попередній нормативно-правовий документ у питанні, що стосується функціонування ППО. Однак серед новацій – осучаснені шляхи забезпечення неперервності розвитку ПО, серед яких задля *індивідуального* підходу – розроблення багатоваріантних, різнорівневих, диверсифікованих за профілем освітніх програм ППО з урахуванням наявного професійного досвіду й освітнього рівня працівника, що забезпечують йому свободу вибору місця, термінів, змісту та форми педагогічної освіти; задля *інноваційності* професійного розвитку педагогів – запровадження інноваційних форм організації професійної підготовки та ПК ПП, зокрема центрів педагогічної майстерності, педагогічних майстерень, майстер-класів, наприклад, у режимі відеоконференцзв'язку, корпоративного навчання, дистанційного, ситуаційного та контекстного навчання, проектних методів, партнерського навчання тощо.

Підвищення якості педагогічної освіти та забезпечення її інтеграції в Європейський простір вищої освіти є метою *Галузевої концепції розвитку неперервної педагогічної освіти*, яка вимагає подальшого вдосконалення організа-

ції навчального процесу в закладах вищої освіти на засадах гуманності, особистісно-орієнтованої педагогіки, розвитку й саморозвитку студентів і передбачає вдосконалення національної системи накопичення та трансферу кредитів відповідно до вимог Європейської кредитно-трансферної системи, яка орієнтована на особу, що навчається, і ґрунтується на прозорості результатів навчання та навчального процесу; використанні інформаційно-комунікаційних технологій, інтерактивних методів навчання й мультимедійних засобів; індивідуалізації навчально-виховного процесу та посиленні ролі самостійної роботи здобувачів знань; упровадженні цифрових технологій у засобах навчання (електронних підручників, посібників, каталогів, словників тощо), комп'ютерних навчальних програмах; технічній і технологічній модернізації навчальних лабораторій і засобів навчання; запровадженні гнучкої, науково-обґрунтованої системи сертифікації й атестації професійно-педагогічної компетентності випускників педагогічних спеціальностей як складової державної атестації [12].

Цей аналіз засвідчує впровадження вимог Болонського процесу щодо імплементації Європейської кредитно-трансферної системи, а також широке використання інформаційно-комунікаційних, цифрових технологій, інтерактивних методів навчання та мультимедійних засобів, що вимагає від ПП і НПП безупинного професійного розвитку як складової неперервної освіти.

Закон України «Про вищу освіту» (2014) (Стаття 60 «Післядипломна освіта, підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників») фактично залишає без змін попередню систему ПО, роблячи радше косметичні зміни, додавши ще одну форму ПК – стажування за кордоном – та залишивши норму про ПК та стажування ПП і НПП не рідше ніж один раз на п'ять років із збереженням середньої заробітної плати (за рахунок закладу!). Результати ПК та проходження стажування враховуються під час проведення атестації ПП та під час обрання на посаду за конкурсом чи укладення трудового договору з НПП» [11]. *Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах) (2016)* вимагає від НПП професійного розвитку через освоєння освітньо-наукової програми аспірантури (ад'юнктури) ЗВО (наукової установи), що містить чотири складові відповідно до Національної рамки кваліфікацій: здобуття глибинних знань із спеціальності; оволодіння загальнонауковими (філософськими) компетентностями; набуття універсальних навичок дослідника; здобуття мовних компетентностей, достатніх для представлення та обговорення результатів своєї наукової роботи іноземною мовою в усній та письмовій формах. Як бачимо,

вимоги адаптовані до освітніх систем країн Європейського Союзу [18].

Особливою новацією *Закону України «Про освіту»* (2017) є визнання на державному рівні поряд із формальною неформальною та інформальною освіти: «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 заохочує до здобуття освіти всіх видів. Результати навчання, здобуті шляхом неформальної та/або інформальної освіти, визнаються в системі формальної освіти в порядку, визначеному законодавством» [10]. Унесено зміни й до основних форм здобуття освіти, а саме: інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева); індивідуальна (екстернатна, сімейна (домашня), педагогічний патронаж, на робочому місці (на виробництві); дуальна. Акцент варто зробити й на нововведенні, що стосується наукової роботи педагогів, тобто дотриманні академічної доброчесності здобувачами освіти та, відповідно, її порушенні. Однак у контексті нашого дослідження варто зазначити, що чи не вперше цілий розділ нормативно-правового документа (VII) присвячений питанням освіти, *професійного розвитку* та оплати праці ПП і НПП. Особливо важливим, на нашу думку, є надання ПП і НПП права ПК в закладах освіти, що мають ліцензію на ПК або провадять освітню діяльність за акредитованою освітньою програмою, тобто не обов'язково в чітко визначених видах закладів, як це було вказано в попередньо аналізованих документах. До того ж результати підвищення кваліфікації в таких закладах освіти не потребують окремого визнання та підтвердження. І для повної реалізації права на вибір виду, форми та суб'єкта ПК ПП і НПП надано право ПК в інших суб'єктів освітньої діяльності, фізичних та юридичних осіб. А ось результати підвищення кваліфікації ПП і НПП у таких суб'єктів визнаються окремим рішенням педагогічної (вченої) ради, тож зреалізовується принцип автономності ЗВО. Уперше озвучується питання фінансування ПК ПП і НПП: кошти можуть виділятися засновником закладу освіти, закладом освіти, у якому він працює, ПП чи НПП, а також іншими фізичними та юридичними особами [10].

І, нарешті, останній документ, визначений нами для аналізу, – *Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти (2018)*, розроблена на основі сучасної державної освітньої політики, концепції Нової української школи та стратегії реформування початкової освіти. Провідне місце в якісному реформуванні освіти відводиться вчителям нової формації, які перебувають в авангарді суспільних та освітніх перетворень, успішних, умоти-

вованих, компетентних, які є агентами сучасних змін. Метою ПК ПП початкової школи є забезпечення *індивідуально-особистісного та професійно-діяльнісного самовдосконалення слухачів* на основі активізації їхньої базової освіти, набуття професійного й життєвого досвіду відповідно до індивідуально-особистих інтересів, соціальних запитів держави щодо ефективного виконання посадово-функціональних обов'язків. Профілі базових компетентностей ПП містять такі види компетентностей: професійно-педагогічну, соціально-громадянську, загальнокультурну, мовно-комунікативну, психологічно-фасилітативну, підприємницьку, інформаційно-цифрову. ПК вчителів складається з обов'язкової (60 годин очних сесій: тренінгові заняття, інтерактивні лекції, майстер-класи, дискусії, конференції, 60 годин дистанційних занять (розроблений «Освіторією», EdEra та МОН курс) та вибіркової частини (30 годин обраних відповідно до індивідуальних потреб педагога модулів). Отже, загалом виходить 150 академічних годин навчання [19].

Насамкінець зазначимо, що нині, за оприлюдненими в Доповідній записці «Про реформування закладів системи післядипломної педагогічної освіти» даними, «в Україні функціонують 23 заклади ППО обласного підпорядкування, а також Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти (ЦІППО) Університету менеджменту освіти НАПН України. Останній забезпечує ПК керівних, НПП і ПП освітніх закладів та органів управління освітою. Ще майже 20 профільних педагогічних вищих навчальних закладів паралельно здійснюють ПК вчителів за різними програмами» [20]. Тож можна стверджувати, що вже нині ПП і НПП мають можливість реалізовувати право на вибір виду, форми та суб'єкта ПК, хоча зазвичай власним коштом (огляд пропозицій ЗВО та ЗППО дає підстави стверджувати про пропонування ними платних послуг із ПК).

Висновки. Унаслідок дослідження ми дійшли висновків, що нові вимоги до якості освіти й освітніх послуг у всьому світі зумовлюють переосмислення ролі вчителів і викладачів, діяльність яких має розглядатись у контексті навчання впродовж життя. Практичне втілення цих вимог відбувається в системі професійного розвитку закордонних і вітчизняних фахівців. Крім того, акцент, який робиться в сучасному світі на якості освіти, активізував появу нових питань, пов'язаних із професійними компетентностями, яких педагоги повинні набувати в рамках професійної підготовки й розвитку. Нами встановлено, що в деяких європейських країнах, зокрема й в Україні, спектр пропозицій щодо професійного розвитку вчителів і викладачів установлюється національною владою, і підвищення кваліфікації вважається їхнім професійним обов'язком. Розглянуто питання щодо професій-

них компетентностей, які педагоги Європейського Союзу та України повинні розвивати в процесі підготовки й неперервного професійного розвитку. Визначено, що в більшості європейських систем освіти навчальні заклади зобов'язані мати плани професійного розвитку педагогів, які повинні враховувати потреби в професійному зростанні в контексті директив або розпоряджень із боку центральної влади. Проаналізовано вітчизняні чинні нормативно-правові документи та встановлено, що більшість із них має декларативний характер, оскільки держава не спроможна виконувати взяті на себе зобов'язання. Однак освітянська спільнота повна сподівань на оновлення певних застарілих, недієвих документів на більш чіткі, динамічні й такі, що будуть реалізовані в сучасних економічно-правових умовах.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Day Ch. *Teacher with passion. How to keep enthusiasm and commitment at work.* Gdańsk. 2008. 158 s.
2. *Actions for open education: innovative teaching and learning for all thanks to new technologies and open educational resources.* Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic Committee and the Committee of the Regions. Brussels, COM (2013) 654 final, 25/09/2013.
3. *Actions for open education: innovative teaching and learning for all thanks to new technologies and open educational resources.* Luxembourg, 2014. S. 14–15.
4. *Europe 2020. A strategy for smart and sustainable development inclusive.* Communication from the Commission, Brussels. 2010. S. 13–18.
5. *International Standard Classification of Education.* ISCED, 2011. UNESCO Institute for Statistics, Montreal. 2013. S. 6–7.
6. *Key data on teachers and school heads in Europe.* Report EURYDICE, Warsaw. 2013.
7. Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training "ET 2020". *Journal of Laws.* С. 119. 28.05.2009. S. 2–10.
8. Council Conclusions of 20 May 2014 on effective education teachers. *Official Journal of the European Union.* 2014. С. 183/05. S. 22–25.
9. *Teacher profession in Europe: politics, practice and public perception.* Report EURYDICE, EACEA. 2015. S. 2–4.
10. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
11. Закон України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 р. № 1556-VII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
12. Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти: наказ МОН № 1176 від 14 серпня 2013 р. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816.
13. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») від 3 листопада 1993 р. № 896. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>.
14. Національна доктрина розвитку освіти від 17 квітня 2002 р. № 347/2002. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
15. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. від 25 червня 2013 р. № 344/2013. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
16. Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти від 14 серпня 2013 р. № 1176. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816.
17. Типове положення про атестацію педагогічних працівників від 6 жовтня 2010 р. № 930. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/-show/z1255-10>.
18. Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах) від 23 березня 2016 р. № 261. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/-show/261-2016-%D0%BF>.
19. Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти від 15 січня 2018 р. № 36 URL: <https://imzo.gov.ua/2018/01/16>.
20. Доповідна записка «Про реформування закладів системи післядипломної педагогічної освіти». URL: <https://education-ua.org/ua/component/cck/?task>.

EVALUATION OF DISTANCE LEARNING EFFECTIVENESS IN A KNOWLEDGE-INTENSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В НАУКОМІСТКОМУ ОСВІТЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

The paper is devoted to the study of the effective evaluation of distance learning process in a scientific knowledge-intensive educational environment of the modern higher technical university. The analysis of scientific literature showed the main methods and criteria for assessing the students' performance in achieving scientific and professional skills. A brief overview is given of the development of mechanisms for distance learning evaluation as a system of criteria for a number of the components of the professional competences development. The main indicators of the competencies developed in a knowledge-intensive educational environment during were estimated.

Key words: distance learning, distance education, distance learning evaluation, knowledge-intensive educational environment, professional competences.

Статтю присвячено вивченню ефективності оцінювання процесу дистанційного навчання в наукомісткому освітньому середовищі сучасного вищого технічного університету. Аналіз наукової літератури виявив основні методи й критерії оцінювання успішності студентів у набутті наукових і професійних навичок. Представлений короткий огляд розвитку механізмів оцінювання дистанційного навчання як системи критеріїв

низки компонентів розвитку професійних компетенцій. Надано оцінку основних показників розвитку компетенцій у наукомісткому освітньому середовищі.

Ключові слова: дистанційне навчання, дистанційна освіта, наукомістке освітнє середовище, оцінка дистанційного навчання, професійні компетенції.

Статья посвящена изучению эффективности оценки процесса дистанционного обучения в наукоёмкой образовательной среде современного высшего технического университета. Анализ научной литературы показал основные методы и критерии оценки успеваемости учащихся в достижении научных и профессиональных навыков. Представлен краткий обзор развития механизмов оценки дистанционного обучения как системы критериев для ряда компонентов развития профессиональных компетенций. Дана оценка основных показателей развития компетенций в наукоёмкой образовательной среде.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционное образование, наукоёмкая образовательная среда, оценка дистанционного обучения, профессиональные компетенции.

UDC 37.018.43:004

Havrylenko K.M.,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Teacher of Linguistics Faculty
National Technical University of Ukraine
"Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

Introduction. Nowadays the application of distance learning technologies in the system of student training in a knowledge-intensive educational environment is promoted by social and pedagogical conditions. Pedagogical prerequisites determine the reasons for the transition from the classical education system to distance education.

Distance learning is a component of distance education. Implemented in a system of continuing education it considers certain principles of the learning process modular design directed towards self-education and self-development. Distance learning effectiveness is dependent on the balanced use of traditional vocational training and optimality of the remote learning. This makes it possible to obtain a high result from the implementation of the distance learning system components, the step-by-step inclusion of elements of the distance learning into a system of continuous education.

Practical application of the distance learning in technical universities is widely used in students training. Various courses with elements of distance learning have been created since the computerized education proved its applicability for higher institutions. In this conditions the evaluation of distance learning effectiveness in designing different professional courses for technical students training in scientific knowledge-intensive educational environment prove its importance for the modern educational system.

Analysis of recent researches and publications.

In the context of our research distance learning effectiveness should be measured by the certain criteria. The problem of evaluation criteria and values as described in the works of J. Biggs, S. Brown, P. Knight, C. Cooper, A. Dasher, P. Diederich, A. Middleton, D. Rowntree, D. Sadler, Y. Tatur and a number of other researchers. The authors have different approaches to the documentation and description of criteria and indicators of an assessment in vocational training levels development of the technical students. In determining the criteria, it should be taken into account that the criterion is an attribute on the basis of which the assessment is made. In other words, the criterion is the qualities and characteristics of the object under study; the indicators are a measure of a criterion development.

A criterion in pedagogical studies means an objective element for a comparative evaluation or classification of the existing studied pedagogical processes and factors.

In the modern scientific and methodological literature, the term criterion is defined as a way for an assessment, definition, classification making [6, p. 6–7]. In pedagogical literature, the criterion is the main criterion by which one solution is chosen from the set of possible ones [2, p. 11]. A number of scientists believe that the criterion is the yardstick, a

sign for evaluation, classification; judgment, a sign that allows one of the many possible solutions to be chosen. A concept of criterion describes it as a means for the levels measuring, for the degree of manifestation of a phenomenon, and is interpreted as a measure of judgments.

Modern pedagogical science singles out qualitative and quantitative criteria. The task of determining the specific qualitative or quantitative values of certain indicators of the studied pedagogical process is determined by measurement. The measurement provides the results for reasoning, analysis, and justification of functional pedagogical patterns. The measurement process includes the following components: measured value (object of measurement); criteria and indicators (method and units of measurement); measuring tools; results.

W. Wolansky distinguishes the levels of vocational training development as reproductive (minimal), adaptive (low); partially modelling (medium), systematic modelling (high) [10, p. 18].

I. Isaev describes four levels of professional competence development: adaptive, reproductive, heuristic and creative [1, p. 9].

In our work, we used the evaluation system based on the measuring methods, which provide a measurement at the scientific level. A number of general requirements were outlined at the standard level of the analysis where the measured object should be sufficiently described. The measurement technique, method and means of mathematical processing should ensure the static and dynamic measurement of the object's parameters and give the desired results in the context of their practical value. The task of measurement, which involves the establishment of relevance between the value (criterion) and its numerical value (indicator), should follow from the theoretical problem, where the specific requirements are determined, and the accuracy of the measurement takes into account the state of the object and measuring means. The method of the measurement performance should have a unified system of units for all cases of the transitive and intransitive object studying. In case of studying of the educational model instead of a single object, the accuracy of the measurement results will depend on the degree of the model's correspondence to the object, which should be identical to its original in the measured characteristics (criteria) [8, p. 125].

Previously unsettled problem constituent. The generalized principles of the criteria selection in pedagogical studies were presented in various scientific works and generally could be outlined as the system of evaluation based on objectivity, which allows evaluating the tested characteristics explicitly, without controversial assessments made by different persons; adequacy, which evaluates the exact characteristics, that the experimenter wants to evaluate; comparability, which allows to compare the studied object

or processes; content of essential parameters of the object or process under study; and constituency over a certain period of time [4].

In the context of our research, one of the unsettled problems, outlined in the paper, is the development of mechanisms, which will make possible to evaluate the quality of distance education in a knowledge-intensive educational environment as a system of criteria and assessment of the technical students' training in distance learning comprising a number of components of professional competences development.

The aim of the article. The purpose of this paper is to identify the essential criteria and indicators for assessing the effectiveness of distance education in a knowledge-intensive scientific educational environment. The basis for the selection was the criteria and indicators developed by the scientists S. Bailin, H. Black, B. Bloom, D. Cheung, H. Helson, D. Rowntree, R. Thompson, and I. Zimnaya adapted to our research.

Results. Social prerequisites of the criteria for assessing the effectiveness of distance education could be external and internal. The external is specified by the development of the society in general and pedagogical science in particular. They include the use of the computer in the modern society, computerization of industrial enterprises, educational and scientific institutions; strengthening of the students' active position in modern information environment; the necessity in the creation and common use of a single professional information space.

The internal prerequisites are related to the needs of the education system inner development in a scientific knowledge-intensive educational environment, such as the worldwide increase of educational, scientific and professional information concern; the problems of the educational material unification and structuring within an educational institution and the entire educational environment; the development of new effective methods and tools of the learning process intensification; the transition to personal-centered learning; the changes of the students' training in the environment of rapidly developing information and communication technologies.

The external prerequisites are in the social need in the development of student professional education system, and internal prerequisites are requirements for the very system of specialists' training in the modern world of information and communication technologies.

In the context of our research, the development of mechanisms for evaluation of the level of distance education in a knowledge-intensive educational environment as a system of criteria and assessment of the technical students' training in distance learning includes a number of the following components for the professional competences development.

The first of them is *motivational*, which develops the awareness of the students' need for professional

competences, persistence in knowledge and skills acquisition, promote interests in future professional activities. Motivation helps to achieve high results in professional work, appreciate the importance of intellectual knowledge and practical skills as well as to promote lifelong learning and self-development.

Also, *cognitive* component develops thinking, memory, attention and methods of understanding, the intellectual work culture, the laws of modern information and communication technologies functioning, basic concepts, categories and tools of professional discipline, knowledge of the content of the main professional competences.

The next components for the professional competences development is *practical*, which fosters the ability to acquire professional knowledge and to use it in practical activities, to apply professional skills to alternative tasks, to search for information on the given task independently, to collect and analyze data necessary for solving professional problems and present the results of analytical research, to write articles and report the results at scientific conferences, to apply professional knowledge in a variety of standard and non-standard situations.

Personal component facilitates creativity, self-development, awareness and commitment, as well as self-controls professional activity and emotional state, the ability of mobilization for achieving goals. The emotional and personal characteristics are developed in the process of vocational education and self-education.

Ethical, which comprises career, communicative and leadership aspirations, contributes to the development of professional skills, facilitates the best way of performing professional duties and building professional pride.

The professional competencies of technical student possess their own specific features. Among all mentioned components of the students' professional competence development, only the indicators applied to the specific educational activities of distance education will be highlighted.

The indicators of students' activity in the distance education can be developed in varying degrees, which allowed us to distinguish the different levels of competence development studied among the students of the technical university during our research as low, medium, and high.

The first level (low) is characterized by poor abilities to set goals and plan activities independently, as well as select carefully the means of implementation and evaluate the received results. Such students usually demonstrate low interest for professional activities, weak scientific and educational motivation. They do not desire to participate in innovative and project activities, work on a distance course independently and as a result, have an inadequate level of scientific and practical knowledge.

The students at the second (medium) level demonstrate abilities to set goals and plan their activities at a basic level, think through the means of their implementation, and build a sequence of actions in achieving their goals by means of distance learning. However, they possess a weak interest in innovative, creative and research activities; unable to organize scientific communication. Sometimes they show a poor understanding of ethical norms and rules of behaviour and communication in a professional environment. The skills of project presentations to business partners are insufficient.

The third (high) level is characterized by the ability to set goals and objectives, think through the means of their implementation by means of distance education, choose a strategy for professional activities, individual ways of knowledge obtaining; high aspiration in professional activity, career building and achieving high results in innovative, creative and research activities. They possess high intellectual level, memory and attention; show leadership position in the project activities.

During studying students' performance in distance learning the main indicators of the competencies development in a knowledge-intensive educational environment in the organization of the educational process in the distance education were estimated as motivation for achieving good results in professional and research activities (motivational component); understanding goals and objectives of future professional activity, development of individual intellectual abilities and competencies (cognitive component); positive results aspiration, adequate level of autonomy, ability to use modern software product (practical component); appreciation of the professionally significant activities, creativeness in personal development and setting lifelong learning objectives, emotional condition (personal component); and active social position, perception of professional ethical norms and rules of behavior and communication (ethical component).

Conclusions. For assessment of the results of the distance education effectiveness in the knowledge-intensive educational environment, various components of both educational and scientific activities were studied and the indicators were developed for evaluation of the technical university students' educational, innovative, creative, research, communication, and business activities.

Only an integrated application of the assessment methods of the distance education effectiveness in the knowledge-intensive educational environment will objectively estimate the level of competences development of the future technical specialists. Thus, the identified criteria and indicators for assessing of the distance education effectiveness in a knowledge-intensive educational environment will allow us to assess the adequacy of the distance education model and its applicability.

REFERENCES:

1. Исаев И., Шеховская Н. Колледж как инновационное образовательное учреждение. Белгород, 1997. 143 с.
2. Чванова М., Липский И. Методология информатизации системы непрерывной подготовки специалистов. Тамбов, 2000. 518 с.
3. Brooker R., Muller R., Mylonas A., Hansford B. Improving the assessment of practice teaching: a criteria and standards framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 1998. № 23. P. 5–24.
4. Brown S., Knight P. *Assessing learners in higher education*. London: Kogan Page, 1994. 161 p.
5. Cheung D. Developing a student evaluation instrument for distance learning. *Distance Education*. 1998. Vol. 19. № 1. P. 23–42.
6. Dasher A., Robin M., Patton G. Evaluation criteria for distance learning. *Planning for Higher Education*. 1998. Vol. 27. № 1. P. 11–17.
7. Middleton A. How effective is distance education? *International Journal of Instructional Media*. 1997. Vol. 24. № 2. P. 133–137.
8. Sadler D. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*. 1989. № 18. P. 119–144.
9. Schelle D., Grinnell C. Online Learning for High School Students. *Syllabus Magazine*. 1999. Vol. 12. № 12. P. 6–10.
10. Wolansky W. *Evaluating student performance in vocational education*. Iowa: Iowa State University Press, 1985. 300 p.

ДІАГНОСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖАХ

DIAGNOSTICS OF PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE MUSIC TEACHERS FOR ARTISTIC CREATIVITY IN TEACHER TRAINING COLLEGES

У статті представлено результати діагностичного дослідження професійної готовності майбутніх учителів музики до художньо-творчої діяльності в педагогічних коледжах. Проведено теоретичний аналіз сутності та актуальності цього процесу в наукових працях учених. Автором визначено критерії та показники за такими компонентами: мотиваційно-пізнавальний, творчодіяльнісний, операційно-технологічний. Розроблено етапи проведення діагностики та якісно-кількісні результати дослідження. Обґрунтовано необхідність розроблення спеціальної моделі та методики формування професійної готовності до означеної діяльності.

Ключові слова: професійна готовність, художньо-творча діяльність, майбутні вчителі музики, компоненти, діагностика.

В статье представлены результаты диагностического исследования профессиональной готовности будущих учителей музыки к художественно-творческой деятельности в педагогических колледжах. Проведен теоретический анализ сущности и актуальности данного процесса в научных трудах ученых. Автором определены критерии и показатели за такими компонентами: мотивационно-познавательный,

творческо-деятельностный, операционно-технологический. Разработаны этапы проведения диагностики и качественно-количественные результаты исследования. Обоснована необходимость разработки специальной модели и методики формирования профессиональной готовности к определенной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная готовность, художественно-творческая деятельность, будущие учителя музыки, компоненты, диагностика.

The article presents the results of the diagnostic study of the readiness of future music teachers for artistic creativity in teacher training colleges. A theoretical analysis of the essence and relevance of this process was conducted in scientific literature. The author defined the criteria and indicators by components: motivational-cognitive, creative-activity, operational-technological. The stages of diagnostics and qualitative and quantitative research results were developed. The necessity of working out of a special model and method of formation of professional readiness of specified activity is substantiated.

Key words: professional readiness, artistic creativity, future music teachers, components, diagnostics.

УДК 378.094.015.31:7

Гаврилюк О.А.,
аспірант кафедри педагогіки і професійної освіти
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
викладач кафедри теорії та методики музичного виховання
Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сьогодні перед системою професійної освіти висуваються вимоги до підготовки нового фахівця, здатного постійно професійно розвиватися, власноруч обирати засоби та методи навчання, стратегії та способи дії, використовувати набутий досвід у самостійній практичній творчій діяльності, вносити важливі зміни у навчально-виховний процес загальноосвітнього закладу.

Велика роль у забезпеченні належної професійної підготовки педагогічних кадрів для шкільних установ відводиться педагогічним коледжам і становить значний науковий інтерес, адже спричинює необхідність регулярного розроблення нових підходів для формування значущих професійних якостей спеціаліста нового рівня.

Система професійної підготовки майбутніх учителів музики в педагогічних коледжах орієнтована на поліінтегрованість мистецької освіти та спроможна адаптуватися та стабілізуватися в прогресивних змінах сучасного освітнього процесу, бути в ньому затребуваною, маючи основні професійно-навчальні програми, які пропонують реалізацію індивідуальних підходів становлення та розвитку особистості майбутнього педагога, його підготовку, важливість формування творчої особистості майбутнього фахівця як педагога-вихователя, що відповідає потребам освіти України.

У цих умовах актуалізується проблема зміни моделі підготовки майбутнього вчителя музики та формування його готовності до здійснення художньо-творчої діяльності.

Згідно із сучасними науковими дослідженнями майже не виявлено узагальнених нових підходів до організації та проведення художньо-творчої діяльності майбутніх учителів музики, адже довгий час система освіти з позицій предметного технократизму мало сприяла розвитку самостійності, ініціативності, індивідуальної художньої творчості особистості фахівця.

А тому за всієї багатогранності підходів щодо формування професійної готовності майбутніх учителів музики до художньо-творчої діяльності ця проблема не досить досліджена, особливо в педагогічних коледжах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Про актуальність проблеми підготовки фахівців галузі мистецтва свідчать наукові здобутки таких учених, як Е. Брилін, А. Козир, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Олексюк, О. Отич, О. Ростовський, О. Рудницька, С. Сисоєва, Н. Старовойтова, Г. Падалка, О. Щолокова.

Питання розвитку мистецької освіти як засобу художньо-естетичного розвитку особистості висвітлено в працях таких науковців, як І. Ковальчук, М. Бердяєв, Г. Поспелов, М. Каган, Г. Ніколаї, Г. Шевченко.

Проблема готовності особистості до професійної діяльності висвітлено у працях Н. Кузьміної, К. Платонова, Д. Узнадзе, С. Сластьоніна.

Основи художньо-творчої діяльності як складової педагогічної підготовки розглядаються в сучасних наукових працях таких авторів, як Н. Скребнева, Р. Храмішкіна, В. Глазков, Н. Соболев, О. Берестенко, З. Гіптерс, К. Зуб, Ю. Шевченко, К. Калужна.

Аналіз низки наукових досліджень засвідчив про недостатність висвітлення проблематики з підвищення якості професійної підготовки студентів педагогічного коледжу до художньо-творчої діяльності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У цьому аспекті потенціал художньо-творчої діяльності сьогодні як ніколи повинен орієнтуватися на пошук ефективних умов педагогічних дій, здатних забезпечити продуктивність навчально-виховної системи із спрямуванням на розгляд самої особистості як суб'єкта соціокультурного життя із стійким запасом креативних рис, основним джерелом вияву якого і є творчість.

Художня творча діяльність майбутнього фахівця повинна передбачати професійне проведення навчально-виховної роботи із залученням різноманітних виховних заходів, диверсифікації виховних методик, вмінь творення нового та інтерпретування здобутих знань у практичній діяльності.

Формування професійної готовності майбутнього вчителя музики до художньо-творчої діяльності у пропонованій дослідницько-експериментальній роботі розглядається як складний інтегративний процес, спрямований на виявлення та розвиток цілого комплексу професійно-творчих знань, умінь і навичок (музично-виконавських, сценічно-артистичних, організаційно-конструктивних) та якостей особистості (розумової активності, образного уявлення, творчої фантазії).

Метою статті є діагностика рівня професійної готовності майбутніх учителів музики до художньо-творчої діяльності в педагогічних коледжах.

Виклад основного матеріалу. Художньо-творча діяльність як процес, у якому домінують елементи самореалізації, стає необхідною передумовою для визнання особистості в суспільстві, особистісного та професійного становлення фахівця та містить у собі великі можливості для розкриття його творчого потенціалу, збагачення естетичного досвіду, розвитку емоційно-чуттєвого самовираження, формування виконавської майстерності та комплексу ключових міжпредметних естетичних і предметних мистецьких компетентностей.

Усе це потребує від майбутнього вчителя музики не тільки засвоєння теоретичних знань, практичних навичок, а й уміння реалізувати їх у конкретних педагогічних ситуаціях.

У визначенні сутності поняття «художньо-творча діяльність» особлива увага зосереджується на сучасних наукових дослідженнях.

Наприклад, на думку М. Старчеус, художньо-творча діяльність є процесом, що розвиває в особистості здатність до цілісного світосприйняття, виявом якого є почуття форми, стилю, здатність до естетичної оцінки, художній смак [5].

У дисертації Н. Скребневої художньо-творча діяльність визначається як різновид духовно-естетичної діяльності, у якій соціально опосередковані суб'єктно-об'єктні відносини перетворюються в особистісно-індивідуальні установки особистості, що здатна спостерігати, виконувати, створювати, та стає його внутрішнім здобутком [4, с. 39–45].

Художньо-творчу діяльність як важливий педагогічний засіб і форму організованого впливу на формування музично-естетичних смаків студентів, що дає змогу комплексно вирішувати завдання художньо-пізнавального, діалогічного, регулятивного, ціннісного, соціокультурного та креативного характеру, у наукових дослідженнях розглядає О. Берестенко [1, с. 5–7].

Наукові підходи у визначенні поняття «художньо-творча діяльність» у професійній підготовці майбутнього вчителя музики вказують на психолого-педагогічні аспекти цього феномена, а тому залежно від особистісного розвитку фахівця залежить його успіх у професійній діяльності, який не можливий без мистецького спрямування навчання.

Значну роль у цьому процесі відіграє залучення особистості до мистецтва, до різноманітних мистецьких практик; як зазначає Г. Падалка, «мистецтво покликане відтворити цінність буття людини, протистояти руйнаціям технократичного мислення, вузькому підходу до усвідомлення сенсу людського буття з позицій бездушного практицизму й утилітаризму» [3, с. 45].

На думку О. Отич, мистецтво як феномен художньої творчості володіє потужним людинотворчим (як методологічна основа формування творчої індивідуальності), культуротворчим (вираження змістовно-творчого аспекту людської діяльності), художньо-творчим (творення художніх образів), життєтворчим (розуміння власного життя як творчості) та творчорозвивальним (як процес розвитку ідей, осмислення образів із перетворенням елементів реальності на щось нове) потенціалом «у формуванні цієї інтегративної системної якості в кожного, хто цілеспрямовано залучається до його опанування» [2].

У свою чергу, набуття професійно-творчих умінь організації художньо-творчої діяльності, апробація набутого досвіду шляхом активної творчої участі, самостійної, пізнавальної, художньо-проективної діяльності вдосконалюють підготовку студентів у процесі навчання та сприяють формуванню професійної готовності здійснювати означені завдання в майбутній професії.

Художньо-творча діяльність майбутніх фахівців музичного мистецтва зумовлюється цілеспрямованим розвитком потреб, інтересів, мотивів, творчої спрямованості особистості та характерна наявністю змістової (синтезу спеціальних професійних знань із психолого-педагогічних, музично-теоретичних, методичних дисциплін) та операційної складових (наявність професійно-творчих умінь, оволодіння засобами, формами, методами організації означеної діяльності).

Тому визначено доцільним у процесі формування готовності майбутніх учителів музики такі компоненти: мотиваційно-пізнавальний, творчодіяльнісний, операційно-технологічний.

Мотиваційно-пізнавальний компонент передбачає наявність цілісної системи уявлень (мети, потреб, установок) щодо майбутньої професійної діяльності, зокрема професійного забезпечення художньо-творчого процесу зі школярами в загальноосвітніх закладах, сформованість позитивного ставлення студентів до художньо-творчої діяльності, наявність стійкої мотивації, та акумулює застосування майбутніми фахівцями технологічного арсеналу оперування набутими знаннями та навичками у процесі художньо-творчої діяльності.

Творчодіяльнісний компонент передбачає розкриття творчої індивідуальності майбутніх учителів музики в процесі інтерпретації відомих або створення нових мистецьких продуктів (музичних, літературних творів, театральних мініатюр, хореографічних композицій) та їх репрезентації, набуття професійно-творчих умінь (музично-виконавських, сценічно-артистичних, організаційно-конструктивних).

Операційно-технологічний компонент визначає рівень оволодіння майбутніми вчителями музики професійно-творчими знаннями, уміннями та навичками, оперування здобутим досвідом, володіння технологічними прийомами в організації різновидів художньо-творчої діяльності.

Для здійснення діагностики визначених компонентів на етапі констатувального експерименту використовувались такі методи: спостереження-аналіз, анкетне опитування, тестування, колективні бесіди, групове інтерв'ювання, групова дискусія, методи статистичної обробки даних.

На початковому етапі констатувального дослідження нами було здійснено спостереження-аналіз художньо-творчої діяльності майбутніх учителів музики на контрольних і залікових заняттях музично-педагогічних відділень педагогічних коледжів.

Наприклад, досліджуючи залікові заняття гуртків художньої самодіяльності (хорових, вокально-інструментальних, хореографічних, театральних), було визначено високий технічний рівень виконання програми, емоційне забарвлення виступів, досить високий рівень сформованих артистичних здібностей, творчої актив-

ності майбутніх учителів музики, що свідчить про величезну та кропітку роботу керівників гуртків художньої самодіяльності, високу працездатність художніх колективів і низький рівень спрямованості майбутніх учителів музики до самостійної художньо-творчої діяльності.

Наступним кроком експериментального дослідження стала перевірка рівня засвоєння навчальної програми та ступеня оволодіння художньою майстерністю виконання програм із дисциплін художньо-естетичного циклу (основного та додаткового музичного інструмента, постановки голосу), що здійснювалась у межах контрольних занять, на яких студенти виконували музичні твори перед аудиторією власної групи. Зміст завдань визначався вимогами, які містили практичні творчі дії під час публічних виступів.

За результатами контрольних занять на констатувальному етапі експерименту було визначено значний рівень технічного виконання (73,8%), осмисленість і логічність творчих дій (64,1%), чіткість музично-слухових уявлень до початку виконання музичних творів (71,9%), емоційність (87,6%), стресостійкість і самопрезентацію під час публічного виступу (49,1%), але недостатній рівень сформованих у студентів індивідуальних художньо-інтерпретаторських навиків (інтерпретаторської осмисленості виконання, жанрового відчуття музичного твору, драматургії цілісної музичної форми) (35,7%), володіння елементами художньої майстерності (рухами, мімікою, жестами), артистичністю виконання (41,3%), обмеженість використання художніх засобів виразності у процесі виконання музичних творів (у створенні та передачі художнього образу глядачам, настрою, співвідношенні створюваного образу з особистими переживаннями, використанні художнього перебільшення для передачі найхарактерніших рис створюваного образу) (39,5%).

Для визначення ставлення майбутнього вчителя музики до виконавської діяльності як головного елемента художньо-творчого процесу було проведено тестування, де студентам пропонувалось дати відповідь «так», «ні» або «інколи» на пропоновані твердження (методика В. Петрушина, модифіковано автором).

До низького рівня (38,2%) було зараховано твердження студентів, які засвідчили неповне розуміння значення процесу виконавської діяльності, індиферентне ставлення до обраної професії, пасивність до вияву активних творчих дій, відсутність бажання виступати на сцені, надання переваги використовувати під час педагогічної практики записи музичних творів, а не власного виконання.

Середній рівень (32,7%) визначив наявність спонукальних мотивів виконавської діяльності, прагнення розширити власні знання та внесення

власних ідей під час самостійної творчої роботи, недостатній інтерес до виконавської діяльності, репродуктивність творчих дій за порадою викладачів.

Високий рівень (29,1%) показав значну творчу активність у процесі виконавської діяльності, потребу в постійній репрезентації власної творчої діяльності перед глядачами, усвідомлення значення майбутньої професії, ретельної самостійної творчої роботи.

За результатами спостережень і проведеного тестування було визначено фрагментарність самостійної художньо-творчої діяльності майбутніх учителів музики, засвоєння навчальних програм індивідуальних виконавських дисциплін лише за поставленими вимогами.

Для визначення ступеня сформованості організаторських здібностей і застосування їх в умовах педагогічної практики проводилось дослідження позанавчальної виховної роботи в загальноосвітніх закладах, яка здійснювалась студентами-практикантами.

У відгуках учителів музичного мистецтва, методистів і керівників гуртків художньої самодіяльності вказувалось на слабкий рівень організаторських знань і комунікативних умінь студентами-практикантами в умовах шкільного уроку музики та позанавчальної художньо-виховної роботи, у процесі підготовки шкільного свята, а також недостатньо вільне володіння вокально-інструментальною майстерністю, педагогічною імпровізацією, інтерпретацією музичних і художніх творів.

Особливі проблеми студенти-практиканти відчували у процесі створення сценарію свята, проведення репетицій, керівництва творчим колективом або гуртком, організації та проведення свята, а також труднощі відчувались у процесі роботи над художнім образом виконавців, низькому рівні володіння мистецьким тезаурусом (оперування жанровими, стильовими термінами), недостатньому рівні знань про види, форми та жанри художньо-творчої діяльності.

Вказувалась також відсутність уявлень про єдиний алгоритм роботи над організацією художньо-творчого заходу в загальноосвітніх закладах і шляхи оптимізації творчого процесу позанавчальної діяльності.

Було підготовлено опитувальники для викладачів музичних дисциплін і керівників художньої самодіяльності для визначення загальної думки з питань стану професійної готовності майбутніх учителів музики до здійснення художньо-творчої діяльності, важливим аспектом якої виокремлювались організація художньо-творчих заходів та активна творча участь у позааудиторній роботі коледжу (участь у концертах, конкурсах, змаганнях).

Аналізування анкет визначило, що робота викладачів, керівників гуртків і студентів пов'язана

з певними труднощами, серед яких такі: не досить високий рівень мистецького досвіду участі в художньо-творчих заходах реципієнтів і володіння вокально-інструментальною майстерністю у зв'язку з тим, що певна кількість вступників приходять на навчання без музичної освіти (44,3 %); недосконалість навчальних планів і програм, а також науково-методичного забезпечення для проведення занять із художньо-творчої діяльності студентів. Було визначено, що більшість студентів не виявляє активності у створенні сценаріїв художніх заходів і в їх організації, але готові до ролі ведучих мистецького заходу готового сценарію або ж до участі у ролі виконавця концертного номера (39,5%).

Вказуючи на шляхи вдосконалення підготовки майбутніх учителів музики до самостійного здійснення художньо-творчої діяльності в педагогічних коледжах, педагоги підкреслювали особливе значення використання методичних прийомів здійснення означеного процесу студентами як одного з основних компонентів змісту навчання студентів (91,2%).

Результати анкетування було підтверджено вивченням досвіду організації позааудиторної діяльності студентів, зокрема гуртків художньої самодіяльності, де майбутні вчителі музики мають найбільшу можливість вияву власних творчих здібностей.

Ознайомлення з організацією позааудиторної роботи, технологіями творчо-виховного процесу, а також вивчення досвіду провідних викладачів вокально-інструментальних дисциплін, які займаються підготовкою студентів до участі в художньо-творчих заходах, проводились під час бесід із завідуючими музично-педагогічних відділень, викладачами та керівниками художньої самодіяльності в процесі обміну інформацією на конференціях і семінарах.

Для визначення провідного мотиву участі в художньо-творчій діяльності було проведено групове інтерв'ювання, яке складалось із трьох етапів.

На першому етапі була проведена колективна бесіда групами студентів на тему «Значення художньо-творчої діяльності у професійному становленні майбутнього вчителя музики», де визначались професійні проблеми, з якими зустрічаються молоді фахівці в перші роки педагогічної роботи, суть і значення художньо-творчої діяльності, методика організації та проведення художньо-творчих заходів зі школярами загальноосвітніх закладів, зв'язок із різними видами мистецтва, перспективи особистісного творчого розвитку.

Проведення колективної бесіди про значення готовності до художньо-творчої діяльності сприяло усвідомленню значущості професійного ста-

новлення майбутнього вчителя музики, викликало інтерес і зацікавлення процесом художньо-творчої діяльності та можливістю отримати мистецький досвід і вдосконалити професійно-творчі вміння. Комунікативна спрямованість такого дослідження сприяла творчому самоствердженню особистості в колективі.

На другому етапі була проведена групова дискусія «Доведіть, що Ви здатні самостійно провести художньо-творчий захід (на вибір студентів)», де учасники повинні були дійти спільної думки про доцільність вивчення методики організації різновидів художньо-творчої діяльності.

Третім етапом групового інтерв'ювання було анкетне опитування, яке складалося з трьох блоків запитань, згідно з визначеними компонентами, спрямованими на виявлення потреб студентів, перевірку рівня знань про основи здійснення художньо-творчої діяльності, професійної грамотності та компетентності, визначення рівня творчої активності студентів для здійснення цього процесу.

Перший блок запитань визначав мотиваційну та пізнавальну спрямованість студентів до процесу художньо-творчої діяльності з метою визначення рівня знань студентів про сутність художньо-творчої діяльності, його види, орієнтування в цьому процесі, інтересів, творчих потреб майбутнього спеціаліста, його мистецького досвіду, усвідомлення значення процесу організації та проведення художньо-творчих заходів.

Результати аналізу першого блоку запитань сприяли отриманню даних та визначенню критеріїв мотиваційно-пізнавального компонента.

До показників мотиваційно-пізнавального критерію було зараховано такі: наявність мотивації до творчого самовдосконалення та саморозвитку, рівень знань з основ художньо-творчої діяльності (мистецька освіченість), ініціатива в самостійній організації діяльності, потреба в активній творчій діяльності, зацікавленість художньо-творчим процесом, вміння планувати та організовувати творчу діяльність зі школярами.

Результати кількісного аналізу показали високий рівень за такими показниками: потреба майбутніх учителів музики в активній творчій діяльності (36%); зацікавленість художньо-творчим процесом і вміння організовувати власну творчу діяльність (28%); ініціативність у самостійній організації діяльності, що передбачає прагнення оволодіти значущими знаннями з методики організації художньо-творчої діяльності та набуття мистецького тезаурусу, створювати систему засобів і методів для досягнення мети діяльності (24%).

Опитування показало зацікавленість студентів до процесу художньо-творчої діяльності та усвідомлення необхідності в оволодінні професійними знаннями з методики її організації.

Другий блок запитань анкети спрямовувався на визначення рівня сформованості професійної готовності майбутнього вчителя музики за творчодіяльнісним компонентом. Для цього критерію характерні такі показники: наявність музично-виконавського досвіду, активна участь у конкурсних програмах, створення власних мистецьких творів, наявність сценічно-артистичних навиків, самостійна творча діяльність.

Третій блок запитань спрямовувався на визначення рівнів сформованості професійної готовності майбутніх учителів музики до художньо-творчої діяльності за операційно-технологічним компонентом і передбачав дослідження організаційних умінь студентів, а також умінь оперувати художньо-творчим процесом на прикладі організації художньо-творчих заходів як фундаменту формування професійно-творчих умінь майбутнього вчителя музики для здійснення художньо-творчої діяльності.

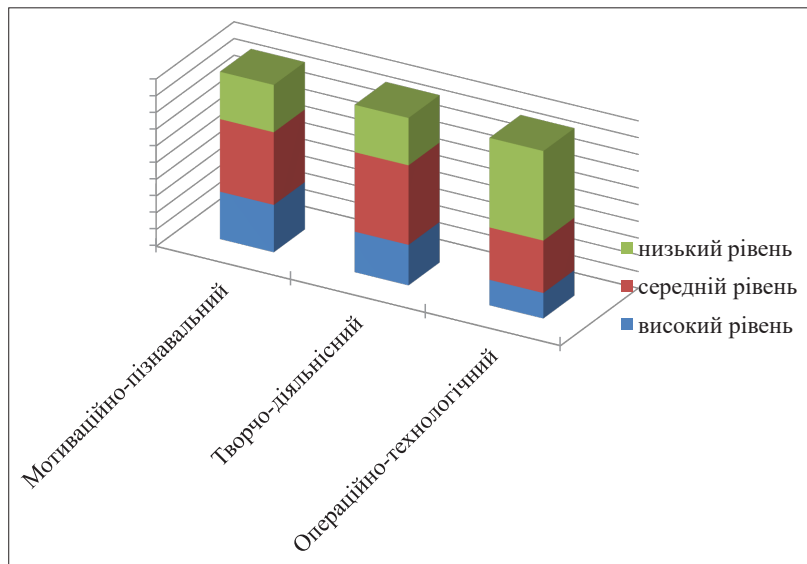
Для цього критерію характерні такі показники: здатність до генерування творчих ідей, володіння навичками організації концертних програм, досвід режисерської роботи в постановках сценічних мініатюр, володіння сценарною майстерністю, наявність вміння проектувати художньо-творчу діяльність.

За результатами кількісного аналізу визначено високий рівень за такими показниками: здатність до генерування творчих ідей (18%), володіння навичками організації концертних програм (16%), наявність досвіду режисерської роботи в постановках сценічних мініатюр (15%), вміння проектувати художньо-творчу діяльність (14%) та володіння сценарною майстерністю (12%).

Результати опитування показали рівень готовності майбутніх учителів музики здійснювати організаційну роботу у творчому колективі, володіння професійно-творчими вміннями та навичками для здійснення цього процесу.

Відповідно до визначених критеріїв було обґрунтовано суттєві ознаки низького, середнього та високого рівнів професійної готовності майбутніх учителів музики до художньо-творчої діяльності.

Студентів із низьким рівнем професійної готовності до художньо-творчої діяльності характеризує слабка мотиваційна установка на активний творчий процес, стереотипність мислення (нездатність висувати творчі ідеї та варіанти творчих рішень), слабко розвинена творча уява, заплутаність у мистецтвознавчій термінології, невеликий досвід власної художньо-творчої діяльності, нездатність до самостійної сценічно-виконавської діяльності, слабкий вияв ініціативи в активній творчій діяльності, поверхові знання з методики організації художньо-творчих заходів, невміння планувати творчий процес, репродуктивний характер власної творчої діяльності.



Гістограма 1

Середній рівень професійної готовності майбутніх учителів музики до художньо-творчої діяльності характеризується такими ознаками: наявність змістовно-спонукальних мотивів у художньо-творчій діяльності (мотиваційна сфера підпорядковується зовнішньому контролю), бажання до самовдосконалення та розширені знань із методики організації художньо-творчої діяльності, фрагментарність у вияві творчої ініціативи у вивченні та репрезентації творів мистецтва, вияв оригінального творчого мислення за умов додаткового стимулювання, достатній розвиток творчої уяви, часткове оволодіння теоретичними знаннями з основ організації художньо-творчої діяльності, позитивне ставлення до здійснення проектування художньо-творчої діяльності, демонстрація достатньої методичної підготовки в організації художньо-творчої діяльності.

Високий рівень передбачає такі показники професійної готовності майбутніх учителів музики до здійснення художньо-творчої діяльності: пріоритет творчо-сміслових мотивів у художньо-творчій діяльності (яскраво виражена мотивація до творчого самовдосконалення та саморозвитку), нестандартне вирішення творчих завдань, володіння мистецтвознавчим категоріальним апаратом, оволодіння теоретичними знаннями з основ організації художньо-творчої діяльності, наявність інтересу до творчої діяльності.

На заключному етапі констатувального експерименту на основі отриманих якісних і кількісних даних за визначеними компонентами (мотиваційно-пізнавального, творчо-діяльнісного та операційно-технологічного) здійснено порівняльний аналіз і визначено середнє значення за всіма показниками.

Відсоткове співвідношення рівнів сформованості рівнів професійної готовності майбутніх учителів музики до художньо-творчої діяльності

Висновки. Аналіз результатів комплексної діагностики, проведених спостережень та опитувань студентів і викладачів вокально-інструментальних дисциплін і керівників гуртків художньої самодіяльності музично-педагогічних відділень педагогічних коледжів виявив низку недоліків у визначенні рівнів професійної готовності студентів до художньо-творчої діяльності та дав змогу зробити висновки про необхідність розроблення моделі формування професійної готовності майбутніх учителів музики до означеної діяльності з обґрунтуванням необхідних педагогічних умов і з подальшим розробленням відповідної експериментальної методики.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Берестенко О.Г. Формування музично-естетичних смаків студентів педагогічних університетів у процесі художньо-творчої діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Луганськ, 2008. 23 с.
2. Отич О.М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: автореф. дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.04. Київ, 2009. 47 с.
3. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін): монографія. Київ: «Освіта України», 2008. 274 с.
4. Скребнева Н.Р. Формирование готовности педагогов-музыкантов к художественно-творческой деятельности: дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08. Москва, 2005. 152 с.
5. Старчеус М.С. Слух музыканта: психолого-педагогические проблемы становления и совершенствования: дисс. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.08, 19.00.01. Москва, 2005. 433 с.

EARLY COMPETENCE MAPPING OF REFUGEES AS PART OF LABOUR MARKET INTEGRATION IN SCANDINAVIAN COUNTRIES

РАННЄ ДІАГНОСТУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЙ БІЖЕНЦІВ ЯК СКЛАДНИК ІНТЕГРАЦІЇ В РИНОК ПРАЦІ В СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇНАХ

The article aims to summarize studies on the policies and measures undertaken in the Nordic countries for achieving swifter labor market integration of refugees arriving in 2015 from Syria and Afghanistan. It examines early competence mapping practices in place in each country and their results so far as an integral part of labor market integration process. It also outlines the steps towards the progress in establishing the background for effective labor market integration in the Nordic region.

Key words: labor market integration, competence mapping, employment of refugees, validation of skills and qualifications.

Стаття має на меті узагальнити результати досліджень внутрішньої політики та заходів, імplementованих у країнах Північної Європи для досягнення більш швидкої інтеграції ринку праці біженцями, які прибувають із 2015 р. із Сирії та Афганістану. Стаття аналізує ранню практику діагностування компетенцій, яка застосовується в кожній країні, і її результати в межах процесу інтеграції ринку праці. Також у статті окреслено

кроки, спрямовані на досягнення прогресу в створенні передумов для ефективної інтеграції ринку праці в Північному регіоні.

Ключові слова: інтеграція в ринок праці, діагностування компетенцій, зайнятість біженців, перевірка навичок і кваліфікацій.

Целью статьи является обобщение исследований проводимой политики и мер, принятых в странах Северной Европы для обеспечения более быстрой интеграции рынка труда беженцев, прибывающих с 2015 г. из Сирии и Афганистана. В статье рассматривается практика раннего диагностирования компетенций в каждой стране и ее результаты, которые являются неотъемлемой частью процесса интеграции на рынке труда. Также в статье излагаются шаги по достижению прогресса в создании основы для эффективной интеграции рынка труда в Северном регионе.

Ключевые слова: интеграция в рынок труда, диагностирование компетенций, трудоустройство беженцев, проверка навыков и квалификации.

UDK 331.5.378.4(043)

Grynyuk S.P.,
PhD, Associate Professor
Foreign Philology Department
National Aviation University

Problem statement. Evidence shows that in recent years the integration of disadvantaged groups (those who have been granted residence as refugees, quota refugees and families in need of protection) into the labor market is of supreme interest in Denmark, Norway, Sweden and Finland.

Numerous studies and evaluations (2016, 2017) have been conducted in the attempt to determine the effectiveness of the new measures – on making better use of the human capital and ensuring that integration pathways meet their individual needs both at the regional and municipal level – which have been used to close the employment gap in the coming years.

Thus, the overall task for Scandinavian researchers aims in finding the right balance between fast and sustainable integration; the integration plans should be realistic: low-skilled jobs may come first, career paths should be offered for more sustainable integration.

Analysis of recent research and publications.

The analysis of recent research and publications has shown that the most advanced integration instruments for refugees in Europe have been developed in Scandinavian countries. This typically consists of structured labor market training and support within programs that generally last between two and three years [1; 2; 5].

There are many factors that influence refugees' prospects of finding work in the Nordic region. But, numerous reports and studies have prioritized four aspects that have received greater attention. They are the following:

- practices of the early mapping of competences in each country and their results so far;
- validation of skills, qualifications and experience;
- language-learning as part of effective long-term and faster labor market integration;
- the role of civil society and informal networks in the integration process.

It should be mentioned that Denmark, Finland and Sweden are among the few OECD countries that have incorporated employment-related elements into their dispersal schemes for refugees. Although in Sweden, the so-called EBO law stipulates that refugees and asylum seekers can live wherever they like if they can arrange housing for themselves. Somehow, this makes planning much more difficult for Swedish authorities.

Also, Nordic countries have also adopted the special RPL procedures (recognition of prior learning) on swift and effective assessment and recognition of foreign qualifications and skills for refugees with no documentary proof of their qualifications [5; 2].

The purpose of the article. The aim of this article is to summarize research and knowledge on the policies and measures undertaken in the Nordic region for achieving swifter labor market integration of refugees arriving in 2015, primarily from Syria and Afghanistan. It examines one of four basic aspects that have been emphasized by the academic scholars and scientists in recent years – early competence mapping which is seen as a good prospect for staying in the host coun-

try. It also outlines the steps towards the progress in establishing the background for effective labor market integration of refugees in the Nordic countries [1; 2].

The main material of the study. Early competence mapping is now occurring at the asylum stage in all the Nordic countries being determined as a good prospect of staying in the host country and making the labor market access easier for disadvantaged groups. This mapping primarily focuses on language and other relevant skills or experience that can be applied to labor practices and activities. The practices of the early competence mapping in each country follow different directions and procedures.

Denmark

The mapping of competences in Denmark is carried out in interviews with individuals and their families. It usually starts at the asylum centers and a range of licensed asylum operators from the immigration authorities. It means, in fact, the validation of education or informal competences aiming at identifying relevant municipalities for housing the refugees according to the labor market demand for the competences.

There was also established Danish Agency for Science and Higher Education in January 2017. One of its tasks is to operate a hotline that can advise those assessing refugees and asylum seekers on their educational merits and competences. This process is quick and the management of each case takes a couple of working days. The asylum centers have an obligation to offer assistance from the Agency but are not responsible for doing so. The mapping of competences in the asylum centers is therefore only the beginning of a later validation of applicable skills.

To eradicate the gap between the mapped competences in the asylum centers and the process within the municipalities, a document called a "transfer scheme" is applied. The "transfer scheme" is digital and part of the asylum centers' IT system known as LetAsyl. The municipalities apply it as the quickest possible access to relevant information on the individual refugees' prior education and competences. It thereby gives the municipalities a stronger basis for mobilizing an early and goal-oriented integration effort [4; 6].

And, it also should be stated that Denmark as well as Finland are the only countries where asylum seekers can already start training practices in local companies with certain pre-conditions [2; 3].

Norway

In Norway there is some variation in competence mapping for:

a) quota refugee: refugees' language skills, education and work experience are mapped both through the UNHCR form and the IMDIs interview form;

b) asylum seekers: is done by the UDI (The Norwegian Directorate of Immigration) where the focus is on relevance for settlement through a system called

Sesam where language, education, professional experience, the desire for a future profession and other skills are listed. On receipt of a resident permit, the information gathered is reviewed and the sequel is dependent on the range of receipts [1; 6].

Among other measures undertaken in this domain was the creation of a digital self-registering mapping instrument for better labor market integration (new digital platforms allowing refugees to undertake skills self-assessment when registering): a mapping instrument customized for minority languages and different live situations. The self-registering mapping is followed up with carrier guidance provided through one of the 38 Carrier centers located across Norway. They provide career recommendations for individuals from the age of nineteen. The development of the self-registering mapping instrument has been delayed and therefore the Educational Directorate has not been able to prioritize the cooperation needed for the project. The plan was to launch the tool in the summer of 2017. However, it seems not to be ready and both the function and effects of this early mapping tool remain to be seen.

What is done so far in other directions correlating with the problem? Every year, from 8 to 13 thousand of refugees register in Norwegian Introductory Program (NIP).

The program has the explicit aim of influencing the action of immigrants and is designed to increase the transition to work. The municipalities have come up with an array of courses in addition to the central components, language training, social studies and work-oriented activities, to make the program full-time based on individual plans. The introduction of the NIP represented a marked shift in Norwegian integration policy. The shift was from low-intensity language training towards a compulsory full-day, year-round activation program. A two-year introductory program with economic self-sufficiency is its main objective. In Norway, the program is meant to be on an individual level, but is often dependent on local offerings. The municipalities are flexible in adapting to local conditions and this results in minimalist solutions and the indulgence of individual skills and needs [4; 5; 6].

Sweden

In Sweden since 2010, Sweden's Public Employment Agency (AF) has been responsible for the competence mapping of all refugees seeking asylum status. Since 2016, it maps the competences and skills of asylum seekers using an online tool in the main refugee languages.

The positive aspect of the official labor market integration program is that one hundred people have been employed at AF to reach out to asylum seekers. The negative aspect of this program is:

- not offering one-on-one coaching;
- the system is yet to be synced with the main job-searching tools that are provided by AF;

– too bureaucratic. Staff prioritizes too much the reporting hours and activities instead of focusing on their clients' individual needs and aspirations, based on the comprehensive mapping of competences, offering truly relevant courses and matching them with relevant employers. Clients get involved, but not in the most effective ways to find suitable jobs;

– women get less individual support. Many participate part-time and are offered less valuable or less effective courses.

Additionally, in October 2017 the Swedish Employment Agency was commissioned by the government to improve labor market matching. It was also proposed, among other things, to tailor the program to the labor market's needs. As it has been revealed, the evaluation of the current labor market integration process demonstrates a slightly stronger labor market affiliation and higher incomes for refugees who had completed the program, compared to refugees who had completed previous local integration programs run by municipalities before 2011.

In Sweden various local pilot projects for quick integration are funded and evaluated by Swedish Agency for Economic and Regional Growth and they provide evidence as to the value of the early mapping of competences and local matching to employers' needs. When collaboration works locally, between AF, the municipality providing SFI (Swedish for immigrants) and adult education, local businesses and branch organizations, by someone dedicated to coordinating the mapping and match-making. As a result, many refugees end up finding employment locally [8].

Finland

In Finland, the competence-mapping process is under reform and will be systematically implemented in 2018.

Historically, mandatory individualized integration plan came into force in 1999 as part of the Act on the Integration of Immigrants and Reception of Asylum Seekers. It includes language courses and other courses specifically designed for immigrants like training in civic and working life skills, vocational training, subsidized job placements, rehabilitation and so forth.

A recent shift in approach to early competence mapping is evident, though. Finland has not implemented systematic, national solutions for mapping competences at an early stage in the asylum phase. Rather, it has private agents who screen refugees' competences [1]. So far, private agents have adopted an action plan for assessing the competences of asylum seekers at reception centers while they are awaiting their asylum decisions. The assessment outcomes are considered when settlement regions are chosen to match education and business opportunities with their competences. After asylum seekers have been granted residence, their competences are

more comprehensively assessed. In cases of delays or extended time for moving former asylum seekers from reception facilities to settlement locations, part of the comprehensive competence assessment can be carried out at the reception centers [3; 4].

What is more, by 2018 newly-planned measures for labor market integration of refugees and asylum seekers are to be implemented. They are the following:

1. Start-up refugees: mapping asylum seekers' language and other skills and connecting to jobseekers and employers. It will help to connect job-seeking asylum seekers with potential employers.

2. On-the-job learning agreement: will mean attainment of on-the-job learning with a vocational qualification. The targets groups here are refugees and immigrants. This measure would make possible unpaid on-the-job learning which is not existing at present but is part of the education reform's second cycle, one of the 26 key projects of the Finnish government [1; 3; 4].

Conclusions and prospects for further researches. To sum everything up, the effective integration of refugees into the labor market in the Nordic region is a cross-cutting issue which involves many factors that influence refugees' prospects of finding work. This article investigates only one aspect of the overall issue – the procedure of the early competence mapping in each Nordic country, revealing a common understanding of important elements for sound integration.

Obviously, there is an evident necessity to investigate the other integrals – validation of work experience and qualifications of refugees; language education combined with vocational training for faster integration into the labor market; and the role of civil society and informal networks in the integration process: current status and untapped potential – in order to have a complete picture of the problem and the ways to cope with the stated question.

REFERENCES:

1. Eurofound. Approaches to the labour market integration of refugees and asylum seekers. Publications Office of the European Union, Luxembourg. 2016. URL: [file:///C:/Users/A1/D0%B2/D0%B5/D1%82%D0%BB/D0%B0/D0%BD/D0%B0/Downloads/Eurofound+\(2016\)+Approaches+to+the+labour+market+integration+of+refugees+and+asylum+seekers.pdf](file:///C:/Users/A1/D0%B2/D0%B5/D1%82%D0%BB/D0%B0/D0%BD/D0%B0/Downloads/Eurofound+(2016)+Approaches+to+the+labour+market+integration+of+refugees+and+asylum+seekers.pdf).
2. European Commission. Integration of beneficiaries of international/humanitarian protection into the labour market: policies and good practices. European Migration Network. 2015. URL: http://www.udi.no/globalassets/global/european-migrationnetwork_i/studies-reports/final-report-emnstudy-on-the-integration-of-beneficiaries-intothe-labour-market.pdf.
3. European Migration Network/EMN. Integration of beneficiaries of international/humanitarian protection into the labour market: policies and good practices – National Report of Finland: Helsinki. 2015. URL: http://www.emn.fi/files/1368/EMN_Integration_of_beneficiaries_FINAL_1.pdf.

4. International Migration 2016–2017: Report for Finland. URL: https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/SM_28_2017%20%281%29.pdf.

5. Grete Brochmann on refugee policies: Nordics more coordinated now. 22 June 2017. URL: <http://www.nordiclabourjournal.org/i-fokus/in-focus-2017/integration>.

6. OECD and European Commission. Indicators of Immigrant Integration 2015. URL: <http://www.oecd.org/els/mig/Indicators-of-Immigrant-Integration-2015.pdf>.

7. OECD. Finding their way – Labour market integration of refugees in Germany (2017). URL: <https://www.oecd.org/els/mig/Finding-their-Way-Germany.pdf>.

8. OECD. Working together: Skills and Labour Market Integration of Immigrants and their Children in Sweden (2016). URL: <http://doi.org/10.1787/9789264257382-en>.

ЗДОРОВ'ЯОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ У ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

HEALTH ORIENTED STUDY IN THE ESSENCE OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MANAGERS

УДК 796.011.3:331.108.26

Завидівська О.І.,
канд. екон. наук, доцент,
доцент кафедри економіки
та менеджменту
Львівський державний університет
фізичної культури
докторант
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка

Обґрунтовано необхідність здоров'яорієнтованого навчання у змісті професійної підготовки майбутніх менеджерів. Здійснено аналіз якостей і характеристик, що мають бути притаманні менеджерам. Розглядається можливість створення та впровадження в систему професійної освіти майбутніх менеджерів новітніх технологій формування культури здоров'я. Виявлено показники вмотивованості працівників сфери управління до використання здоров'язберезувальних технологій у повсякденному житті. Представлено результати анкетування щодо активності осіб різного віку з приводу використання оздоровчих заходів.

Ключові слова: студенти, майбутні менеджери, професійна підготовка, здоров'яорієнтоване навчання, здоров'язберезувальна компетентність.

Обоснована необходимость здоровьеориентированного обучения в содержании профессиональной подготовки будущих менеджеров. Осуществлен анализ качеств и характеристик, которые должны быть присущи менеджерам. Рассматривается возможность создания и внедрения в систему профессионального образования будущих менеджеров новых технологий формирования культуры здоровья. Выявлены показатели мотивирования работников сферы

управления к использованию здоровьесохраняющих технологий в повседневной жизни. Представлено результаты анкетирования про активность людей разного возраста по поводу использования ими оздоровительных мероприятий.

Ключевые слова: студенты, будущие менеджеры, профессиональная подготовка, здоровьеориентированное обучение, здоровьесберегающая компетентность.

The necessity of health oriented study in the essence of professional training of future managers is grounded. The analysis of qualities and characteristics that must be inherent to managers is carried out. The possibility of creation and introduction the newest technologies of forming a health culture into the system of professional education of future managers is considered. The indicators of employees' motivation of the sphere of management to the using of health preserving technologies in everyday life are revealed. The results of the questionnaire on the activity of people (different ages) concerning the using of health improvement measures are presented.

Key words: students, future managers, professional training, health oriented study, health preserving competence.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Реформи, що торкнулися всієї сучасної системи вищої освіти, не обійшли й систему підготовки фахівців сфери управління. Зміна характеру суспільства в останнє десятиліття призвела до необхідності формування нової соціальної структури, а також до зміни орієнтацій студентів-управлінців, їхніх професійних компетентностей [8].

Основні ідеї Болонського процесу щодо подальшої модернізації вищої освіти визначили багатофункціональність освітньої сфери, яка передбачає такий концепт професійної освіти, що забезпечить формування у студентів-управлінців вміння забезпечувати соціальний захист працюючих людей. В умовах тотальної конкуренції керівники підприємств постійно вдосконалюють механізми підвищення продуктивності праці працівників через прямий вплив цього аспекту на ріст економічних показників підприємства. Останнім часом керівники підприємств, а особливо зарубіжні інвестори, які все частіше з'являються в Україні, однією з умов успішного економічного процвітання підприємства вважають ефективний менеджмент [6; 7].

Сьогодні спеціальність «Менеджмент» продовжує швидко розвиватися. Менеджмент, на нашу думку, можна визначити як діяльність, що спря-

мована на отримання найефективнішого використання працівників у процесі праці для досягнення цілей підприємства через створення сприятливого середовища організації. Наприклад, окрім посади менеджера з управління персоналом (HR-generalists), є затребуваними фахівці, що обійматимуть посади менеджерів середньої ланки та будуть здійснювати управління працівниками в межах того структурного підрозділу організації, який вони очолять. Ось чому акцентуація уваги на формуванні у майбутніх менеджерів здатності до формування здоров'яорієнтованого середовища організації є актуальним завданням вищої школи. На перший план виходить реалізація концепції соціального капіталу в напрямі самозбереження здоров'я громадян України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вирішенню проблем модернізації сучасної системи професійної освіти присвячені наукові розробки І. Зязюна, О. Падалки, О. Пехоти, А. Нісімчука; засоби вдосконалення навчальної діяльності та психолого-педагогічних впливів розкрито в публікаціях В. Моляко, В. Давидова, Д. Мазохи, В. Безпалько; питанням здоров'язберезувального навчання присвячені праці Е. Вільчовського, Д. Давиденка, Є. Приступи, М. Носка, Н. Завидівської та інших.

Видатні вчені сучасності, зокрема Д. Давиденко, О. Дубогай, Л. Апанасенко та інші, проводили свої дослідження, розглядаючи механізми формування свідомого ставлення людини до життєдіяльності через генетичне дослідження взаємозв'язків між діяльністю людини та її свідомістю.

Питання безпеки праці та здоров'я персоналу розглядали такі видатні вчені, як М. Ломоносов, І. Сеченов (науково обґрунтував фізіологічний критерій тривалості робочого дня), І. Павлов (вивчав зв'язки між зовнішнім середовищем і вищою нервовою діяльністю людини), М. Зелінський, С. Вавілов, О. Скочинський, Є. Патон, Ф. Ерісман, В. Левицький (аналізував причини професійних захворювань, процеси втоми) та інші.

Засоби вдосконалення навчальної діяльності та психолого-педагогічних впливів розкрито в публікаціях В. Моляка, В. Давидова, Д. Мазохи, В. Безпалька.

Проблемам самозбереження здоров'я громадян України та вдосконаленню професійної підготовки менеджерів присвятили свої праці С. Кізян, М. Небава, О. Адлер, І. Заюков та інші вчені.

У сучасній літературі проблеми формування здоров'яорієнтованого мислення студентів розглядаються з різних позицій. Однак педагогічні технології, що матимуть цілеспрямований вплив на формування у майбутніх менеджерів готовності до створення здоров'яорієнтованого середовища організації, вивчено меншою мірою. Також недостатньо розкрито механізми вирішення цієї проблеми через вивчення соціальних потреб людей цієї професії.

Мета статті. Обґрунтувати необхідність здоров'яорієнтованого навчання у змісті професійної підготовки майбутніх менеджерів. Для досягнення мети вирішувалися такі **завдання**: здійснити аналіз якостей і характеристик, що мають бути притаманні менеджерам; виявити показники вмотивованості працівників сфери управління до використання здоров'язбережувальних технологій у повсякденному житті; вивчити активність осіб різного віку щодо використання оздоровчих заходів; з'ясувати рівень здоров'язбережувальної компетентності у службовців, які обіймають різні посади.

Виклад основного матеріалу. Загальновідомо, що показником якості будь-якої системи освіти є залишкові знання, уміння та навички у випускників вищих навчальних закладів. Не є винятком і система підготовки студентів-управлінців, адже реалізація отриманих ними знань під час навчання у вищих навчальних закладах відбувається впродовж майбутньої професійної діяльності. На нашу думку, прямим підтвердженням якості підготовки майбутніх менеджерів є рівень і спектр компетентностей, що сформовано у них під час навчання [1; 2].

Ми вивчали цю проблему в трьох напрямках: з позиції роботодавців; з позиції випускників вищих

навчальних закладів, тобто людей, які вже працюють менеджерами; з позиції підлеглих, тобто простих працівників. Соціальна значущість такого дослідження пояснюється тим, що суспільні трансформації за період професійної діяльності впливають на зміну ціннісних орієнтацій людей.

Моніторинг у таких трьох напрямках став своєрідним підтвердженням необхідності та актуальності нашого дослідження. Очевидно, що набір компетентностей майбутніх управлінців потребує перегляду, а рівень та якість сформованості компетентцій залежить безпосередньо від змісту й організаційних умов навчання за новими стандартами [3; 4; 5]. Окрім того, нам вдалося виявити проблемні аспекти у змісті професійної підготовки студентів, котрі навчаються за спеціальністю «Менеджмент». Це, на нашу думку, дасть змогу окреслити шляхи вдосконалення системи професійної підготовки студентів-управлінців через створення інтегративної соціально-орієнтованої педагогічної технології навчання. Зроблені узагальнення та висновки слугуватимуть головними орієнтирами для обґрунтування змісту цієї технології.

Ранжування за значущістю якостей і характеристик, що мають бути притаманні менеджерам, здійснювали три категорії працюючих людей: керівники (адміністрація), менеджери (управлінці середньої ланки), працівники. Результати представлено в таблиці 1.

Із таблиці видно, що розташування якостей і характеристик по місцях щодо їхньої значущості для менеджерів є різним. Бачення керівників, менеджерів і простих працюючих людей про функцію управлінців в умовах організації відрізняється за всіма позиціями. Єдине, в чому всі однакові, – це той факт, що формула успіху та результативність роботи компанії залежать, перш за все, від здоров'я працівників компанії. Далі йде матеріальна складова (зарплата), а потім злагожденість роботи працівників, тобто мікроклімат у колективі. Тішить, що є таке розуміння всіх без винятку учасників трудового процесу. Однак подальший аналіз анкетувань доводить той факт, що питання, як допомогти людям зберегти здоров'я в умовах організації, залишається, на жаль, відкритим.

Нами виявлено, що менеджер стикається з різноманітним емпіричним даним, концепцій, ракурсів досліджень, гіпотез і теоретичних обґрунтувань, однак використати весь цей ресурс для збереження власного здоров'я не вміє [9]. Підтвердженням такого факту є результати проведених нами опитувань випускників щодо використання ними здоров'язбережувальних технологій у повсякденному житті.

Не використовують і не бачать потреби у використанні здоров'язбережувальних технологій 60,8% опитаних фахівців сфери управління, вкрай рідко використовують здоров'язбережувальні технології для підтримки власного здоров'я –

Таблиця 1

Градація якостей і характеристик, що мають бути притаманні менеджерам
(*за даними опитування)

Бачення посадовцями характеристик та якостей, якими має володіти сучасний менеджер		
Категорії посадових осіб		
Керівники (адміністрація)	Менеджери	Працівники
<i>Якими знаннями мають володіти випускники вищих навчальних закладів, що обрали професію менеджера з управління персоналом?</i>		
1. Знання про людину 2. Економічні 3. Юридичні (правові) 4. Соціально значимі	1. Знання про людину 2. Юридичні (правові) 3. Економічні 4. Соціально значимі	1. Знання про людину 2. Юридичні (правові) 3. Соціально значимі 4. Економічні
<i>Формула успіху та результативність роботи компанії залежать від?</i>		
1. Здоров'я працівників компанії 2. Заробітної плати працівників 3. Злагоженості роботи працівників, тобто мікроклімату в колективі	1. Здоров'я працівників компанії 2. Заробітної плати працівників 3. Злагоженості роботи працівників, тобто мікроклімату в колективі	1. Здоров'я працівників компанії 2. Заробітної плати працівників 3. Злагоженості роботи працівників, тобто мікроклімату в колективі
<i>Важливість функцій менеджерів?</i>		
1. Кадрова політика, підготовка кадрового резерву 2. Організація навчання та розвитку персоналу 3. Участь у створенні безпечних умов праці, здоров'яорієнтованого середовища організації	1. Організація навчання та розвитку персоналу 2. Кадрова політика, підготовка кадрового резерву 3. Участь у створенні безпечних умов праці, здоров'яорієнтованого середовища організації	1. Кадрова політика, підготовка кадрового резерву 2. Участь у створенні безпечних умов праці, здоров'яорієнтованого середовища організації 3. Організація навчання та розвитку персоналу
<i>Основна функція менеджерів?</i>		
Планування	Організація	Мотивація
<i>Від чого залежить мікроклімат у колективі компанії?</i>		
1. Злагоженої роботи керівництва 2. Соціальних програм, що діють у компанії та спрямовані на покращення здоров'я працівників компанії 3. Умов праці (зручні та добре оснащені робочі місця, можливість якісного харчування та відпочинку під час обідньої перерви тощо)	1. Злагоженої роботи керівництва 2. Умов праці (зручні та добре оснащені робочі місця, можливість якісного харчування та відпочинку під час обідньої перерви тощо) 3. Соціальних програм, що діють у компанії та спрямовані на покращення здоров'я працівників компанії	1. Умов праці (зручні та добре оснащені робочі місця, можливість якісного харчування та відпочинку під час обідньої перерви тощо) 2. Соціальних програм, що діють у компанії та спрямовані на покращення здоров'я працівників компанії 3. Злагоженої роботи керівництва
<i>Які соціально-психологічні якості менеджера є найбільш вагомими?</i>		
1. Здатність правильно провадити кадрову політику підприємства 2. Здатність для створення середовища організації, що буде безпечним для здоров'я працівників 3. Вміння налагоджувати контакти з людьми 4. Вміння справедливо вмотивувати персонал	1. Здатність правильно провадити кадрову політику підприємства 2. Вміння справедливо вмотивувати персонал 3. Здатність для створення середовища організації, що буде безпечним для здоров'я працівників 4. Вміння налагоджувати контакти з людьми	1. Здатність для створення середовища організації, що буде безпечним для здоров'я працівників 2. Здатність правильно провадити кадрову політику підприємства 3. Вміння справедливо вмотивувати персонал 4. Вміння налагоджувати контакти з людьми

Таблиця 2

Показники вмотивованості працівників сфери управління до використання здоров'язбережувальних технологій у повсякденному житті (к-сть осіб, у %)

Питання	Варіанти відповідей	Результат	Показники
Чи використовуєте Ви здоров'язбережувальні технології у повсякденному житті?	«Ні, не бачу в цьому необхідності»	к-сть осіб у %	146 60,8
	«Вкрай рідко»	к-сть осіб у %	68 28,3
	«Так, постійно дбаю про підтримку здоров'я»	к-сть осіб у %	26 10,9
Усього		к-сть осіб у %	240 100,0

28,3% респондентів, а постійно дбають про спосіб життя та використовують різноманітні засоби для

підтримки власного здоров'я – лише 10,9% працюючих людей (табл. 2).

Аналіз даних у розрізі обійманих посад вказує на те, що представники керівного складу компаній є найбільш активними у використанні різноманітних технологій для збереження власного здоров'я (табл. 3).

Щоправда, з віком вони стають менш активними щодо використання оздоровчих заходів. Відсоток тих, хто займається, знизився від 12,6% у віці 25–35 років до 9,3% у віці 46–55 років.

Якщо розглядати ці результати з урахуванням віку опитаних, то треба зазначити, що найбільша кількість тих, хто не займається проблемами збе-

реження та підтримки власного здоров'я (21,9%), – це молоді люди у віці 25–35 років, а найбільша кількість тих, хто займається (5,1%), – особи 46–55 років (рис. 1).

Варто зазначити, що чоловіки та жінки неоднаково активні щодо використання засобів збереження здоров'я у різні вікові періоди. Очевидно, що брак вільного часу в чоловіків 25–35 річного віку через необхідність кар'єрного росту зумовлює меншу їхню фізичну активність у цьому віці. Чоловіки починають відповідальніше ставитися до свого здоров'я у віці 36–45 років, саме тоді, коли у них

Таблиця 3

Перехресний аналіз вмотивованості опитаних до використання здоров'язбережувальних технологій з урахуванням статі (к-сть осіб, у %)

С-ть	Питання	Варіанти відповідей	Результат	Посада			Разом		
				Керівник	Менеджер	Працівник			
чоловік	Чи використовуєте Ви здоров'язбережувальні технології у повсякденному житті?	«Ні, не бачу в цьому необхідності»	к-сть осіб	31	10	24	65		
			у %	22,9	7,4	17,8	48,1		
		«Вкрай рідко»	к-сть осіб	23	17	7	47		
			у %	17,0	12,6	5,2	34,8		
		«Так, постійно дбаю про підтримку здоров'я»	к-сть осіб	15	5	3	23		
			у %	11,1	3,7	2,2	17,0		
		Усього			к-сть осіб	69	32	34	135
					у %	51,1	23,7	25,2	100,0
		жінка	Чи використовуєте Ви здоров'язбережувальні технології у повсякденному житті?	«Ні, не бачу в цьому необхідності»	к-сть осіб	35	14	9	58
					у %	33,3	13,3	8,6	55,2
«Вкрай рідко»				к-сть осіб	16	11	8	35	
				у %	15,2	10,5	7,6	33,3	
«Так, постійно дбаю про підтримку здоров'я»	к-сть осіб			5	4	3	12		
	у %			4,8	3,8	2,8	11,4		
Усього				к-сть осіб	56	29	20	105	
				у %	53,3	27,6	19,0	100,0	

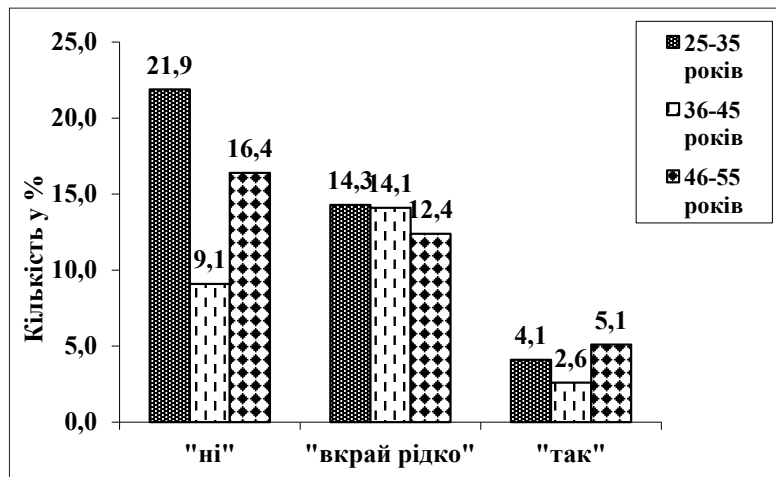


Рис. 1. Діаграма змін активності осіб різного віку щодо використання оздоровчих заходів (у %)

загострюються хронічні захворювання. Найбільша здоров'язбережувальна активність жінок спостерігається у віці 25–35 років, що, на нашу думку, можна пояснити бажанням після народження дитини повернутися до попередньої ваги. Рівень цієї активності залишається практично незмінним і після 45 років, що пояснюється боротьбою зі старінням. «Пік» їхньої активності щодо участі в оздоровчих заходах припадає на 46–55 років. Отримані дані, на нашу думку, вказують на необхідність врахування гендерних особливостей під час здійснення заходів щодо зміцнення здоров'я працівників.

Аналіз переживання опитаними стресових ситуацій вказує на те, що всі один раз на тиждень переживають стрес. Щодня переживають стрес працівники (52%), менеджери (33,1%) та посадові особи, які обіймають керівні посади (14,9%). Як бачимо, частіше стикаються зі стресовими ситуаціями прості працівники, що можна пояснити психологічним навантаженням, яке зумовлено відповідальністю та необхідністю якісного виконання роботи задля належної матеріальної винагороди. Відповідальність за правильність управлінських рішень провокує стреси у менеджерів, а представники адміністрації рідше стикаються зі стресовими ситуаціями.

Як зазначається в наукових працях [10; 11] знання, уміння та навички, отримані студентами під час навчання у вищому навчальному закладі, є цінними та якісними, якщо використовуються у процесі життєдіяльності. Серед опитаних нами керівників компаній, менеджерів і працівників 60,4% осіб вважають рівень знань щодо використання технологій здоров'язбереження в повсякденному житті недостатніми й лише 39,6% – достатніми. Якщо проаналізувати відповіді опитаних з урахуванням віку, то треба зазначити, що серед тих, хто вважає свій рівень знань, умінь і навичок достатнім для того, щоб підтримувати свій стан здоров'я, – 13,3% молодих людей віку 25–35 років, 22,3% людей у віці 36–45 років і 24,8% – віку 46–55 років. Негативну відповідь на запитання ми отримали від 17,4% опитаних 25–35 років, 13,1% – 36–45 років і 9,1% – 46–55 років. Причому отримані результати вказують на те, що рівень знань, умінь і навичок щодо використання засобів для збереження здоров'я з віком не поліпшується.

З усіх учасників експерименту, котрі не вважають себе компетентними в питаннях використання оздоровчих технологій, 32,2% осіб – це працівники, 22,8% осіб – менеджери і 9,3% осіб – це представники керівного складу компаній.

Висновки. Результати констатувального експерименту свідчать про необхідність вдосконалення системи фахової підготовки управлінців упродовж навчання у вищих навчальних закладах. Очевидно, що основною характеристикою та

показником ефективності професійної підготовки студентів спеціальності «Менеджмент» є андрагогічна особливість змісту навчання. Сучасний менеджер повинен уміти не лише творчо використовувати інформацію, що стосується економічних і правових норм професії, а й бути соціально адаптованим і розуміти сутність всіх процесів, що відбуваються на підприємстві. Наприклад, самостійно здійснювати діагностику у складних і несподіваних ситуаціях, ставити завдання та знаходити шляхи здоров'язбереження персоналу організації.

Аналіз отриманих нами результатів унаслідок констатувального експерименту підтверджує той факт, що формування готовності до створення здоров'яорієнтованого середовища організації у майбутніх менеджерів є соціальною необхідністю та проблемою, що потребує вивчення й удосконалення.

Такий фактаж, на нашу думку, однозначно вказує на те, що навчання студентів-управлінців має базуватися на створенні нових взаємозв'язків та інноваційних процесів у змісті професійно-орієнтованих дисциплін йорієнтуватися на відкриті здоров'язбережувальні знання, що знадобляться у майбутній професійній діяльності. За цим стоїть парадигмальний і методологічний зсув професійної підготовки студентів-управлінців у бік соціалізації без будь-яких обмежень.

Подальшого вивчення вимагають механізми покращення якості системи професійної підготовки майбутніх менеджерів для формування у них готовності до створення здоров'яорієнтованого середовища організації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Завидівська Н.Н., Завидівська О.І. Роль освіти у формуванні здоров'я як економічної складової людського капіталу. Економічні науки: зб. наук. пр. / Редкол.: відп. ред. – д-р екон. наук, проф. З.В. Герасимчук. Луцьк: ЛНТУ, 2015. Вип. 12 (48). С. 37–48. (Серія «Економічна теорія та економічна історія»).
2. Завидівська Н.Н. Фундаменталізація фізкультурно-оздоровчої освіти: аспект здоров'язбережувального навчання студентів: монографія. К.: УБС НБУ, 2012. 402 с.
3. Завидівська Н.Н. Ноосферна педагогічна парадигма як концептуальна основа фундаменталізації фізкультурно-оздоровчої освіти студентів. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: наук. журнал. Харків, 2012. № 1. С. 68–71.
4. Завидівська Н.Н., Завидівська О.І. Якість життя як основа для розвитку людського капіталу в умовах активізації глобалізаційних процесів. Вісник Університету банківської справи Національного банку України (м. Київ): зб. наук. пр. 2013. № 3 (18). С. 300–304.
5. Завидівська Н.Н., Завидівська О.І. Особливості впровадження елементів соціально-орієнтованого менеджменту у систему здоров'язбереження

майбутніх економістів. Фінансово-кредитна діяльність: проблеми теорії та практики: зб. наук. пр. 2015. Т. 1. № 18.– С. 321–327.

6. Осовська Г.В., Масловська Л.Ц., Осовський О.А. Менеджмент організацій: підручник. К.: Кондор-Видавництво, 2015. 366 с.

7. Небава М.І., Кізян С.М., Адлер О.О. Вступ до фаху. Менеджер і команда: теоретичні та практичні аспекти: навч. посібник. К.: Видавничий дім «Слово», 2014. 168 с.

8. Небава М.І. Підвищені вимоги ринку праці до якості професійних практичних компетенцій менеджерів // Шляхи підвищення ефективності навчального процесу у вищому навчальному закладі / Науковий вісник Вінницького кооперативного інституту: зб. наук.-метод. пр. учасників IV Всеукр. наук.-метод. конф. (м. Вінниця, 18 грудня 2013 р.). 2013. С. 84–88.

9. Zavydivska O.I., Zavydivska N.N., Khanikiants O.V., Rymar O.V. The paradigm of health maintenance at Higher Education Institutions as an Important Component of Human Development in Terms of Modernity. *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*. Vol. 17. Supplement Issue 1. Art. 9. 2017. P. 60–65.

10. Zavydivska O.I., Zavydivska N.N., Kovalchuk V.Y., Khanikiants O.V. Features of professional training of hr-managers: the ability to create a health-oriented environment in the organization. *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*. 2018. 18 Supplement Issue (2). Art. 160. P. 1072–1078.

11. Zavydivska N.N., Zavydivska O.I. Health management as component of modern higher education system. *Knowledge – economy – society: Copyright by the Crakov University of Economics: Crakov*, 2014. P. 239–241.

ВИПЕРЕДЖАЛЬНА ОСВІТА ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙСТРІВ РЕСТОРАННОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ

AWARENESS EDUCATION AS THE FACTOR OF EFFECTIVE PREPARATION FOR RESTAURANT MAINTENANCE

У статті на основі дослідження основних тенденцій випереджальної освіти обґрунтована необхідність упровадження нових форм і методів навчання у ВПУ, що відповідають вимогам сучасного інформаційного суспільства стосовно підготовки майбутніх фахівців ресторанної справи. Проведено теоретичний аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури щодо особливостей їх оновлення та розроблення на основі компетентнісного підходу на прикладі професії «майстер ресторанного обслуговування». Розкрито нагальність оновлення завдань, змісту, методів навчання, методичних засобів та організаційних форм навчання з приводу професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у галузі ресторанного господарства на основі переходу до інноваційних навчальних програм, а також включення у варіативну складову загальнопрофесійної підготовки спеціального курсу щодо вивчення адаптованих до специфіки професії комп'ютерних програм.

Ключові слова: випереджальна освіта, інтегрована професія, майстер ресторанного обслуговування, інноваційні навчальні програми, інформаційно-комунікаційні технології.

В статье на основе исследования основных тенденций опережающего образования обоснована необходимость внедрения новых форм и методов обучения в ВПУ, отвечающих требованиям современного информационного общества по подготовке будущих специалистов ресторанного дела. Проведен теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы по особенностям их обновления и разработки на основе компетентностного подхода на примере профессии «мастер ресторанного обслуживания». Раскрыто актуальность обновления задач, содержания, методов обучения, методических

средств и организационных форм обучения по поводу профессиональной подготовки будущих квалифицированных рабочих в области ресторанного хозяйства на основе перехода к инновационным учебным программам, а также включение в вариативную составляющую общепрофессиональной подготовки специального курса по изучению адаптированных к специфике профессии компьютерных программ.

Ключевые слова: опережающее образование, интегрированная профессия, мастер ресторанного обслуживания, инновационные учебные программы, информационно-коммуникационные технологии.

The article based on the study of the main trends of awareness education, substantiated the need for the introduction of new forms and methods of teaching in the HPS that meet the requirements of the modern information society in relation to the training of future specialists in the restaurant business. It was conducted a theoretical analysis of psychological and pedagogical and methodical literature on the peculiarities of their updating and development on the basis of a competent approach on the example of the profession "master of restaurant service". The urgency of updating tasks, content, methods of teaching, methodical tools and organizational forms of training concerning the training of future skilled workers in the field of restaurant economy on the basis of the transition to innovative educational programs, as well as the inclusion in the variational component of the general training of a special course on the study of adapted to the specifics professions of computer programs.

Key words: advanced education, integrated profession, master of restaurant service, innovative curriculum, information and communication technologies.

УДК 377.3

Замфереско О.В.,
аспірант кафедри
практичної психології та педагогіки
Навчально-науковий інститут
психології та соціального захисту
Львівського державного університету
безпеки життєдіяльності

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Розвиток ринкової економіки в Україні зумовлює необхідність модернізації системи професійної освіти та навчання, зокрема її трансформацію у випереджальну, яка має готувати кваліфікованих майстрів ресторанного обслуговування з високим ступенем соціалізації, здатних навчатися протягом усього життя, швидко адаптуватися до професійного середовища, відповідати вимогам вітчизняного та європейського ринків праці.

Сучасному суспільству потрібні майстри ресторанного обслуговування, які володіють високим рівнем компетентності щодо реалізації професійної взаємодії, ставляться до неї, як до особистісної цінності, досконало використовують професійні вміння та навички, здатні долати психологічні бар'єри, прагнуть постійного оновлення знань і збагачення власного професійного досвіду. Наяв-

ність таких якостей у випускників вищих професійних училищ (далі – ВПУ) значно збільшує їхні шанси влаштуватися на роботу, а у разі її втрати – знайти нову. Водночас володіння широким колом професійних функцій підвищує їхню конкурентоздатність на сучасному ринку праці.

Для успішної самореалізації фахівців у професійному середовищі необхідно, щоб рівень їхнього особистісного та професійного розвитку випереджав рівень розвитку виробництва, техніки й технологій. Важливим чинником ефективного підготовки майстрів ресторанного обслуговування, яка в майбутньому дасть можливість забезпечити їхній сталий розвиток, є застосування в освітньому процесі вищих професійних училищ ідей випереджальної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми випереджальної освіти присвячені праці С.Я. Батишева, В.В. Горшеніна, К.К. Коліна,

А.Е. Марона, П.Н. Новікова, А.І. Субетто, А.Д. Урсула та інших учених. У цих дослідженнях наголошується, що випереджальний розвиток професійно-технічної освіти передбачає орієнтацію освітньої системи на перспективні потреби соціально-економічного розвитку країни та тенденції модернізації різних галузей економіки з урахуванням потреб вітчизняного та світового ринків праці. М.А. Данилов, Г.А. Данилочкіна, Т.А. Ільїна, С.В. Калініна, С.Н. Лисенкова, Е.Г. Мінгазов, П.І. Підкасистий, І.М. Трубавіна вважають, що випереджальне навчання сприяє ліквідації відставання, неуспішності в навчанні, формуванню пізнавальної активності, самостійності та творчого розвитку учнів, зокрема, у ВПУ. Дослідники не лише доводять доцільність випереджувальної освіти, а й акцентують на трансформації освітньої системи шляхом створення та впровадження інноваційних форм, методів, технологій і засобів навчання у ВПУ, зорієнтованих на підвищення рівня адаптивності майбутніх фахівців до перспективних потреб ринку праці та зростаючих вимог до компетентності виробничого персоналу з боку працедавців.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на те, що проблеми випереджальної освіти є предметом досліджень багатьох науковців, досі актуальним залишається питання застосування її елементів у системі професійно-технічної освіти, зокрема у професійно-теоретичній підготовці майбутніх майстрів ресторанного обслуговування у ВПУ.

Мета статті. З огляду на викладене мета статті полягає в тому, щоб на основі дослідження провідних напрямів випереджальної освіти висвітлити окремі аспекти проектування нових завдань, змісту, методів, засобів та організаційних форм навчання щодо підготовки майстрів ресторанного обслуговування.

Виклад основного матеріалу. Сучасна професійно-технічна освіта орієнтується на розвиток професійної компетентності особистості, формування в неї самостійного креативного мислення, випереджальний характер освітнього процесу. У контексті нашої проблематики впровадження ідей випереджальної освіти у ВПУ покликане забезпечити формування готовності майбутніх майстрів ресторанного обслуговування до повноцінного ефективного виконання професійних функцій у ресторанній галузі, які передбачають їхню обізнаність у сферах обслуговування, торгівлі та підприємництва.

Основними напрямками переходу професійної підготовки фахівців у ВПУ до випереджальної освіти є такі:

- упровадження новітніх форм і методів навчання, що відповідають вимогам інформаційного суспільства;
- розширення доступності професійної освіти за допомогою використання сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій;

- інтеграція гуманітарних і природничих наукових знань;

- зорієнтованість освітнього процесу на вільний розвиток особистості;

- підвищення якості професійної підготовки фахівців до рівня, що відповідає актуальним потребам особистості, суспільства та держави [4].

На особливу увагу в інформаційному суспільстві заслуговує такий важливий, на нашу думку, напрям випереджальної освіти, як інформатизація. Її сутність полягає в цілеспрямованому забезпеченні освітньої галузі теорією, технологією та практикою створення й оптимального використання науково-педагогічних, навчально-методичних, програмно-технологічних розробок, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічних цілей освітнього процесу за допомогою дидактичних можливостей ІКТ, застосованих у комфортних і безпечних для здоров'я учнів умовах [7, с. 422].

Інформатизація процесу професійної підготовки у ВПУ передбачає впровадження інноваційних електронних освітніх ресурсів, спрямованих на підтримку та заохочення майбутніх фахівців до навчання й самостійного набуття необхідних знань. Використання інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) мотивує майбутніх фахівців до подальшого професійного самовдосконалення впродовж життя, сприяє їхньому переходу від пасивного слухання до інтерактивного процесу отримання знань шляхом використання різноманітних джерел інформації; гнучкого планування свого навчального часу; надання можливості досить вільно обирати стратегію власного розвитку за допомогою різних форм і методів набуття знань; розвиває критичне та творче мислення [1].

Спираючись на викладене, зазначимо, що створення інформаційного освітнього середовища у ВПУ відкриває якісно нові можливості для майбутніх майстрів ресторанного обслуговування, стимулює їхній особистісний і професійний розвиток, сприяє ефективному виробленню вмінь: орієнтуватися в сучасному медіа-просторі, диференціювати інформацію, аналізувати та оцінювати, розшифровувати й використовувати у професійній діяльності; розрізняти та застосовувати методи організації професійної діяльності з використанням ІКТ; збирати, обробляти, зберігати та передавати інформацію з урахуванням пріоритетів професійної діяльності; самостійно створювати медіа-повідомлення в галузі професійної діяльності [7, с. 334].

З урахуванням окреслених напрямів випереджальної освіти О.А. Комарова обґрунтовує її принципи: варіативність освіти, регіоналізацію освіти та безперервність освіти [6].

Принцип варіативності передбачає проектування навчальних програм з урахуванням мож-

ливостей розроблення варіативних розділів і тем (постійне оновлення форм, методів, змісту навчання), використання яких залежить від індивідуальних особливостей майстрів ресторанного обслуговування та різнобічних особистісно-розвивальних методик організації навчальної діяльності фахівців, спрямованих на розвиток їхньої ініціативності [11].

Регіоналізація освіти (орієнтація діяльності закладів освіти на перспективні потреби соціально-економічного розвитку регіону та місцеві ринки праці) виявляється у формуванні єдиного освітнього простору регіону як освітнього середовища, що має територіальну обмеженість і певні якісні характеристики та забезпечує повноцінне функціонування системи освіти регіону [3].

Принцип безперервності освіти полягає в тому, що вона за своїми сутнісними характеристиками виступає системним середовищем формування особистості, яка в динамічно змінних соціально-економічних умовах зможе активно жити та діяти, саморозвиватися, самореалізуватися й водночас робити максимальний внесок у прогресивне оновлення суспільства [10].

Сучасне виробництво та сфера послуг відчуває гостру потребу у висококваліфікованих фахівцях ресторанної справи, які б могли ефективно й свідомо використовувати набуті компетентності у професійній діяльності. Розвиток виробничих підприємств нового типу, упровадження новітніх виробничих технологій і матеріалів диктує необхідність широкого інтегрування видів робіт, що зумовлює появу нової інтегрованої професії, 5129 «Майстер ресторанного обслуговування», яка об'єднує кілька монопрофесій («офіціант», «бармен», «буфетник», «адміністратор залу») [8, с. 10]. Здобуття цієї професії дає змогу оволодіти широким спектром компетентностей, що підвищує рівень професійної мобільності фахівців та їхньої адаптивності до нових умов чи планів діяльності. До основних функціональних обов'язків майстра ресторанного обслуговування зараховують такі: ознайомлення відвідувачів з меню; приймання замовлення; проведення розрахунків із відвідувачами; організація сервірування столів відповідно до виду обслуговування; визначення потреби в посуді, столовій білизні, приладді для конкретного виду бенкету; складання заявки на посуд, білизну, приладдя; спілкування із замовниками (у разі потреби – іноземною мовою); надання допомоги гостям у виборі страв; підбір кадрів; взаємодія за бригадно-ланкової та бригадної форм праці [5].

Підготовка конкурентоздатних майстрів ресторанного обслуговування потребує оновлення змісту освіти. Це зумовлює необхідність створення та впровадження інноваційних навчальних програм, зокрема з інтегрованої дисципліни «Основи

галузевої економіки, екології і права». Її метою є формування в учнів ВПУ знань із галузевої економіки, менеджменту та маркетингу, правового регулювання господарських, трудових відносин, а також опанування інформації, пов'язаної з економічно-правовою оцінкою природних ресурсів [2]. На цій основі у майбутніх майстрів ресторанного обслуговування потрібно сформулювати цілісне уявлення про особливості підприємницької діяльності в галузі, торгівельних операцій у сфері послуг і правила ефективного обслуговування клієнтів у закладах громадського харчування.

Також необхідно, на нашу думку, включення у варіативну складову загальнопрофесійної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування спеціального медіа-освітнього курсу. Під час його вивчення учні ВПУ матимуть змогу опанувати адаптовані до специфіки професії комп'ютерні програми (наприклад, R-Keeper V8, «1С: Бухоблік і Торгівля» (БІТ), «Парус-Ресторан», «АСТОР: Ресторан 4.0 Проф», система «XPOS», Експерт, TillyPad, Z-Cash, Едельвейс/Медальон, Магія, РСТъ Ресторатор, B52 Ресторан, ALOHA POS та інші), оперування якими сприятиме поглибленню та конкретизації змісту їхньої професійної діяльності, що в підсумку не лише покращить якість обслуговування [9, с. 269], а й сприятиме виробленню навичок раціонального розподілу часу на виконання різних професійних функцій.

Необхідність переходу системи професійної підготовки на реалізацію моделі випереджальної освіти у ВПУ викликана й тим, що в її основу покладена ідея розвитку особистості, спрямована на підготовку фахівців не лише до конкретної професійної діяльності, а й на формування в них готовності до свідомого постійного збагачення професійних знань, придбання та вдосконалення поліфункціональних умінь і навичок, що забезпечить їхню професійну мобільність.

Висновки. Отже, упровадження ідей випереджальної освіти в професійну підготовку майбутніх майстрів ресторанного обслуговування у ВПУ передбачає таке:

- виховання ключових компетентностей, які надалі дадуть змогу випускникам успішно самореалізуватися в життєвому та професійному просторі;
- оптимізацію змісту професійної підготовки та завдяки цьому розширення й поглиблення кола професійних компетенцій випускників;
- раціональне використання навчального часу;
- активне застосування ІКТ в освітньому процесі;
- підтримання індивідуалізованого та самостійного навчання;
- зорієнтованість змісту освіти на інтегративність викладення матеріалу;
- стимулювання зацікавленості майбутніх майстрів ресторанного обслуговування до отри-

мання цієї професії та підвищення їхньої мотивації щодо самореалізації та самовдосконалення у професійній діяльності.

Упровадження у ВПУ інноваційних програм з основної інтегрованої дисципліни «Основи галузевої економіки, екології і права» та включення спеціального медіа-освітнього курсу у варіативну складову підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування дадуть змогу майбутнім фахівцям отримати досвід професійної діяльності у змодельованих типових і нестандартних виробничих ситуаціях, які можуть виникати в їхній професійній діяльності.

Водночас застосування ідей випереджальної освіти у професійній підготовці фахівців за інтегрованою професією «майстер ресторанного обслуговування» відповідає сучасній концепції сталого розвитку особистості, становить підґрунтя для її професійного становлення й самовдосконалення. Викладене дає підстави вважати випереджальну освіту важливим чинником ефективної підготовки фахівців для ресторанної галузі.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо в обґрунтуванні педагогічних умов удосконалення професійної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування з урахуванням ідей випереджальної освіти, розробленні методики їх реалізації в освітньому процесі ВПУ.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Богдановська Л.П. Особливості викладання курсу всесвітньої історії при застосуванні засобів інформаційно-комунікаційних технологій. Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 5: «Педагогічні науки: реалії та перспективи». К., 2009. Вип. 19. № 5 (19). С. 47–53.

2. Державний стандарт професійно-технічної освіти професія 5812 «Майстер ресторанного обслуговування». URL: www.znanius.com/uploads/media/Maister_restorannogo_obsługovuvannja.doc.

3. Єрмакова Т.Г. Феномен регіоналізації в освітніх практиках. Грані. 2015. № 11 (1). С. 80–83. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Grani_2015_11\(1\)_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Grani_2015_11(1)_19).

4. «Інноватика в сучасній освіті» / За заг. ред. Т.М. Шевчук, С.М. Сліпак, Т.М. Котляр. Ніжин. 68 с.

5. Класифікатор професій: ДК 003:2005 / Розроб.: С. Мельник, Ю. Юров, М. Гаврицька та ін. вид. офіц. К.: «Соціформ», 2005. 616 с. / Національний класифікатор України. С. 129.

6. Комарова О.А. Особливості формування випереджального рівня освітнього потенціалу суспільства. Економічний часопис-XXI. 2011. № 9–10. С. 57–60. Бібліогр.: 3 назв. укр.

7. Литвин А.В. Інформатизація професійно-технічних навчальних закладів будівельного профілю: монографія. Львів: Компанія «Манускрипт», 2011. 498 с.

8. Педагогічні основи формування змісту підготовки кваліфікованих робітників за інтегрованими професіями: посібник. / С.Г. Кравець, Ю.І. Кравець, Н.П. Дерев'янка, О.Г. Оліферчук. К.: ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2014. 152 с.

9. Руденко Л.А. Формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах: монографія. Львів: «Піраміда», 2015. 343 с.

10. Топчий Т.В. Інституціоналізація безперервної освіти в Україні: досвід та перспективи. Вісник Міжнародного слов'янського університету. Серія: «Соціологічні науки». 2012. Т. 15. № 1–2. С. 3–9. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VMSU_sociology_2012_15_1-2_3.

11. Трошкін О.В. Особливості навчально-виховного процесу майбутніх педагогів-дизайнерів. Вісник післядипломної освіти. 2014. Вип. 11. С. 165–173. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2014_11_21.

ДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

DIAGNOSTIC INSTRUMENT FOR PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS DEVELOPMENT OF A PRACTICAL PSYCHOLOGIST

Стаття присвячена проблемі професіоналізму практичного психолога. У статті представлено фрагмент експериментального дослідження з проблеми формування професійної самосвідомості психолога. Здійснено аналіз діагностичного інструментарію розвитку професійної самосвідомості практичного психолога. Розкрито поняття «професійна самосвідомість». Описано діагностичні методики відповідно до показників розвитку професійної самосвідомості практичного психолога.

Ключові слова: практичний психолог, професійна самосвідомість, система післядипломної освіти, професійний розвиток практичного психолога, психологічний інструментарій.

сиональное самосознание». Описаны диагностические методики в соответствии с показателями развития профессионального самосознания практического психолога.

Ключевые слова: практический психолог, профессиональное самосознание, система последипломного образования, профессиональное развитие практического психолога, психологический инструментарий.

The article devoted to the problem of practical psychologist's professional development. A fragment of an experimental study on the problem of the formation of a professional consciousness of a psychologist is presented. The analysis of diagnostic tools of professional consciousness development of a practical psychologist is carried out. The concept of "professional consciousness" is revealed. The diagnostic techniques are described in accordance with the indicators of professional consciousness of a practical psychologist.

Key words: practical psychologist, professional consciousness, system of post diploma education, professional development of practical psychologist, psychological tools.

УДК 37.042.2

Кльоц Л.А.,
канд. психол. наук,
доцент кафедри психології
КЗ «Житомирський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти»
Житомирської обласної ради

Стаття посвящена проблеме профессионализма практического психолога. Представлен фрагмент экспериментального исследования по проблеме формирования профессионального самосознания психолога. Осуществлен анализ диагностического инструментария развития профессионального самосознания практического психолога. Раскрыто понятие «профес-

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Аналіз наукових праць останніх років дає змогу виділити актуальний напрям досліджень, який пов'язаний із вивченням проблем професіоналізації, професійної придатності фахівців допомагаючих професій. Нині відсутні механізми, що регулюють цей процес. У педагогічній і віковій психології професіоналізація досліджується як чинник актуалізації особистісного потенціалу практичного психолога у професійній діяльності. Домінуючим виміром якості цих процесів виступає розвинена професійна самосвідомість. Саме на засадах усвідомлення фахівцем професійної позиції у нього формується позитивне ставлення до діяльності, актуалізується усвідомлення особистісного досвіду, формуються професійні цілі, здійснюється вибір стратегій професійного саморозвитку. У цьому зв'язку виняткового значення набуває дослідження особливостей розвитку професійної самосвідомості, яка забезпечує професійний розвиток спеціаліста.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У вітчизняній психології методологічною основою вивчення питань розвитку особистості професіонала є системний і суб'єктно-діяльнісний підходи, що розглядаються у роботах К.О. Альбуханової-Славської, Б.Г. Ананьева, О.М. Леонтьєва, В.Д. Шадрікова та інших учених. Успішне становлення професіонала, що забезпечує ефективність професійної діяльності, розглядається авто-

рами як частина загального розвитку особистості. У роботах таких сучасних вітчизняних авторів, як Е.Ф. Зеєр, Є.О. Клімов, Л.М. Мітіна, М.С. Пряжніков, А.Р. Фонарьов, закладені методологічні та концептуальні засади для організації прикладних досліджень і психологічного забезпечення професійного розвитку.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Загальний аналіз літератури з проблеми виявив недостатньо розробленим питання розвитку професійної самосвідомості практичних психологів у процесі професіоналізації. А саме – обґрунтування психологічного інструментарію, що дає змогу виявити проблеми професійного розвитку особистості психолога.

Мета статті полягає в обґрунтуванні психологічного інструментарію для дослідження розвитку професійної самосвідомості практичного психолога.

Виклад основного матеріалу. Проведений теоретичний аналіз дав можливість сформулювати поняття «професійної самосвідомості практичного психолога» як процес міжсистемної взаємодії трьох підструктур: когнітивної (знання можливостей у Я-досягненнях), афективної (емоційно ціннісне самоставлення) і поведінкової (уміння раціоналізувати професійні дії поведінки) [3]. Кожна підструктура має специфічні характеристики, які визначають саморозвиток особистості в професійній діяльності, сприяють професійному розвитку і загалом формують професійну

Я-концепцію практичного психолога. Добір психодіагностичного інструментарію відбувався на базі теоретично виділених критеріїв складових професійної самосвідомості та їхніх показників у практичних психологів; розробленої на їх основі дослідницької моделі розвитку професійної самосвідомості практичного психолога в системі післядипломної освіти та з урахуванням результатів попередньої пілотної перевірки ефективності психодіагностичних методик для дослідження професійної самосвідомості практичних психологів, у процесі якої було опрацьовано 20 методик [2; 4]. У таблиці 1.1 наведено зміст компонентів професійної самосвідомості, критерії їх аналізу та дібрані інструментарій для їх вимірювання.

Комплекс методик вивчення розвитку професійної самосвідомості практичного психолога містив таке: тест-опитувальник самоствавлення (ОС) (В.В. Столін, С.Р. Пантелєєв), проєктивну методику «Я-соціально-символічні завдання» для дослідження складових Я-концепції (ЯССЗ) (розроблена Б. Лонгом, Р. Зіллером, Р. Хендерсоном), методику Q-сортування для виявлення індексу задоволення собою (В. Стефенсон), методику «Шкала емоційного відгуку» (ШЕВ) (А. Мехрабян, Н. Епштейн), методику КСК (за В.Р. Овчаровою) для вивчення комунікативно-соціальної компетентності, методику «Діагностика соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-

потребовій сфері» (СПУ) (О.Ф. Потьомкіна), модифікований варіант тесту «Професійні позиції» (ПП) (за Л.Б. Шнейдер).

Охарактеризуємо обрані методики психодіагностики відповідно до проблеми дослідження.

Опитувальник самоствавлення (ОС) (В.В. Століна, С.Р. Пантелєєва [221, с. 360–366]) побудований відповідно до розробленої В.В. Століним ієрархічної моделі структури самоствавлення. Опитувальник дає змогу виявити три рівні самоствавлення: інтегральне само ставлення; диференційоване самоствавлення: самоповага, ауто-симпатія, самоінтерес, очікування ставлення інших; рівень конкретних дій (готовність до них) щодо свого Я.

Опитувальник містить 57 запитань, які об'єднані в п'ять основних шкал, а саме: шкала «Інтегральне самоствавлення» вимірює інтегральне почуття «за» або «проти» власного Я практичного психолога; шкала I «Самоповага» розкриває внутрішню послідовність, саморозуміння, самовпевненість досліджуваного; шкала II «Ауто-симпатія» відображає позитивне чи негативне ставлення до свого Я та особливості самооцінки; шкала III «Очікуване ставлення інших» відображає очікування позитивного або негативного ставлення до себе оточення; шкала IV «Самоінтерес» – ступінь близькості до самого себе, зокрема інтерес до власних думок і почуттів.

Таблиця 1.1

Методики вивчення розвитку професійної самосвідомості практичних психологів

Складові розвитку ПС	Критерії аналізу	Психодіагностичний інструментарій
Знання можливостей у Я-досягненнях	Уявлення про особистісні та професійні риси; про себе як суб'єкта професійної та особистісної взаємодії; про себе як практичного психолога в цей момент	Показник індексу Я-реальне (Q-сортування)
	Уявлення про себе як практичного психолога в майбутньому	Показник індексу Я-ідеальне (Q-сортування)
Емоційно-ціннісне самоствавлення	Самоствавлення до себе як до особистості, як до психолога	Інтегральне самоствавлення (ОС)
	Ставлення до оцінок інших	Шкала «Очікуване ставлення інших» (ОС), шкала «Ставлення інших» (ОС), шкала «Самозвинувачення» (ОС), показник «Стійкість соціального Я» (ЯССЗ)
	Самооцінка	Показник індексу задоволення собою (Q-сортування); показник «Особливості самооцінки» (ЯССЗ)
Уміння раціоналізувати професійні поведінкові дії	Здатність до рефлексії	Показник «Рівень вияву здібності до емоційного відгуку на переживання інших» (ШЕВ)
	Саморегуляція	Шкала «Соціально-комунікативна незграбність» (КСК), шкала «Нетерпимість до невизначеності» (КСК), шкала «Конформність» (КСК), шкала «Орієнтація на уникнення невдач» (КСК), шкала «Фрустраційна нетолерантність» (КСК)
	Прагнення до саморозвитку, самовдосконалення	Шкала «Прагнення до статусного росту» (КСК), показники установок «Альтруїзм-егоїзм» (СПУ), показники установок «Процес-результат» (СПУ), показники установок «Свобода-влада» (СПУ), показники установок «Праця-гроші» (СПУ)

Опитувальник також містить сім шкал, спрямованих на вимірювання вираженості установок на адресу Я-досліджуваного: «самовпевненість» виявляє ставлення до себе (на позитивному полюсі – самовпевненість, високе самоставлення, відчуття сили Я, на негативному – незадоволеність власними можливостями, почуття слабкості, сумнів у можливості викликати до себе повагу); «ставлення інших» інтерпретуються як виявлення уявлень індивіда про те, якою мірою його особистість (характер, діяльність) здатна викликати повагу, симпатію, схвалення, розуміння з боку інших і навпаки; «самоприйняття» – почуття симпатії до себе, прийняття власного Я; «самокерівництво, самопослідовність» відображає уявлення особистості про шляхи саморегуляції; «самозвинувачення» відображає негативне самоставлення, що супроводжується самозвинуваченнями, негативними емоціями в адрес власного Я; «самоінтерес» виявляє ригідність Я-концепції, прагнення до збереження актуального Я; «саморозуміння» відображає відчуття цінності власної особистості та її гіпотетичну цінність для інших. Перелік питань за кожною шкалою наведено в додатках (див. додаток А.1).

Проективна методика «Я-соціально-символічні завдання» (ЯССЗ) розроблена Б. Лонгом, Р. Зіллером, Р. Хендерсоном [6, с. 119]. Методика містить вісім проективних завдань, які спрямовано на вимірювання різних складових Я-концепції. А саме – інтегральне самоставлення за показниками самооцінки та стійкості соціального Я; належність особи до групи за показниками ступеня індивідуалізації, соціальної зацікавленості, стану ідентифікації; соціальна незалежність за показниками психологічної дистанції, ступеня егоцентричності, складності Я-концепції.

Методика Q-сортування (Q – sort, Q – technique) розроблена В. Стефенсоном [8] у 1953 році для дослідження уявлень індивіда про власне Я, дослідження самооцінки особистості та виявлення індексу задоволення собою.

Цей метод має назву Q-сортування та дає змогу емпіричним шляхом досліджувати складові Я-концепції (перш за все – Я-ставлення і Я-образ) через відношення Я-ідеального та Я-реального та кількісно визначити індекс міри відповідності між ними. Для визначення індексу співвідношення між модальностями емоційно-оцінкової складової Я-концепції використовувався спосіб ранжування, тобто присвоєння рангу тій чи іншій рисі особистості залежно від усвідомленого прийняття її суб'єктивної значущості.

Методика А. Мехрабяна, Н. Епштейна «Шкала емоційного відгуку» (ШЕВ) [7, с. 217] дала можливість проаналізувати загальні емпатійні тенденції практичного психолога, такі їхні параметри, як рівень вираженості здібності до емоційного відгуку на переживання іншого й ступінь відповід-

ності (невідповідності) знаку переживань об'єкта та суб'єкта емпатії. Об'єктами емпатії виступають соціальні ситуації та люди, яким випробовуваний міг співпереживати в повсякденному житті. Опитувальник складається із 25 міркувань закритого типу – як прямих, так і зворотних.

Методика КСК «Визначення комунікативно-соціальної компетентності» В.Р. Овчарової [5, с. 124].

Ця методика дає можливість визначити власності поведінки психолога за шістьма шкалами: соціально-комунікативна незграбність, нетерпимість до невизначеності, надмірний потяг до конформності, підвищене прагнення до статусного росту, орієнтація на уникнення невдач, фрустраційна нетолерантність. Опитувальник складається із 133 висловлювань, зміст яких спрямований на самоаналіз поведінкової реакції особистості у різних життєвих і професійних ситуаціях.

Методика О.Ф. Потьомкіної «Діагностика соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребовій сфері» (СПУ) [7, с. 318] виявляє ступінь вираженості соціально-психологічних установок психолога. Методика складалась із двох опитувальників. Перший опитувальник спрямований на вивчення установок за шкалами «альтруїзм – егоїзм», «процес – результат»; другий – на вивчення установок за шкалами «свобода – влада», «праця – гроші». Результати методики дають змогу виявити декілька груп досліджуваних: високомотивованих психологів із гармонічними орієнтаціями; низькомотивованих психологів, у яких всі орієнтації виражені слабо; психологів з дисгармонічними орієнтаціями, у яких деякі орієнтації досить високо виражені, а інші – можуть бути взагалі відсутні.

Поряд із методиками, що виявляють особливості розвитку складових професійної самосвідомості, використано *тест Л.Б. Шнейдер «Професійні позиції» (ПП)* [9, с. 8] для виявлення психологічних умов розвитку професійної самосвідомості. Тест складається із 17 запитань відкритого типу, що спрямовані на оцінку практичним психологом своїх професійних позицій, вмінь і навичок. До кожного запитання дається шкала оцінювання від 1 до 10 (1 – найнищий бал, 10 – найвищий). Зміст запитань тесту поданий у додатку А.7.

Схарактеризуємо загальну методику вивчення розвитку професійної самосвідомості практичних психологів за її основними складовими, критеріями аналізу та шкалами вищеписаних методик.

Складова знання можливостей у Я-досягненнях досліджується за критеріями уявлення про особистісні та професійні риси; про себе як суб'єкта професійної та особистісної взаємодії; про себе як практичного психолога в цей момент для діагностики враховуємо показник індексу Я-реальне (Q-сортування); уявлення про себе як практич-

ного психолога в майбутньому – показник індексу Я-ідеальне (Q-сортування). За складовою емоційно-ціннісне самоставлення критеріями виступають такі: самоставлення до себе як до особистості, як до психолога (шкала «Інтегральне самоставлення» (ОС), шкала «Самоповага» (ОС), шкала «Аутосимпатія» (ОС), шкала «Самоінтерес» (ОС), шкала «Самовпевненість» (ОС), шкала «Самокерівництво», (ОС) шкала «Саморозуміння» (ОС), шкала «Самоприйняття» (ОС); ставлення до оцінок інших (шкала «Очікуване ставлення інших» (ОС), шкала «Ставлення інших» (ОС), шкала «Самозвинувачення» (ОС), показник «Стійкість соціального Я» (ЯССЗ); самооцінка (показник індексу задоволення собою (Q – сортування); показник «Особливості самооцінки» (ЯССЗ). Уміння раціоналізувати професійні поведінкові дії виявляємо через здатність психолога до рефлексії (шкала «Рівень вияву здібності до емоційного відгуку на переживання інших» (ШЕВ); саморегуляцію (шкала «Соціально-комунікативна незграбність» (КСК), шкала «Нетерпимість до невизначеності» (КСК), шкала «Конформність» (КСК), шкала «Орієнтація на уникнення невдач» (КСК), шкала «Фрустраційна нетолерантність» (КСК)); прагнення до саморозвитку, самовдосконалення (шкала «Прагнення до статусного росту» (КСК), показники установок «Альтруїзм-егоїзм» (СПУ), показники установок «Процес-результат» (СПУ), показники установок «Свобода-влада» (СПУ), показники установок «Праця-гроші» (СПУ).

Висновки. Визначаючи професійну самосвідомість практичного психолога як міжсистемну взаємодію трьох підструктур – когнітивної, афективної, поведінкової, – важливо мати уявлення про особливості цього розвитку та ключові механізми його дії. Оскільки підструктури професійної самосвідомості мають специфічні характеристики, що визначають саморозвиток особистості в професійній діяльності та сприяють професійному розвитку і загалом формують професійну Я-концепцію практичного психолога, діагностика

особливостей розвитку професійної самосвідомості практичних психологів є актуальною у процесі професіоналізації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вачков І.В., Гриншпун І.Б., Пряжников Н.С. Введение в профессию психолог. Москва-Воронеж: Моск. психолого-социального ин-та, 2002. 255 с.
2. Кльоц Л.А. Особливості розвитку когнітивного компонента професійної самосвідомості практичного психолога. Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. пр. Луганського Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля. Луганськ, 2010. № 1 (24). 254 с. С. 81–86.
3. Кльоц Л.А. Дослідження психологічних особливостей розвитку професійної самосвідомості практичного психолога у педагогічній та віковій психології. Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. В.О. Моляко. Т. 12. Вип. 10. Ч. II. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2010. 460 с. С. 107–116.
4. Кльоц Л.А. Особливості розвитку поведінкового компонента професійної самосвідомості практичного психолога. Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка. Т. 7. Вип. 22. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2010. 204 с. С. 68–74.
5. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. 2-е изд., дораб. М., 1996. 352 с.
6. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. 672 с.
7. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие: в 2 кн. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1999. Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. 480 с.
8. Романова Е.С. Психодиагностика. СПб.: ЗАО Издательский дом, 2006. 400 с.
9. Шнейдер Л.Б. Тренинг профессиональной идентичности: Руководство для преподавателей вузов и практикующих психологов. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. 208 с.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ У РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА НА ЕТАПІ АКТИВІЗАЦІЇ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ (1990-ТІ РОКИ – 2004 РІК)

PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS IN THE REPUBLIC OF POLAND DURING THE PERIOD OF ACTIVIZING THE INTEGRATION INTO EUROPEAN UNITY (1990S – 2004)

Подано теоретичний аналіз реформаційних змін, здійснених в освіті та професійній підготовці фахівців Республіки Польща періоду інтенсифікації процесів євроінтеграції (1990-ті рр. – 2004 р.). Висвітлено законодавче забезпечення структурних і програмових змін в освіті та професійній підготовці фахівців; розглянуто структуру системи освіти та професійної підготовки, акцентуючи на її початковому рівні; наведено статистику щодо залученості до навчання у різних типах навчальних закладів; зазначено позитивні та негативні наслідки внесених змін у структуру і процес професійної підготовки й навчання майбутніх фахівців.

Ключові слова: освіта, реформи, професійна підготовка, навчальні заклади професійної підготовки, Республіка Польща.

В статтю подан теоретичний аналіз реформаторських змін, здійснених в освіті та професійній підготовці фахівців Республіки Польща періоду інтенсифікації процесів євроінтеграції (1990-е гг. – 2004 г.). Освітлено законодавче забезпечення структурних і програмових змін в освіті та професійній підготовці фахівців; розглянуто структуру системи освіти та професійної підготовки, акцентуючи на її початковому рівні; наведено статистику щодо залученості до навчання у різних типах навчальних закладів; зазначено позитивні та негативні наслідки внесених змін у структуру і процес професійної підготовки й навчання майбутніх фахівців.

приведена статистика по вовлеченности к обучению в различных типах учебных заведений; указано на положительные и отрицательные последствия внесенных изменений в структуру и процесс профессиональной подготовки и обучения будущих специалистов.

Ключевые слова: образование, реформы, профессиональная подготовка, учебные заведения профессиональной подготовки, Республика Польша.

This article presents theoretical analyses of the reformation changes implemented in education and professional training of specialists in the Republic of Poland during the period of intensifying the Eurointegration processes (1990s – 2004). The article covers the legislative support for structural and program changes in the education and professional training of specialists; explores the structure of the education system and professional training focusing on its initial stage; provides statistical data on enrollment in different types of educational institutions and highlights positive and negative impacts of changes implemented in the structure and process of professional training and education of future specialists.

Key words: education, reform, professional training, educational institutions for professional training, the Republic of Poland.

УДК 37.014.3/5.091.2-057.86]
(438)*199/2004"

Когут С.Я.,

канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри загальної
та соціальної педагогіки
ВНЗ «Український католицький
університет»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Соціально-економічні зміни у Республіці Польща початку 90-х рр. ХХ ст. вплинули майже на всі сфери суспільного життя. «Шокова терапія» відчутно сколихнула економіку посткомуністичного суспільства, особливо в перші п'ять років (1989–1994). Найболючіше вона відобразилася саме на освіті, яку не вважали першочерговою галуззю у реформуванні економіки країни. Нова влада започаткувала роботу над системною реформою освіти, яка охоплювала структуру системи освіти, її зміст, управління та фінансування, систему контролю та оцінювання компетенції, умінь і знань учнів. Уся освітня діяльність уряду та навчальних інституцій має слугувати комплексній освіті молоді людини задля підготовки до незалежного дорослого життя в умовах нових реалій ринкової економіки, запропонувати механізми вирішення проблеми зростаючого безробіття, зменшити диспропорцію між навчальною пропозицією для сільської та міської молоді [1]. Вищезазначені напрями реформування свідчили й про необхідність глибокої перебудови існуючої системи професійної підготовки та навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Різні аспекти професійної підготовки фахівців у Республіці Польща досліджують відомі науковці педагогіки праці. Зокрема, З. Вятровський (професійна підготовка, навчальні програми професійної школи), Ч. Купісевич (професійні навчальні заклади в часі перебудови), А. Богай, С. Квятковський, М. Шиманський (освіта та професійна підготовка в часі суспільних змін), К. Садовська (історико-педагогічні дослідження системи професійної підготовки Польщі), Й. Шпаковська (модернізація професійної підготовки в Польщі) та багато інших.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У контексті входження України до європейського освітнього простору різним аспектам професійної підготовки фахівців надають вагомого значення. Вивчення особливостей внесених змін у систему професійної підготовки фахівців Республіки Польща на етапі активізації інтеграції до Європейського Союзу та їхньої результативності вважаємо актуальним з огляду на можливі труднощі й ризики цього процесу, які мають бути в полі зору науковців, практиків і керівництва про-

фільних відомств. Адже одним із пріоритетних завдань у співпраці двох країн є сприяння якісній професійній підготовці фахівців, готових працювати на засадах європейських традицій.

Метою статті є проаналізувати внесені зміни в освіті та професійній підготовці фахівців Республіки Польща в 1990–2004 рр.

Виклад основного матеріалу. На завершення 90-х рр., а також на початку нового століття близько 50% випускників середніх професійних закладів не були працевлаштовані [2, s. 30]. За словами З. Вятровського, молодь, охоплена в цих роках професійною підготовкою, не здобувала достатньої практичної підготовки, що виникало головню з приводу масової ліквідації закладів праці, які за Польської Народної Республіки були місцем професійних практик [3, s. 315]. Зазначимо, що цей аспект також пов'язаний з тим, що було ліквідовано й професійні навчальні заклади при виробництвах та інших закладах праці.

Окрім соціально-економічних змін, можна було простежувати розвиток науки, техніки, нових технологій, модернізації виробничих процесів. На думку Ч. Купісевича, ці процеси та явища промовляють не тільки про користь широкого профілю професійного навчання, але також про навчання на розбудованому фундаменті загальних знань, математично-природної, а також гуманітарної складової, про вагоме значення для формування відповідних засад міжлюдських взаємин [4, s. 93].

Польський уряд зробив низку нових кроків у структурі й програмах професійної підготовки та навчання. Вони були зумовлені також переважністю учнів професійних шкіл загальноосвітнім компонентом навчання й тими трансформаційними соціально-економічними змінами, які розпочалися в Польщі з 1989 р. [5, s. 206]. Ще однією проблемою на етапі активізації співпраці в галузі освіти з ЄС була також і проблема невідповідності змісту професійної підготовки та навчання новим умовам ринкової економіки [6, s. 39–42].

Програма Міністерства національної освіти в 1992–1994 рр. передбачала модифікацію організаційно-програмової структури системи професійної підготовки та навчання, позбавлення ідеологізації змісту навчання й виховання, створення нових засад для розвитку індивідуальних здібностей фахівців (закладало основи для розвитку центрів практичного навчання), прагнення до усупільнення школи й організації різних типів недержавних навчальних закладів, пошук можливостей наближення польської системи освіти до європейських рішень і поступове «входження на дорогу європейської освіти» [3, s. 315].

У 1993 р. Департамент професійної підготовки Міністерства національної освіти представив Концепцію змін та організаційних пропозицій. Проте типовим професійним навчальним закладом так і

залишилася основна професійна школа, що приймала на навчання 30% випускників основних шкіл, оскільки 4-річний профільний лицей не давав професійної кваліфікації, а отже – права випускникам на виконання професійних дій [7, s. 22].

Головним її завданням визначали відійти від моделей масової вузькоспеціалізованої підготовки кваліфікованих працівників, що були запроваджені ще в 1952 р. Натомість запропонувати моделі широкопрофільної підготовки з урахуванням різних форм неперервного навчання. Однак, як зазначає Т. Левовицький [8, с. 119], насправді не було чіткої концепції цих змін. Адміністративна й політична влада ігнорувала пропозиції, які були подані в жовтні 1989 р. Експертним комітетом у справах із національної освіти [9]. Проте інших пропозицій не було подано. Головні зусилля керівників освітньої галузі були спрямовані на правове регулювання, яке б сприяло децентралізації та соціалізації освіти [10; 11].

Юридичною основою для системи освіти Республіки Польща на етапі активізації співпраці в галузі освіти з ЄС стали такі документи: «Концепція програми загальної освіти в польських школах» і Закон про систему освіти (1991) [12], «Добра і сучасна школа» (1993), «Головні напрями у вдосконаленні системи освіти в Польщі» (1994), «Програмні підстави обов'язкових загальноосвітніх предметів» (1997), «Реформа системи освіти» (1999), Закон «Положення про впровадження реформи шкільної системи» (1999) [13, s. 87]. Зазначимо, що, на думку Ч. Банаха, наведені документи не продемонстрували достатнього бачення стратегії реформи, не відповідали завданням соціально-економічної трансформації устрою, а також європейській і глобальній інтеграції та процесам освіти інформаційного суспільства, реформи мали нестабільний характер [14, s. 59]. Та все ж прийняття цих правничих документів уможливило внесення змін у структуру освіти та професійного навчання, сприяло проведенню децентралізації системи освіти (підпорядкування шкіл ґмінам – найменшим одиницям територіального самоврядування), введенню нових типів навчальних інституцій, змінам в оцінюванні навчальних досягнень.

Розглянемо наявні можливості для професійної підготовки та навчання фахівців початку 90-х рр. Професійне навчання відбувалося в 3-річних основних професійних школах, після завершення навчання в яких випускник здобував компетенції кваліфікованого робітника або працівника з рівноцінними кваліфікаціями. Ці школи створювали нагоди для здобуття загальної середньої освіти та основної професійної освіти, уможлилювали розширення знань і вмінь у продовженні навчання у 2(3)-річних технікумах, а на середньому рівні – у технікумах і рівноцінних 5(4)-річних школах (залежно від професійної кваліфікації).

Навчання у профільних ліцеях тривало 4 роки, їхні випускники отримували свідоцтво про закінчення школи, за умови складення випускного іспиту – матури (атестату зрілості), та водночас відповідну професійну кваліфікацію.

Зміни у професійній підготовці та навчанні, започатковані в 1990 р., були результатом державних програм «Пакт для села» (1999), «Стратегія щодо підвищення зайнятості та розвитку людських ресурсів на 2000–2006 рр.» [15]. Їх умовно можна поділити на дві складові: системні (структурні) та програмові (змістовні). Загальною ідеєю реформ у професійному навчанні, як вважає Х. Гурецька, було відходження від вузькопрофільного навчання на користь широкопрофільного [7, s. 21].

У 1993 р. запроваджено новий тип професійних шкіл. Це були 4-річні професійні ліцеї, що надавали можливість здобути загальнопрофесійну підготовку в обраному профілі, однак без визначеної кваліфікації. Такий тип навчального закладу проіснував до 1999 р., опісля був ліквідований згідно із структурною реформою 1999 р. Також у 1993 р. було заново переглянуто класифікацію професій, розпочато модернізацію практичного навчання, до програм професійної підготовки введено нові предмети та змінено їхні пропорції [5, s. 206].

Очевидним є те, що зміни у професійній підготовці й навчанні були тісно пов'язані зі змінами на рівні середньої загальноосвітньої школи. Було прийнято рішення, що учень реформованої середньої школи повинен мати можливість здобуття якісної загальної середньої освіти (здебільшого – це завершення навчання на рівні ліцею), усвідомлений вибір професії, доступ до якісної професійної підготовки та навчання, а також змогу реалізувати власні освітні прагнення засобами професійної та безперервної освіти.

Розглянемо структурну реформу системи освіти Республіки Польща й на її основі професійну підготовку та навчання.

Офіційною генеральною реформою системи освіти в Польщі була реформа, започаткована 1 вересня 1999 р. У січні 1998 р. Міністерство народної освіти оголосило документ «Реформа системи освіти – вступна концепція». У тій концепції професійна підготовка та навчання, на думку З. Вятровського, «майже не розглядалася». Це питання двічі порушували під час засідань Комітету педагогічних наук Польської академії наук за участю міністра народної освіти М. Хандке (M. Handke). Результатом цих дій була поява у травні 1998 р. нової концепції реформи системи освіти в Польщі, в якій, однак, і надалі «професійна школа не отримала належного їй виміру» [3, s. 315].

Шкільне навчання з арифметичною формулою (функціонувало ще з 1961 р.) $8+4(2/3/5)$ було замінено на структуру $6+3+3(4)$ (початкова школа – гімназія – середня освіта – вища освіта).

Відбулося скорочення терміну навчання в основній школі з 8 до 6 років, а також організування 3-річної гімназії, зменшення терміну навчання в ліцеї з 4(5) до 3 років [16, s. 84]. Отже, збільшився термін здобуття обов'язкової освіти ($6+3$), коли дітям виповнюється 16 років. Цей час (16, а не 15 років) розглядали як доцільний для вибору майбутньої траєкторії подальшої освіти та професійного напрямку.

Після здобуття обов'язкової освіти з метою отримання середньої учні мають право вибору вступати до закладів середньої та середньо-професійної освіти. Результатом навчання в цих закладах (крім основної професійної школи) є іспити на отримання атестату зрілості, що дає право вступати до вищих закладів освіти.

До найважливіших змін, що відбулися на рівні обов'язкової освіти, експерти зараховують такі: виникнення нового типу шкіл – гімназій (з 1999 р.), введення зовнішніх іспитів між етапами обов'язкової освіти, розроблення нових програм з орієнтацією не лише на теоретичні знання, але й на розвиток практичних умінь, розроблення нових підручників, методичних засобів для підготовки вчителів. Незважаючи на те, що концепція програми основної школи була критично сприйнята експертами в галузі освіти, це була перша версія, яка була прийнята після багатьох дебатів і стала основою документів про загальну освіту в початковій школі та гімназії. Ця програма заклала основи на перспективу для розвитку навчання впродовж життя, поліпшення якості навчання, привабливості й доступності пропозицій у сфері навчання впродовж життя, розвитку креативності, конкурентоспроможності, збільшення шансів на працевлаштування, розвитку підприємництва, збільшення кількості осіб у залученості до навчання впродовж життя незалежно від віку, соціально-економічного стану, пропагування вагомості вивчення іноземних мов, створення інноваційного та ґрунтованого на інформаційних технологіях змісту [17; 18].

Нове розуміння професії як сукупності кваліфікацій створило умови для розроблення механізмів щодо підтвердження кваліфікації й визначення статусу професійної кваліфікації. Це сприяло розробленню концептуальної моделі функціонування неперервної професійної підготовки, зважаючи на вимоги системи освіти та ринку праці, а також розробленню системи державних стандартів професійних кваліфікацій. Питання прозорості кваліфікацій, порівнюваності свідоцтв, сертифікатів, визнання свідоцтв і дипломів про освіту, отриманих в країнах ЄС, стало одним із найважливіших завдань Міністерства науки та освіти вже від 1995 р. [19; 20].

На підставі внесених змін до Закону про освіту 1999 р. введено чотири типи понадгімназійних

шкіл: загальноосвітній ліцей, профільний ліцей, 4-річний технікум, 2–3-річна професійна школа. Здобути фах, крім перелічених типів понадгімназійних шкіл, можна також у поліцеальних школах, термін навчання в яких становить від 0,5 року до 2,5. Як зазначає З. Вятровський, на початку XXI ст. соціально-економічний статус двох основних ланок структури освіти (основної професійної школи та технікуму) є «радіше низький, а їхні зв'язки з економічним устроєм є радше мінімальними». Незважаючи на трансформаційні соціально-економічні зміни, польське професійне шкільництво до 2006 р. функціонувало як організаційно, так і більшою мірою програмово за формою 60-х рр. [3, s. 315].

Перед професійною підготовкою також постало нове завдання, пов'язане з прийняттям єдиної Європейської системи трансферу кредитів у ділянці професійної підготовки та навчання. Ця система повинна полегшувати отримання, прозорість і визнання кваліфікацій, що визначаються як результат навчання, незалежно від послідовності й форми їх здобуття. Прийняття цієї системи вплине згодом на програмний зміст професійної підготовки та навчання, оскільки її реалізація має сприяти набуттю запланованих кваліфікацій.

Вищою ланкою професійної підготовки та навчання є вищі професійні студії (ліценціатські, інженерські), магістерські студії (однорідні, додаткові), докторські студії. Окремою пропозицією для професійної підготовки є пропозиція навчальних інституцій, що пропонують курси, тренінги на засадах неперервної освіти.

Отже, однією з головних змін у професійній підготовці й навчанні (яку можна було розпочати вже після завершення навчання в гімназії) було розширення освітніх і професійних пропозицій на рівні середньої освіти, зокрема у профільному ліцеї. Після завершення навчання у профільному ліцеї його випускники могли продовжити навчання із здобуттям відповідної кваліфікації на рівні поліцеальних шкіл або ж через систему курсів із підвищення кваліфікації, яку пропонували різні навчальні заклади.

Реформаційні зміни були спрямовані на подолання прірви між ринком праці та професійною підготовкою фахівців завдяки розширенню напрямів середньої ланки освіти, розподілу періодів навчання на коротші терміни, введенню у навчальні програми предметів вибору. Так було створено умови для постійної актуалізації знань, закладено основи для неперервної професійної підготовки фахівців.

Проте під час укладання навчальних програм виникали й труднощі, зокрема пов'язані з визначенням таких питань: співвідношення на рівні середньої освіти загальних і професійних компетенцій, співвідношення чинних навчаль-

них програм з Європейською рамкою кваліфікацій, наступність середньої ланки освіти та вищої освіти, стандарти якої ще не надто орієнтовані на компетенції. Незважаючи на це, чинник компетенцій із початку 90-х рр. починає набувати дедалі більшого значення в освіті загалом та у працевлаштуванні.

З початку 90-х рр. у понадгімназійних школах (середня ланка освіти), окрім структурних, відбулися й принципові кількісні зміни. Зокрема, у 1990/91 н. р. чинник залученості до навчання в загальноосвітніх школах становив 18,6%, а через 15 років – уже 43,1% [21, s. 22].

Найбільших змін зазнали основні професійні школи, зменшення кількості учнів у яких із 1990 по 2005 рік становило понад 70%. Як зазначають експерти, цей тип навчання мало цікавив випускників гімназій, хоча останні два зрізи свідчать про затримання спаду популярності цих шкіл. Натомість серед учнів зросла зацікавленість до навчання в загальноосвітніх і професійних навчальних закладах із можливістю отримання атестата зрілості. У поліцеальних школах, що надавали професійну підготовку випускникам середніх шкіл, кількість учнів збільшилася з 1990 р. в понад 2,5 рази. Незважаючи на зростання зацікавленості навчанням у загальноосвітніх ліцеях, у яких кількість учнів зросла приблизно на 68%, значний відсоток молоді (понад 50%) навчався в загальнопрофесійних і професійних школах. Ці школи, як свідчать результати на атестат зрілості у 2006 р., не дають своїм випускникам достатніх шансів для продовження навчання, недостатньою є також підготовка до виконання професійної праці, що засвідчують слабкі результати професійного іспиту. Окрім того, учні загальноосвітніх ліцеїв частіше, ніж учні профільних ліцеїв і технікумів, мають бажання продовжувати навчання на рівні вищої освіти, а випускники технікумів швидше починають активну професійну діяльність. Це можна пояснити раннім вибором понадгімназійної школи. Він пов'язаний із результатами гімназійного іспиту: найкращі учні продовжують навчання в загальноосвітніх ліцеях, слабші потрапляють до профільних ліцеїв і технікумів, а найслабші – до професійних шкіл (за інформаційними матеріалами Центральної екзаменаційної комісії, 2006) [там само].

Для ринку праці вагоме значення має вибір профілю або професії випускниками гімназійного навчання. Серед учнів середніх професійних шкіл найбільшим попитом користувалися такі напрями:

- технічні й економічно-адміністративні напрями (однак у 1994–2004 рр. зменшилася кількість учнів на технічних напрямках від 54 до 49%, економічних – від 23 до 12%);
- набули популярності соціальні напрями (у 1994 р. не користувалися попитом, а в 2004 р. виявлено 19%);

– напрями сфери послуг (кількість учнів зросла від 8 до 16%).

У профільних ліцеях у 2004/05 н. р. домінував економічно-адміністративний профіль, його обрало понад 27%, управління інформацією (близько 26%), побутово-господарські послуги (15%), соціальний (близько 8%), екологічний (близько 7%).

У поліцеальних школах у 2004/05 н. р. вибирали головню напрями сфери послуг (подвійне зростання кількості учнів, порівняно з 1994/95 н. р.), інформатику (понад 18%), економічно-адміністративні (спад майже на 30%). Зауважимо, що структура напрямів і профілів навчання у пропозиціях понадгімназійних і поліцеальних навчальних закладів пристосовувалася до структури навчання на вищих рівнях здобуття освіти, поступово розширювалися її освітні пропозиції [21, s. 28–29].

Від початку 90-х рр. змінилася пропозиція напрямів навчання на рівні вищої освіти. Зокрема, у 1991 р. список напрямів налічував 92 позиції, а через 15 років був розширений до 118. За 10 років (1994–2004) зменшився відсоток студентів, які навчалися на педагогічних (від 15 до 13%), гуманітарних (від 12,5 до 8%) і технічних (від 19,5 до 9%) напрямках. Натомість зріс відсоток студентів, які вивчали бізнес та управління (від 15 до 26%), суспільні науки (від 8,7 до 14%). Був попит абітурієнтів на економічні напрями (бізнес, управління, економіка, фінанси тощо).

Як зазначали експерти, такі зміни в освіті не сумісні з цілями Лісабонської стратегії. Порівняно із середньою величиною для країн ЄС у 2003 р., у Польщі набагато вищим був відсоток осіб у віці 20–24 роки, які мали середню освіту, натомість низьким був відсоток випускників вищих закладів освіти, які навчалися на технічних напрямках, точних науках та інформатиці. Причини такої ситуації пов'язують із попередніми рівнями здобуття освіти, а особливо – з низькими результатами вивчення точних предметів. На випускних іспитах (виняток становить іспит із польської мови) відсоток позитивних оцінок дорівнював від 24,7 до 55,3% (на іспиті з польської мови = 88,4%), а найнижчі результати отримали учні, які здавали математику. Однією з причин такої ситуації визначають прийняття рішення міністром національної освіти зняття іспиту з математики як обов'язкового на атестат зрілості [21, s. 24].

Збільшення до 15% випускників математичних, природних і технічних напрямів навчання у вищих закладах освіти з розрахунку на 1000 осіб можна очікувати, і про це свідчить позитивна динаміка (+12% у 2000–2003 рр.), як і перегляд рішення щодо повернення математики як обов'язкового іспиту на атестат зрілості. У Польщі відсоток випускників математичних, природних і технічних напрямів на 1000 осіб й надалі є меншим від середньої величини для ЄС [22, s. 19–21].

Зміни програм професійної підготовки та навчання у вищій школі почали відбуватися послідовно з початку 90-х рр. як на рівні діяльності міністерства, так і у закладах освіти. Нові правила, що були обов'язковими до виконання із 2005 р., змінили не лише структуру вищої освіти, але й диференціювали характер навчання I та II ступенів, презентованого різними типами вишів (академічні й неакадемічні). Існує тісний зв'язок між «академічністю» (або «професійністю») вищої школи та формою, а також змістом програми й типом кваліфікації випускника. Якщо навчальний заклад визначає освіту I ступеня як професійну, то її випускник матиме основні знання та спеціалізовані вміння (за умови, що програма професійного характеру), якщо як академічну, то й кваліфікації будуть більш теоретичного плану. У другому випадку підготовка до навчання відбувається де-факто на II ступені на тому самому або іншому довільно обраному напрямі. Навчання на II ступені (побудова й реалізація програми) повинно надавати можливість продовжувати навчання на III ступені. У разі, коли виші не мають докторських студій (тобто III ступеня), то вони повинні співпрацювати з іншими вишами, які здійснюють це навчання [21, s. 29–30].

Навчання в закладах освіти реалізовується згідно з планами навчання, які вищий заклад освіти може укладати самостійно відповідно до стандартів навчання для напрямів підготовки. Реалізація стандартів є обов'язковою, тому вищий заклад освіти може безперешкодно визначати тільки той зміст програми, який виходить за стандартні вимоги. Закон про вищу освіту надав можливість вишам навчати за більшою, ніж доти, кількістю напрямів. Виш може пропонувати унікальні напрями навчання, а також програми в макро-напрямах. Систематизований список основних напрямів навчання існує, для його розширення потрібно отримати дозвіл від Міністерства освіти та науки. Виш може самостійно вводити в дію спеціальності та спеціалізації.

Варто зазначити, що вищі професійні заклади освіти, що функціонують від 1998 р., не були зобов'язані пропонувати освітні програми за напрямами. У них навчання відбувалося за професійними спеціальностями, перелік яких був переглянутий у 2002 р. Закон про вищі професійні школи [23] ввів необхідність підпорядкування цих спеціальностей до напрямів навчання, що були в класифікаторі. Процес підпорядкування тривав декілька років і завдавав професійним вишам певних труднощів, починаючи зі зміни початкових положень навчання, що відповідали конкретним потребам ринку праці, як і кадровим запитам. Відхід від спеціальності повинен був зменшити диверсифікацію пропозицій, сприяти прозорості змісту програми, полегшити порівнюваність й оцінювання програм. Це була також своєрідна від-

повідь на запити випускників – точне визначення спеціальності в дипломі обмежувало їхню мобільність на ринку праці [21, s. 32–33].

Як розширення пропозиції навчання на рівні вищої освіти можна назвати формування макро-напрямів, що є поєднанням декількох напрямів навчання зі схожими програмними вимогами та студіями між напрямками, які спільно проводять на різних напрямках у межах одного або декількох вишів. Це досить гнучкий підхід до навчання й краще пристосування до потреб ринку праці. Наслідком гнучкості системи навчання та водночас умовою її ефективності є гарантування порівнюваності отриманих ступенів і дипломів як на державному, так і на міжнародному рівнях. З цієї метою використовують національні мінімальні стандарти навчання.

У масштабі ЄС (у рамках проекту Tuning) започатковано працю над визначенням загальних вимог до диплома про закінчення навчання I та II ступенів на дев'яти напрямках навчання: бізнес, педагогіка, геологія, історія, математика, хімія, фізика, догляд за хворими та європеїзація (визначення обсягу знань і вмінь – як загальних, так і безпосередніх, – пов'язаних із напрямом). У перспективі всі основні напрями навчання мають приводити до здобуття кваліфікацій, передбачених у документах ЄС. Дипломи повинні містити вірогідну інформацію про те, що їхній власник вміє, незалежно від того, де шукає роботу [24, s. 30].

Висновки. Отже, проведений аналіз реформацийних змін, здійснених в освіті та професійній підготовці Республіки Польща періоду інтенсифікації процесів євроінтеграції (90-ті рр. XX ст.–2004 р. XXI ст.), дав можливість зробити такі узагальнення.

Намірами для освітніх змін, які були здійснені в системі освіти Польщі з початку 90-х рр., було створення гнучкої й відкритої системи освіти, відновлення природного взаємозв'язку між економікою країни, ринком праці та освітою. Найважливішим рішенням цього періоду стало ухвалення Закону про освіту (7 вересня 1991 р.) та інших законодавчих актів, що суттєво змінили функціонування й типологію навчальних закладів, сприяли змінам у змісті й наступності навчання, заклали основи для неперервної професійної підготовки фахівців.

Аналізований період можна визначити як час поступових інтенсивних змін, що відбувалися у двох напрямках – структурному та програмовому. До структурних змін варто зарахувати збільшення терміну обов'язкової шкільної освіти, введення в систему освіти гімназії як нового типу навчального закладу, децентралізацію управління освітніми навчальними закладами, введення незалежної оцінки якості навчання після кожного навчального ступеня, утворення профільних ліцеїв. Щодо програмових змін, які пов'язані зі змінами у змісті навчання, то це – розроблення й впровадження

загальної освітньої програми розвитку освіти в Польщі, на її основі рамкових програм для загальної освіти, професійної та вищої освіти, зміни переліку кваліфікацій і спеціальностей.

Упродовж визначеного періоду питання професійної підготовки та навчання перебувало в полі перманентних дискусій, оскільки чітких дій у їх розвитку так і не було прийнято. Кількість професійних навчальних закладів, а відтак і студентів, які мали намір її здобувати, різко зменшувалася, наявна інфраструктура й матеріальне забезпечення не гарантували високої якості професійної підготовки.

Головним для змін у професійній підготовці фахівців було взято ідею відходу від вузькопрофільного навчання до широкопрофільного. Це спричинило до дискусій щодо співвідношення цілей загального та професійного навчання на рівні середньої та вищої професійної підготовки, прийняття рішень щодо розуміння професії як сукупності кваліфікацій, розроблення стандартів професійних кваліфікацій, перегляду (а згодом – зменшення) професій у класифікаторі професій, підпорядкування професійної спеціальності, за якими велася підготовка у вищих закладах професійної підготовки, напряму підготовки з метою розширення можливостей мобільності випускників навчальних закладів на ринку праці.

На подальше вивчення та висвітлення заслуговують питання побудови й наповнення програм професійної підготовки фахівців за визначеними напрямками.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Raport na temat polityki edukacyjnej w Polsce. OECD, WSiP, Warszawa, 1995.
2. Bogaj A., Kwiatkowski S.M., Szymański M.J. Edukacja w procesie przemian społecznych. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 1998. 219 s.
3. Szkoła zawodowa. Szkolnictwo zawodowe. Wiątrowski Z. Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku / red. nauk. i przewodn. kom. red. Tadeusz Pilch. Warszawa: Wyd. Akad. Żak, 2007. T. 6. S. 315.
4. Kupisiewicz Cz. Szkolnictwo w procesie przebudowy: geneza i kierunki reform oświatowych 1945–1995. Warszawa, 1995. 197 s.
5. Szkolnictwo w Polsce w XIX i XX wieku. Górecka H. Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku / red. nauk. i przewodn. kom. red. T. Pilch. Warszawa: Wyd. Akad. Żak, 2007. T. 6. S. 206.
6. Szpakowska J. Modernizacja kształcenia zawodowego w Polsce. Nauczyciel szkoły zawodowej w integrującej się Europie: materiały z seminarium naukowego w Ciechocinku, w dniach 7–9 września 1993 r. / pod red. H. Błażejowskiego. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Państwowej Szkoły Zawodowej w Bydgoszczy, 1994. S. 39–42.
7. Sadowska K., Sadowski T. Kształcenie zawodowe w Polsce w latach 1945–1999 (próba syntezy). Edukacja zawodowa - wybrane problemy i konteksty.

Wydawnictwo Naukowe Łużyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej im. J.B. Solfy w Żarach Żary, 2014. S. 22.

8. Левовицький Т. Професійна підготовка і праця вчителів: наукове видання / Пер. з польськ. А. Івашко. Київ; Маріуполь: Вид-во «Рената», 2011. 119 с.

9. Edukacja narodowym priorytetem: raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej. Warszawa; Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1989. 445 s.

10. Reforma systemu edukacji: projekt. MEN. Warszawa, 1998, WSiP.

11. Reforma system edukacji: szkolnictwo ponadgimnazjalne: projekt, materiały do dyskusji. MEN. Warszawa, 2000.

12. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. URL: <http://dziennikustaw.gov.pl>.

13. Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego. URL: <http://isap.sejm.gov.pl>.

14. Baranowicz K. Edukacja integracyjna. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku / red. nauk. i przewodn. kom. red. T. Pilch. Warszawa: Wyd. Akad. Żak, 2003. T. 1. S. 59.

15. Narodowa Strategia Wzrostu Zatrudnienia i Rozwoju Zasobów Ludzkich w latach 2000–2006: 4 sty cznia 2000 roku Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. 2000. 103 s.

16. Kupisiewicz Cz. Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Warszawa: Wyd. naukowe PWN, 2006. 154 s.

17. Konarzewski K. Zreformować reformę. Społeczeństwo Otwarte, 1993. № 10.

18. Kupisiewicz Cz. Koncepcje reform szkolnych w wybranych krajach świata na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych. Warszawa: Wydawnictwo "Żak", 1995. 205 s.

19. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 20 kwietnia 1995 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy oraz zakresu jej stosowania. URL: <http://www.abc.com.pl/du-akt/-/akt/dz-u-1995-48-253>.

20. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 grudnia 1997 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego. Dz. U. 1998. № 4. Poz. 9. URL: <http://prawo.sejm.gov.pl>.

21. Edukacja dla pracy: Raport o rozwoju społecznym. Warszawa: Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, 2007. 216 s.

22. Progress towards the Lisbon objectives in Education and training. Report based on indicators and benchmarks. Commission staff working document. Brussels, 2006. 237 s.

23. Ustawa z dnia 26 czerwca 1997 r. O wyższych szkołach zawodowych. Dz. U. 1997. № 96. Poz. 590. URL: <http://prawo.sejm.gov.pl>.

24. Kraśniewski A. Bolonia, Praga, Berlin. Zarządzanie przedsiębiorstwem. Nauki pedagogiczne. Harmonizacja struktur kształcenia w Europie. Raport końcowy Faza I, red.: J. Gonzáles i R. Wagenaar. University of Deusto, University of Groningen, 2003. URL: <http://www.chemia.uj.edu.pl>.

ІНТЕРАКТИВНО-КОМУНІКАТИВНИЙ СПОСІБ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ АВТОМОБІЛЬНОЇ ГАЛУЗІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

INTERACTIVE-COMMUNICATIVE METHOD FOR FORMATION OF READINESS OF FUTURE ENGINEERED AUTOMOTIVE INDUSTRY TO PROFESSIONAL SELF-REALIZATION

Проаналізовано наукові підходи й наведено авторське визначення поняття «готовність майбутніх інженерів до професійної самореалізації». Розкрито педагогічну значущість і складові інтерактивно-комунікативного способу формування майбутніх інженерів автомобільної галузі до професійної самореалізації. Наведено приклади організації комунікативної взаємодії між студентами та викладачами на автоматизованому рівні.
Ключові слова: самореалізація особистості, готовність, професійна підготовка студентів, колективна розумова діяльність.

Проанализированы научные подходы и приведено авторское определение понятия «готовность будущих инженеров к профессиональной самореализации». Раскрыты педагогическая значимость и составные интерактивно-коммуникативного способа формирования будущих инженеров автомобильной отрасли к профессиональной само-

реализации. Приведены примеры организации коммуникативного взаимодействия между студентами и преподавателями на автоматизированном уровне.

Ключевые слова: самореализация личности, готовность, профессиональная подготовка студентов, коллективная мыслительная деятельность.

Scientific approaches are analyzed and the author's definition of the concept "readiness of future engineers for professional self-realization" is given. The pedagogical significance and the composite interactive and communicative ways of forming future engineers of the automobile industry to professional fulfillment are revealed. Examples of the organization of communicative interaction between students and teachers at the automated level are given.

Key words: personal fulfillment, readiness, professional training, collective thinking.

УДК 378.14

Коломієць О.В.,
 здобувач кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи,
 Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Зміни, що відбуваються в автомобільно-дорожній галузі, пов'язані з потребами населення України мати належне транспортне обслуговування й гарантії безпеки пересування за обраним маршрутом. Нині небезпечно стало користуватися суспільним транспортом, водити машини й навіть переходити дорогу або стояти на зупинці. Складається враження, що до професійної діяльності працівників автомобільного транспорту недостатньо готували, не переконували їх у тому, що людський фактор безпечності й задоволення послугами виробників новітньої техніки, перевізників, диспетчерів є головним і матеріально виправданим. Процеси інтеграції вітчизняного й зарубіжного досвіду, розроблення й упровадження міжнародних стандартів виробництва, підвищення ролі людського фактора у створенні виробничого продукту, широка інформатизація всіх ланок виробництва зумовлюють необхідність перегляду позицій щодо професійної підготовки майбутніх інженерів автомобільної галузі.

У підготовці до професійної самореалізації майбутні інженери мають навчитися вирішувати професійні завдання, будувати взаємодію між партнерами на засадах розуміння потреб кожної виробничої сторони, спілкуватися на високому професійному рівні й дотримуватися мовленнєвого етикету. Завдяки цьому мають відбуватися ділові партнерські переговори, міжкультурний діалог у виробничій сфері, що й забезпечить успіх професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Близькими до теми дослідження є наукові праці, в яких акцентовано на практичній підготовці майбутніх інженерів, її модернізації до нових виробничих умов, розвитку та самовдосконалюванні особистісно-професійних якостей фахівців (О. Ануфрієва, М. Беленков, Н. Брюханова, Р. Горбатюк, О. Гура, В. Дуганець, О. Ігнатюк, О. Кіріленко, А. Крохмаль, Н. Кузьменко, Ю. Кучеренко, О. Марченко, О. Мельниченко, М. Михайлюк, А. Нізовцев, В. Пономарьова, С. Рідкозубова, Г. Романовський, Н. Руденко, В. Стрельников, Ю. Триус).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У законах України «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» (2012), «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017) акцентовано на важливості створення належних умов для професійної підготовки майбутніх фахівців, що забезпечує їхню готовність до успішної професійної діяльності, проте поза увагою залишаються питання стосовно ефективних і мобільних шляхів формування готовності майбутніх інженерів автомобільної галузі до професійної самореалізації.

До того ж у названих вище педагогічних дослідженнях не приділялася увага вивченню й розробленню способів формування готовності майбутніх інженерів до професійної самореалізації.

Мета статті – розкрити педагогічну значущість і зміст інтерактивно-комунікативного способу формування готовності майбутніх інженерів автомобільної галузі до професійної самореалізації.

Виклад основного матеріалу. На основі проведеного нами аналізу наукової літератури з питань формування готовності майбутніх фахівців до професійної самореалізації (І. Сірак, Н. Сегеда, Л. Служинська, М. Ярославцева) ми визначаємо готовність майбутніх інженерів до професійної самореалізації як особистісно-професійне новоутворення, котре становлять мотиваційна спрямованість особистості на пізнання й розкриття внутрішнього потенціалу в професійній підготовці, професійні знання й уміння специфіки інженерної діяльності, зокрема в автомобільній галузі, навички рефлексивної діяльності, емоційної стійкості, самоконтролю. Готовність майбутніх інженерів до професійної самореалізації як мета і результат професійної підготовки має формуватися впродовж усього періоду навчання в закладах вищої технічної освіти (ЗВТО). Однак, як свідчить досвід практичної роботи, організація освітнього процесу спрямована на предметне засвоєння студентами навчального матеріалу відповідно до освітньо-професійних програм із відповідних дисциплін. Мета та завдання професійної самореалізації майбутніх інженерів залишаються недостатньо визначеними, а зміст – поверховим і «мало олюдненим». Тому в дослідженні теоретично обґрунтовуємо способи формування готовності майбутніх інженерів автомобільної галузі до професійної самореалізації, а саме – інтерактивно-комунікативний спосіб.

Пояснимо педагогічну значущість інтерактивно-комунікативного способу формування готовності майбутніх інженерів автомобільної галузі до професійної самореалізації. Сучасне поняття «інтерактивність» означає здатність людей взаємодіяти між собою; загалом взаємодію між об'єктами; принцип організації системи, завдяки якому мета досягається інформаційним обміном елементів цієї системи. Елементами інтерактивності є всі складові взаємодіючої системи, за допомогою яких відбувається взаємодія з іншою системою (людиною як користувачем). Тому термін «інтерактивна взаємодія» вважаємо тавтологією двох слів з однаковим значенням. Однак деякі вчені використовують таке словосполучення в педагогічних дослідженнях. Окрім того, дослідник О. Малихін [2] розкриває психолого-педагогічні аспекти зазначеного поняття як можливість безпосередньої практичної діяльності студентів із самостійного засвоєння навчального матеріалу під час суб'єкт-суб'єктного діалогу; упровадження елементів взаємонавчання, взаємоконтролю, що спонукають і стимулюють процеси самості студентів; створення соціокогнітивних конфліктів, які надають можливість вийти на рефлексивну позицію студентів у фаховій підготовці; опрацювання навчальної інформації в різних формах і на різних рівнях.

У дослідженні покладаємося на думку С. Сисоєвої [8], яка об'єктивізує нашу увагу на одному із

способів організації освітньої діяльності як інтерактивному навчанні суб'єктів освітнього процесу, котре здійснюється з урахуванням їхніх інтересів і потреб, життєвого й професійного досвіду та відбувається у формах партнерської взаємодії. Інтерактивний обмін інформацією між суб'єктами освітнього середовища активізує їхній внутрішній потенціал через діалог, полілог, педагогічне спілкування, спільне виконання поставлених завдань.

Педагогічна значущість формування інтерактивності як особистісно-професійної риси сучасного інженера полягає в тому, що такий фахівець має оволодіти під час освітнього процесу не лише знаннями про інтерактивні методи та форми навчання й виховання особистості, але й уміннями розкривати власний потенціал рівноцінної й партнерської взаємодії з колегами, встановлювати й дотримуватися ділових стосунків в обраній професії. До речі, у проведених дослідженнях нерідко згадується про використання інтерактивних форм і технологій, наприклад, у процесі організації колективної творчої співпраці з метою формування професійного самоствердження студентів ЗВТО в процесі позааудиторної виховної роботи [5]. Проте в таких наукових працях не обґрунтовується зв'язок інтерактивності з процесами самості майбутніх фахівців (самопізнання, самовдосконалювання, саморозвиток, самоствердження). Наприклад, Н. Кузьменко наголошує на тому, що професійне самоствердження зазначених вище студентів є лише їхнім прагненням «до забезпечення високого рівня професійно-технічної компетентності, активної професійної позиції, домагань до технічних нововведень, творчого ставлення до вирішення професійних завдань, самосприйняття професійних досягнень, їх об'єктивної самооцінки, що дасть змогу отримати суспільно-професійне визнання та задоволення від виконання професійних обов'язків» [5, с. 7]. Дійсно, мотиваційна сфера людини є цілком сильною та рушійною силою до здійснення професійної діяльності, але її складові – потреби, мотиви, інтерес, цінності – не забезпечують компетентності фахівця, тим паче його становлення й утвердження в особистому й професійному житті. Для цього необхідні глибокі професійні знання й уміння фахівця, сформована «Я»-концепція, з позиції якої він може проаналізувати власні дії, подивитися на себе з позиції іншою людиною, проектувати майбутню кар'єру й успіх.

На нашу думку, інтерактивність є такою особистісною рисою людини, яка допомагає їй правильно співвіднести знання про себе з думкою інших людей, порівняти їх, оцінити позитивні й негативні дії й відкоригувати власну поведінку. У разі вивчення готовності майбутніх інженерів автомобільної галузі до професійної самореалізації такий зв'язок є цілком необхідним. Доведемо це на прикладі аналізу результатів пілотного дослідження,

проведеного зі студентами механічного факультету Харківського національного автомобільно-дорожнього університету (усього – 72 особи). Студентам запропонували ранжувати особистісно-професійні якості інженера автомобільної галузі, які забезпечують ефективність взаємодії на всіх ланках транспортно-обслуговування [3]. Відповіді студентів свідчать про те, що на першому місці є здатність інженера автомобільної галузі зрозуміти потреби населення й задовольнити їх на високому рівні (57 %), на другому місці – наявність високого рівня самоконтролю й емоційної стійкості у вирішенні робочих ситуацій, особливо в непередбачуваних обставинах (29 %), на третьому місці – адекватне реагування на зауваження колег щодо недоліків у роботі, визнання своїх помилок, прагнення до високих результатів і набуття авторитету в професійному середовищі (14 %). Можна зробити висновок про те, що фахівці пов'язують взаємодію в професійному середовищі з такими особистісними рисами інженера, як самоконтроль та емоційна стійкість, адекватне реагування на зовнішні обставини. Зазначимо, що для них важливою є думка інших людей, яка впливає на хід їхньої професійної самореалізації. Проте бракує звернення майбутніх інженерів до себе, власних ресурсів, комунікативних здібностей, котрі можуть забезпечити нові шляхи вирішення професійних завдань.

Нами розкрито зміст інтерактивно-комунікативного способу формування готовності майбутніх інженерів автомобільної галузі до професійної самореалізації, а саме такі складові:

- мотиваційно-цільова – визначеність мети професійної самореалізації та сформованість стійкої мотивації до набуття високих показників у різних видах навчально-пізнавальної діяльності;

- когнітивно-діяльнісна – знання про власні потенційні можливості й уміння розкривати та реалізовувати їх у процесі професійної підготовки, а також розвинені комунікативні здібності й уміння працювати в команді;

- оцінно-коригувальна – сформованість адекватної самооцінки й високий рівень усвідомлених коригувальних дій і поведінки.

Нині особливої уваги заслуговує колективна розумова діяльність працівників автомобільної галузі. На думку вчених [9], така діяльність є вирішенням завдань підвищеної складності, які вимагають підвищеного рівня інтелектуального розвитку, самостійності й мотивації пізнання та творчих здібностей. Заслужують на схвалення завдання на розвиток комунікативності, які пропонує С. Сисоєва [8]. Це такі завдання, спрямовані на розподіл обов'язків у процесі колективної діяльності за зразком спілкування, пошук засобів співробітництва.

У працях М. Кухти, Ф. Майнаєва, Л. Рибалко, І. Чейпеш [1; 6; 10] розглядаються питання органі-

зації комунікативної взаємодії, зокрема, й за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ), що, нашу думку, розширює межі професійної самореалізації суб'єктів освітнього процесу. Безумовно, ефективність освітнього процесу насамперед залежить від ефективності взаємодії його суб'єктів. Нами ІКТ розглянуто як комунікативний канал забезпечення обміну інформацією між учасниками освітнього процесу. Зазначимо, що застосування ІКТ в освітньому процесі спричинило появу нових форм комунікативної взаємодії: викладач – засоби ІКТ – студент/або студенти; студент – засоби ІКТ/або студенти.

Комунікація є зв'язком, який забезпечує процес обміну інформацією, а комунікативність – здатністю до зв'язку, тобто до комунікації. Взаємодія, за В. Сергеевою [7], є системою взаємозумовлених дій, де на кожну дію є відгук – відповідна дія. Інакше кажучи, взаємодія – це низка обміну впливів між учасниками освітнього процесу, спрямованих на отримання бажаного результату. Відповідно, комунікативна взаємодія – це динамічний процес обміну інформацією між суб'єктами, який передбачає формування ними повідомлення, передавання й осмислення його. Засоби ІКТ у комунікативному ланцюгу виступають комунікативним каналом передавання інформації. Завдання викладача полягає у виборі оптимального провідника в інформаційний світ між існуючим арсеналом апаратних, програмних і мережних засобів ІКТ, які мають забезпечувати, по-перше, швидкий, зручний і легкий доступ до актуальної для студентів інформації, а по-друге, зворотний зв'язок. Саме зворотний зв'язок є тим компонентом, що засвідчує якість навчання із застосуванням ІКТ. Він є зворотною дією результату процесу навчання на саме навчання, тобто інформацією про його ефективність або неефективність. Такими провідниками, що певною мірою відповідають окресленим критеріям, є блог викладача, QR-коди, навчальна on-line-платформа Nearpod.

На основі аналізу робіт О. Кіріленко [4] зазначимо, що інтерактивне навчання відбувається під час навчальної практики, наприклад виконання завдання здійснюється в групі. Слушним є те, що в межах групи чітко розмежовувалися завдання кожного учасника та встановлювався ступінь його індивідуальної відповідальності за свою частину роботи. Позитивним є те, що в такому випадку автор реалізував принцип індивідуального підходу до навчання. Однак незрозуміло, як розподілялися навчальні завдання, за якими критеріями та показниками визначався ступінь індивідуальної відповідальності студентів. Цінним є те, що студенти виконували професійні ролі, входили в образ аналітика, архітектора, тестувальника. Така організація взаємодії у групі давала змогу студентам колективно вирішувати професійні завдання. У межах навчальної практики студенти виконували такі

ролі, як аналітик – розробляв вимоги користувача, виконував аналіз, проектування, реалізацію, тестування; архітектор – розробляв архітектуру системи, специфікацію інтерфейсів, виконував аналіз, проектування, реалізацію, тестування; тестувальник – розробляв плани верифікації, виконував верифікацію системи, аналіз, проектування, реалізацію, тестування. На наш погляд, доцільно було б описати, як студенти обирали собі роль, пов'язували таку процедуру з власним потенціалом.

Коментуючи зміст такої інформації, зазначимо, що практиці організації взаємодії між студентами на засадах співробітництва й партнерства бракує врахування рівнів професійної самореалізації студентів. Студенти вагаються зіставляти власні потенційні можливості з вимогами й функціональними обов'язками працівників автомобільної галузі.

Висновки. Отже, формування готовності майбутніх інженерів автомобільної галузі до професійної самореалізації є цілеспрямованим процесом, ефективність якого забезпечують інтерактивні методи та форми навчання та організація комунікативної взаємодії з використанням ІКТ.

Перспективами подальших розвідок у цьому напрямі є розроблення педагогічних умов реалізації технології формування готовності майбутніх інженерів автомобільної галузі до професійної самореалізації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Майнаєв Ф.Я. Організація комунікативної взаємодії між викладачем і студентами за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: мат. III Міжнар. наук.-прак. конф. (м. Харків, 0 квітня 2018 р.). Харків, 2018. С. 275–278.

2. Малихін О.В. Інтерактивна взаємодія суб'єктів організації самостійної навчальної діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі. URL: http://www.rusnauka.com/17_APSN_2009/Pedagogica/47582.doc.htm

3. Марченко О.О. Професійно-важливі якості як основа іміджу майбутнього інженера-механіка. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2014. № 44.

4. Кіріленко О.Г. Організація навчальної практики майбутніх розробників програмного забезпечення. Київський науково-педагогічний вісник: наук. журнал. 2017. № 10 (10). С. 21–27.

5. Кузьменко Н.В. Формування професійного самоствердження студентів технічних університетів у процесі позааудиторної виховної роботи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 – «Теорія і методика виховання». Умань, 2014. 20 с.

6. Кухта М.І., Чейпеш І.В. Роль іншомовної комунікації у педагогічному процесі вищої школи. Інноваційна педагогіка: зб. наук. праць. Вип. 2. Одеса, 2017. С. 33–36.

7. Сергеева В.Ф. Педагогічна комунікативна взаємодія в системі «учитель-учні» та її виховна цінність в умовах спільної творчої праці. Педагогічний часопис Волині. Луцьк: «Вежа-Друк», 2015. № 1. С. 57–63.

8. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посібник. Київ: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.

9. Скороходов В.А., Шевчук С.П., Шевчук О.С. Інноваційні освітні технології формування у студентів компетентностей роботи в команді. Інноваційна педагогіка: зб. наук. праць. Одеса, 2017. Вип. 1. С. 23–28.

10. Mainaiev F.Ya., Rybalko L.S. Organization of communicative interaction between subjects of educational process in higher education institutions via QR-codes. Educational Studios: Theory and Practice: monograph / edit. by S.T. Zolotukhina, I.M. Trubavina. Prague-Vienna: Premier Publishing, 2018. 420 p. P. 391–398.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ ГАЛУЗІ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ СВЯТ У ШКОЛІ: ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF THE SOCIAL SPHERE IN ORGANIZATION OF SOCIAL-POLITICAL HOLIDAYS IN SCHOOL: TRADITIONS AND INNOVATIONS

Метою статті є опис досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної галузі у ХНПУ імені Г.С. Сковороди до організації соціально-політичних свят у школі. Під час здійснення дослідження використували методи порівняння, аналізу, узагальнення та систематизації наукової літератури та передового педагогічного досвіду. Представлено характеристику змісту та особливостей професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників у ХНПУ імені Г.С. Сковороди до організації соціально-політичних свят у школі в умовах навчальної та виховної роботи. Наведено опис методичного забезпечення здійснення запропонованого процесу професійної підготовки. Визначено складники професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної галузі до організації соціально-політичних свят у школі, а також експериментально підтверджено ефективність їх застосування у процесі професійної освіти.

Ключові слова: професійна підготовка, фахівці соціальної галузі, учні, соціально-політичні свята у школі, етнопедagogіка.

Целью статьи является описание опыта профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы в ХНПУ имени Г.С. Сковороды к организации социально-политических праздников в школе. Во время проведения исследования использовались методы сравнения, анализа, обобщения и систематизации научной литературы и передового педагогического опыта. Представлена характеристика содержания и особенностей профессиональной подготовки будущих социальных педагогов и социальных работников в ХНПУ имени Г.С. Сковороды к организации социально-политических праздников в школе в усло-

виях учебной и воспитательной работы. Приведено описание методического обеспечения осуществления предложенного процесса профессиональной подготовки. Определены составляющие профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы к организации социально-политических праздников в школе, а также экспериментально подтверждена эффективность их применения в процессе профессионального образования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, специалисты социальной сферы, учащиеся, социально-политические праздники в школе, этнопедagogіка.

The purpose of the article is to describe the experience of training future specialists of the social sphere in the H.S. Skovoroda KNPU for organizing social and political holidays in school. During the study, methods for comparing, analyzing, generalizing and systematizing scientific literature and advanced pedagogical experience were used. The characteristic of the contents and features of the professional training of future social pedagogues and social workers in the H.S. Skovoroda KNPU for organizing social and political holidays in school in the conditions of educational and upbringing work is presented. The description of the methodical support for the implementation of the proposed training process is included. The components of professional training of future specialists of the social sphere for the organization of social and political holidays in the school are determined, as well as experimentally confirmed the effectiveness of their application in the process of professional education.

Key words: professional training, specialists of the social sphere, pupils, socio-political holidays in school, ethnopedagogіка.

УДК 378.147.013.42

Костіна В.В.,
канд. пед. наук,
докторант кафедри початкової,
дошкільної та професійної освіти
Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Під час розбудови демократичних засад розвитку сучасного суспільства особливого значення набуває проблема пошуку методів і засобів, які сприятимуть укріпленню демократичних ідеалів і цінностей, розвитку громадянської свідомості, а також формування у майбутніх поколінь власної гідності та поваги до суспільно важливих символів, подій і загальнодержавних свят. Тому професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної галузі (соціальних педагогів і соціальних працівників) до організації соціально-політичних свят у школі є важливим напрямом їхньої сучасної професійної освіти.

Аналіз наукових досліджень із проблеми використання етнокультурних традицій у соціальному вихованні дітей і молоді показав, що науковцями визначено різні аспекти цього питання: значення

народної культури у вихованні підростаючих поколінь (Г. Ващенко, О. Духнович, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, С. Русова, К. Ушинський та інші вчені), особливості етнокультурного виховання учнів у позашкільних навчальних закладах і гуртковій роботі в школі (А. Корнієнко, М. Семенова та інші), роль етнопедagogіки в соціальному вихованні дітей і молоді (Г. Волков, В. Мосіяшенко, М. Стельмахович та інші). Проте проблема підготовки майбутніх фахівців соціальної галузі до організації загальнодержавних і традиційних соціально-політичних свят у школі як засобів соціального виховання учнів є не досить розробленою та потребує подальшого вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз та узагальнення наукових досліджень із проблеми підготовки фахівців соціальної сфери

до формування громадянської свідомості та відповідальної громадянської поведінки учнів показав, що досліджено такі аспекти проблеми: підготовка учителів до громадянського виховання учнів (М. Acikalin, & Н. Kilic [5]; J. Bruen & T Grammes [6; 7]; М. Jeliaskova [8]); підготовка учителів і вихователів до використання етнокультурних традицій у соціальному вихованні учнів (С. Стефанюк [4], О. Кочерга [3]).

Наприклад, М. Acikalin, & Н. Kilic зазначають, що «багато аспектів святкування цих національних днів <...> сприяє розвитку характеру й громадянськості через освітній процес» [5, с. 7]. Дослідники також стверджують, що «фундаментальні громадянські цінності, такі як повага, працьовитість і терплячість, можуть сприяти підвищенню моральності в країні» [5, с. 8]. Як доводить О. Кочерга, «в умовах загострення проблеми культурного та духовного відродження України формування моральної культури майбутніх учителів варто розглядати як найголовнішу передумову становлення української державності» [3, с. 175]. С. Стефанюк наголошує на необхідності використання вчителями та вихователями засобів етнокультурних традицій як основи громадянського виховання особистості школярів, розвитку у них поваги до надбань власного етносу як фундаменту для становлення громадянської свідомості та позиції [4, с. 175–177].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Отже, аналіз наукових досліджень і педагогічної практики з проблеми здійснення громадянського виховання дітей і молоді показав, що в сучасних умовах розвитку суспільства існує потреба в пошуку ефективних форм і засобів його організації. Одним із перспективних шляхів громадянської освіти та виховання визначено залучення учнів до системи загальнодержавних свят в умовах різних соціальних інститутів суспільства. Однак водночас спостерігається відсутність готовності фахівців соціальної сфери, які працюють із дітьми та молоддю, до ефективного виконання відповідного виду професійної діяльності.

Метою статті є опис змісту та особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної галузі до організації загальнодержавних і традиційних соціально-політичних свят у школі.

Виклад основного матеріалу. Для визначення структурних елементів процесу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників до організації загальнодержавних і традиційних соціально-політичних свят у школі використовували методи аналізу та узагальнення наукової літератури та передового педагогічного досвіду з проблеми підготовки фахівців соціальної сфери до організації соціально-виховної роботи з дітьми та молоддю в закладах освіти та виховання. Для підтвердження ефективності запропонованої

структури професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної галузі до означеного виду діяльності використовували педагогічний експеримент.

Аналіз та узагальнення наукових досліджень і педагогічної практики дає змогу підтвердити необхідність професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери для здійснення громадянського виховання учнів, що сприятиме загалом поширенню демократичних ідеалів у суспільстві та підвищенню громадянської культури підрастаючого покоління. Спираючись на вищезазначене, нами розроблено структуру професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної галузі до організації соціально-політичних і традиційних свят у школі шляхом створення освітньо-професійного простору, що поєднує можливості вищого закладу освіти (ВЗО) та партнерської мережі соціальних інституцій, де студенти можуть відпрацювати на практиці всі засвоєні методики та технології взаємодії з учнями, а також, занурюючись у середовище передового педагогічного досвіду, опанувати важливі прийоми та засоби роботи.

Українським інститутом національної пам'яті України визначено такі поняття та подано характеристику їх святкування: «державне свято – свято, встановлене в Україні на честь події або особи, які мали виняткове історичне значення, вплив на здобуття Україною незалежності, розвиток державності та суверенітету, та які засвідчують тяглість державотворчих і демократичних традицій; традиційне свято – свято, встановлене в Україні з метою відзначення укорінених у суспільстві традиційних або великих релігійних подій і дат» [1, с. 1].

Звертаючи увагу на вищезазначене, під час опанування дисципліни «Етнопедагогіка» майбутні соціальні педагоги та соціальні працівники мають можливість ознайомитися із суттю та особливостями народних поглядів на виховання дітей і молоді як важливого складника соціально-педагогічної діяльності, а також засвоїти технології творчого використання етнокультурних традицій, що можна використовувати в соціально-педагогічній діяльності з учнями з метою їх громадянського виховання в умовах різних соціальних інституцій [2; 9]. Серед важливих питань, які пропонуються студентам, є такі: виховний потенціал народного календаря, що допомагає майбутнім фахівцям визначати філософську основу, загальнокультурний і педагогічний потенціал традиційних та загальнодержавних свят, ознайомитися з їхньою структурою та можливостями проведення в різних соціальних інституціях; загально-національні символи та події, які сприяли утвердженню української державності та демократії, що є підґрунтям у формуванні громадянської свідомості майбутніх фахівців соціальної галузі.

Ідейно-моральна основа народного календаря полягає у спрямуванні зусиль на виховання в май-

бутніх поколінь почуття господаря рідної землі, працьовитості, ініціативності й підприємливості, а також розвиток якостей турботливого сім'янина, порядної та добродійної людини. Майбутні фахівці ознайомлюються із зимовими, весняними, літніми та осінніми святами, визначають структуру побудови народного календаря та національної системи виховання. Поряд із важливими традиційними святами (Новий Рік, Різдво, Великдень, Трійця тощо) майбутні фахівці соціальної сфери ознайомлюються з особливостями святкування загальнодержавних свят (День незалежності, День Конституції, День матері, День української писемності тощо), що є важливими для формування громадянської свідомості учнів.

Важливим аспектом професійної підготовки майбутніх фахівців до організації соціально-політичних свят у школі є їхня практична підготовка до соціально-виховної взаємодії з учнями. Під час опанування дисципліни «Етнопедагогіка» майбутні фахівці соціальної галузі опановують техніки виготовлення виробів із паперу (янголи, ялинкові прикраси, етнолістівки тощо), із тканини та шпагату (ляльки-мотанки, прикраси для дому), із солоного тіста (панно, медальйони) та інше, які є важливими елементами у роботі з учнями під час підготовки та проведення різноманітних свят у школі [2].

Після засвоєння теорії та практики використання етнокультурних засобів у соціальному вихованні дітей і молоді майбутні соціальні педагоги та соціальні працівники опановують методику організації майстер-класів, що мають реалізувати на практиці в умовах середніх закладів освіти під час розроблення та впровадження сценарію соціально-виховного заходу з певною віковою групою учнів. Студентами в контексті навчальної дисципліни «Етнопедагогіка» розроблено та реалізовано на практиці у різних соціальних інституціях сценарії таких важливих свят: «Святий Миколай іде, щастя несе!», «Андріївські вечорниці», «Готуємось до Великодня», «Різдвяні та новорічні забави», «Свято матері», «Свято захисників Вітчизни», «Свято 8 березня».

З метою підвищення професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної галузі в зазначеному напрямі ми також залучаємо їх до організації та проведення великих масових заходів, що проводяться на базі ХНПУ імені Г.С. Сковороди (Щорічна Всеукраїнська науково-практична конференція у листопаді: «Інновації в підготовці та професійній діяльності фахівців соціальної галузі» (24 листопада 2017 р.), «Педагогізація соціального середовища в роботі з різними соціальними суб'єктами» (22 листопада 2016 р.), Щорічна міжвузівська травнева студентська науково-практична конференція «Актуальні питання досліджень у галузі соціальної педагогіки та соціальної

роботи», Всеукраїнська олімпіада із соціальної педагогіки тощо), під час яких студенти організують захоплюючі дієства з використанням засобів етнокультурних традицій, а також проводять майстер-класи з обміну досвідом етнопедагогічної роботи з учнями у різних соціальних інституціях.

Професійна адаптація майбутніх фахівців до майбутньої професії в Харківському національному університеті має багаті виховні традиції. Наприклад, щороку на початку навчання першоккурсники мають можливість долучитися до міцної козацької сім'ї Сковородинівців під час святкування Святої Покрови (Дня захисників Вітчизни), яке проходить щороку у формі цікавого захоплюючого дієства з участю всіх факультетів університету, студенти яких, зважаючи на специфіку фаху, є відповідальними за проведення певної частини заходу: студенти юридичного, історичного та фізичного виховання факультетів демонструють міць і силу козацьких загонів і спортивні козацькі розваги під час урочистого параду; студенти всіх факультетів організують виставки результатів діяльності волонтерських загонів; студенти факультетів мистецтв і фізичного виховання демонструють елементи козацького танку – гопака, хорового народного співу та інше.

Польовий гетьман Слобідського козацького округу, отаман ОНОЦ УК імені Г.С. Сковороди, генерал-отаман УК – ректор ХНПУ імені Г.С. Сковороди Іван Федорович Прокопенко вітає нове поповнення козаків і берегинь університету, а також відкриває урочисту церемонію посвяти першоккурсників у козаки та підшефних учнів у козацата. Після цього захоплюючого дієства студенти всіх факультетів мають можливість позмагатися у приготуванні традиційної козацької страви – куліша – та засвоїти важливі елементи козацької лицарської вправності та звитяги, щоб передати їх у майбутньому наступним поколінням учнів із метою поширення славних традицій українського лицарства.

Корисною для майбутніх фахівців соціальної галузі є організація партнерської взаємодії із закладами загальної середньої освіти, що входять до складу партнерської з ВЗО мережі, на базі яких студенти впродовж навчального року мають можливість у формі безперервної практики здійснювати соціально-виховну взаємодію з учнями. Саме тут майбутні соціальні педагоги та соціальні працівники можуть реалізовувати на практиці розроблені під час навчання проекти соціально-виховних заходів, пов'язаних із організацією соціально-політичних і традиційних свят у школі. У цьому напрямі кафедра соціальної педагогіки ХНПУ імені Г.С. Сковороди уже протягом 10 років має тісну взаємодію з Харківською загальноосвітньою школою I–III ступенів № 36 Харківської міської ради Харківської області, на базі якої про-

ходять спільні семінари для викладачів соціальних дисциплін і вчителів із метою підвищення їхнього соціально-виховного потенціалу, а також майбутні соціальні педагоги долучаються до соціально-виховної взаємодії з учнями під час організації загальнодержавних (День героїв Крут День матері, День української вишиванки, День перемоги над нацизмом у Другій світовій війні тощо) і традиційних свят (Свято Нового року, День останнього дзвоника, День Святого Миколая, великодні свята тощо).

Висновки. 1) На основі узагальнення та систематизації наукових досліджень і педагогічної практики з проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців до організації соціально-політичних свят у школі визначено, що важливими її складниками є такі: теоретична основа, яку студенти опановують під час занять із дисципліни «Етнопедагогіка»; занурення в етнокультурне середовище у процесі виховної та позанавчальної діяльності, що забезпечує впровадження в педагогічний процес підготовки фахівців прогресивних змін; організація соціально-виховної взаємодії з учнями на базі практики партнерської з ВЗО мережі закладів, яка створює умови для безперервної педагогічної взаємодії та розвитку педагогічної майстерності в зазначеному напрямі. 2) Експериментальна перевірка запропонованого змісту та структури професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної галузі до організації соціально-політичних свят у школі підтвердила її ефективність: зросли якісні та кількісні показники їхнього особистісного та професійного потенціалу, що сприяло зростанню загального рівня професійної готовності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників до відповідного виду діяльності (в експериментальних групах на 40–47 % збільшилася кількість студентів із професійно-кваліфікаційним і спеціалізованим рівнями, порівняно з контрольними, в яких ці показники збільшилися на 7–10 %, а кількість студентів із початковим і недостатнім рівнями, відповідно, знизилася).

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Проекту закону України «Про державні та інші свята, пам'ятні дати і скорботні дні». URL: <http://www.memory.gov.ua/laws/proekt-zakonu-ukraini-pro-derzhavni-ta-inshi-svyata-pam-yatni-dati-i-skorbotni-dni> (дата звернення: 10.01.2018).

2. Костіна В.В. Теорія та практика використання етнопедагогічних засобів у професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактики дезадаптації учнів: навч.-метод. посібник. Харків: ФОП Мезіна, 2018. 112 с.

3. Кочерга О. Виховання моральної культури майбутнього вчителя засобами української етнопедагогіки. Витоки педагогічної майстерності. 2014. Вип. 13. С. 173–178. URL: file:///C:/%D0%A0%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%B0%201/%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D0%B8%D0%B8/2018/%D0%B2%D1%94%D0%B1/vpm_2014_13_36.pdf (дата звернення: 10.01.2018).

4. Стефанюк С.К. Формування носіїв нових суспільних цінностей через активізацію ціннісних орієнтирів на святі-уроці. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Філософія. 2012. Вип. 38. С. 175–185. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_filos_2012_38_21 (дата звернення: 10.03.2018).

5. Acikalin M. & Kilic H. The Role of Turkish National Holidays in Promoting Character and Citizenship Education. Journal of Social Science Education. 2017. № 16 (3). P. 2–10. URL: <http://jsse.org/index.php/jsse/article/view/1622/1711>.

6. Bruen J. & Grammes T. The Social Sciences in Higher Education. Journal of Social Science Education. 2014. № 13(2). P. 2–10. URL: <http://jsse.org/index.php/jsse/article/view/1373/1362> (Last accessed: 19.10.2017).

7. Bruen J. & Grammes T. Controversial Issues in the Political Classroom. Journal of Social Science Education. 2016. № 15 (2). P. 2–10. URL: <http://jsse.org/index.php/jsse/article/view/1577/1616> (Last accessed: 21.10.2017).

8. Jeliaskova M. Social Science Teachers on Citizenship Education: A Comparative Study of Two Post-Communist Countries. Journal of Social Science Education. 2015. № 14 (1). P. 31–46. URL: <http://jsse.org/index.php/jsse/article/view/1379/1467> (Last accessed: 11.06.2018).

9. Kostina V.V. Professional training of future specialists of social sphere for using the ethno-pedagogical means in working with maladjusted children and youth VZDELÁVANIE A SPOLOČNOST': medzinárodný nekonferenčný zborník Prešovská univerzita v Prešove Pedagogická fakulta, Prešov, 2016. S. 172–182 URL: <file:///C:/%D0%A0%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%B0%201/%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D0%B8%D0%B8/2016/%D0%B-C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D0%B8%D1%8F%20%D0%B2%20%D0%A7%D0%B5%D1%85%D0%B8%D0%B8/Kostina.pdf> (Last accessed: 19.10.2017).

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ПРАЦІВНИКІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ УКРАЇНИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

PECULIARITIES OF THE PREPARATION OF UKRAINIAN NATIONAL POLICE OFFICERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES

Стаття присвячена розгляду проблеми підготовки працівників поліції до професійної діяльності. У статті розглянуто основні тенденції в підготовці кадрів для поліції, які мають місце у європейських країнах. На підставі нормативних актів визначено вимоги до поведінки поліцейського у професійній діяльності. У контексті формування професійної відповідальності у майбутніх офіцерів поліції конкретизовано очікувані результати навчання, які описано в чотирьох категоріях-дескрипторах: знання, уміння, комунікація, автономність і відповідальність; розкрито їх сутність. Обґрунтовано необхідність формування професійної відповідальності курсантів шляхом удосконалення освітнього процесу.

Ключові слова: підготовка, професійна діяльність, професійна відповідальність, офіцери поліції, курсанти.

ваны ожидаемые результаты обучения в четырех категориях-дескрипторах: знания, умения, коммуникация, автономность и ответственность; раскрыто их сущность. Обоснована необходимость формирования профессиональной ответственности курсантов путем усовершенствования образовательного процесса.

Ключевые слова: подготовка, профессиональная деятельность, профессиональная ответственность, офицеры полиции, курсанты.

This article focuses on problem of preparation of the police officers for professional activities. The article describes the main trends in the preparation of personnel for police that prevail in European countries. The requirements for the conduct of a policeman in professional activities are defined by the normative acts. In the context of the formation of professional responsibility, the future officers of the police have concretized the expected results of training in four categories-descriptors: knowledge, skills, communication, autonomy and responsibility; their essence is revealed. The necessity to form cadets' professional responsibility by improving the educational process is justified.

Key words: preparation, professional activities, professional responsibility, police officers, cadets.

УДК 378.635.174-057.87(477)(043.5)

Кудрявцева Г.І.,
аспірант кафедри педагогіки та психології
Харківський національний університет внутрішніх справ
старший слідчий слідчого відділення Сумський відділ поліції
Головного управління Національної поліції в Сумській області

Стаття посвящена проблеме подготовки сотрудников полиции к профессиональной деятельности. В статье рассмотрены основные тенденции в подготовке кадров для полиции, которые имеют место в европейских странах. На основании нормативных актов определены требования к поведению полицейского в профессиональной деятельности. В контексте формирования профессиональной ответственности у будущих офицеров полиции конкретизиро-

Постановка проблеми у загальному вигляді.

На сучасному етапі державотворення інтеграція України до Європейського Союзу визнається неодмінно складовою подальшої демократизації нашої країни, формування громадянського суспільства. Тому радикальні соціально-економічні перетворення, що відбулися за останнє десятиліття, спричинили як позитивні, так і негативні зміни в сучасному українському суспільстві. Це, перш за все, стосується підготовки поліцейських в умовах реформування освіти МВС України відповідно до європейських стандартів. Освіта в закладах вищої освіти МВС України завжди була важливою та невід'ємною складовою підготовки поліцейських кадрів, і процес її формування та розвитку відбувався в недосконалих умовах державного будівництва в незалежній Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Пріоритетні напрями розвитку відомчої освіти на сучасному етапі державотворення у своїх роботах висвітлювали такі вітчизняні вчені, як С. Алфьоров, Я. Бондаренко, М. Горська, Т. Гриця, Т. Губанова, Г. Джагунов, М. Долгополова, І. Зозуля, М. Іншин, О. Користін, В. Лень, А. Ніколов, Д. Поштарук, В. Сокуренько, Л. Стецюк, С. Циганій, В. Черней, С. Чернявський та інші.

Різні аспекти проблеми вдосконалення підготовки майбутніх правоохоронців до професійної діяльності розглядали В. Авдєєв, В. Андросюк, М. Ануфрієв, В. Вдовюк, О. Вьюшин, О. Бандурка, А. Басов, О. Безсмертний, В. Венедиктов, Ю. Дубко, В. Дяченко, Я. Кондратьєв, Л. Криворучко, А. Кучерявий, А. Лігоцький, В. Лукашевич, В. Маріщук, О. Столяренко, О. Федоренко, Г. Юхновець, Г. Яворська та інші.

Важливо підкреслити, що професійна діяльність працівників поліції вимагає від них відповідальності як ключової якості особистості. Водночас проведений теоретичний аналіз наукових досліджень свідчить про те, що проблема формування професійної відповідальності майбутніх офіцерів Національної поліції у процесі фахової підготовки дотепер не ставала предметом спеціальних досліджень.

Вирішення *проблеми* формування професійної відповідальності курсантів як майбутніх офіцерів Національної поліції у процесі фахової підготовки дасть змогу подолати суперечність між необхідністю формування професійної відповідальності курсантів як майбутніх офіцерів поліції та недостатньою розробленістю змісту, форм і методів її формування під час навчання в закладі вищої освіти.

Мета статті – розглянути особливості підготовки майбутніх офіцерів поліції в контексті формування професійної відповідальності.

Виклад основного матеріалу. Взятий державою курс до Європейського співтовариства зобов'язує дослідити світовий досвід підготовки поліцейських [6, с. 289]. Важливо зазначити, що підготовка поліцейських у країнах-учасницях Шенгенської угоди має свої відмінності та особливості, а також характеризується відсутністю єдиного методологічного підходу, що зумовлено різними історичними, культурними, педагогічними традиціями та підходами. Європейські країни мають досить різні системи поліцейської освіти та навчання. Сьогодні в усіх країнах Європейського Союзу є навчальні заклади, що готують професійних поліцейських. Поліцейські академії створюють на базі Міністерств внутрішніх справ країни або під його патронатом на базі закладів вищої освіти як окремий департамент. У закладах освіти велике значення приділяється не тільки базовим навичкам поліцейських (криміналістика, слідчі дії, судово-медична експертиза тощо), а й таким загальносуспільним предметам, як соціологія, політологія, психологія, іноземні мови, що дає можливість прирівняти освіту поліцейського до освіти в коледжі.

Підготовка поліцейських в закордонних країнах базується на таких принципах: а) орієнтація навчання на конкретний досвід. Побудова процесу підготовки має містити конкретні ситуації професійної діяльності. Це сприятиме ефективному формуванню умінь і навичок, набуттю досвіду дій у конкретних умовах, виробленню стратегії поведінки та пошуку рішень у нових ситуаціях; б) орієнтація процесу навчання на концептуалізацію. Побудова процесу навчання повинна бути конкретною та послідовною, сприяти розвитку логічного мислення та стимулювати творчі здібності до генерації нових ідей і концепцій; в) орієнтація на активне експериментування. Навчання має стимулювати активність курсантів і слухачів, сприяти самостійному пошуку рішень і дій у нестандартних умовах; г) індивідуальний підхід до курсантів і слухачів, врахування рівня їхніх знань та розвитку моральних і вольових якостей, особливостей сприйняття, мислення, пам'яті, уваги та реакцій із метою більш ефективного навчання [1].

Базова підготовка для працівників поліції (бакалавр поліцейської справи) займає від трьох до чотирьох років, далі обов'язковою є регулярна підтримка форми за допомогою професійних тренінгів і навчань. Рівень магістра поліцейської справи для отримання вищих керівних посад передбачає навчання від одного до двох років після отримання ступеня бакалавра. Також можливо опанувати поліцейську справу за скороченою процедурою за наявності вищої освіти, у такому разі навчання

займає близько двох років і зорієнтоване на здобуття практичних навичок для роботи в поліцейській службі. Весь підготовчий процес полісменів зазвичай розподіляють на три типи: 1) базова підготовка – вивчення основних навичок для здійснення поліцейських функцій (керування авто, затримання злочинців, правознавство тощо); 2) спеціалізована підготовка – додаткове навчання в різних галузях діяльності поліції (карний розшук, робота з неповнолітніми, ведення переговорів тощо); 3) навчання персоналу – серія тренінгів, передбачених для старших офіцерів поліції, які відповідають за роботу інших працівників поліції.

У багатьох державах (Великобританії, Голландії, Данії, Норвегії, Швеції та інших) для вирішення проблеми підготовки поліції проводиться велика робота з комплектування та навчання резервів серед учнівської молоді.

Законодавчо діяльність поліцейських академії регулюється законами про Міністерство внутрішніх справ і Законом «Про вищу освіту» країн-членів ЄС. Також регулювання відбувається через внутрішній статут поліцейської академії та окремими актами Міністерства внутрішніх справ [3].

Зважаючи на викладене, у кожній країні існує своя унікальна система підготовки відповідних фахівців для поліції, що склалася під впливом територіальних, історичних, політичних, соціально-економічних факторів і особливостей національних правових систем. Варто звернути увагу на те, що в ряді європейських країн навчальні заклади поліції є у межах загальнодержавної системи освіти, де підготовка кадрів поліції здійснюється на підставі загальних державних стандартів професійної освіти. В інших країнах підготовка поліцейських кадрів (за винятком керівних працівників) орієнтована на вузькопрофесійне поліцейське навчання [4].

Серед беззастережних здобутків поліцейської освіти в розвинених країнах є її висока технічна оснащеність, практична спрямованість освітнього процесу та прикладний характер наукових досліджень, навчання конкретної роботи, відпрацювання вмінь і навичок (часто доведених до автоматизму). Тут готують фахівців із конкретних напрямів діяльності, адаптованих до реальних умов професійної діяльності. Це, безумовно, той стандарт, якого повинні прагнути заклади вищої освіти МВС України. Водночас загальноосвітня, теоретична підготовка, світоглядний аспект у закордонній практиці певною мірою поступаються вітчизняній. І це не можна вважати недоліком, котрий треба долати. З багатьох позицій відомчої освіти доцільно «тягтися» до західного рівня, але чимало є таких вітчизняних здобутків, які треба зберігати, примножувати, використовувати та вдосконалювати [5, с. 378]. Насамперед, це стосується проходження практики не лише в

органах Національної поліції, а, наприклад, у суді. Це сприятиме більш якій професійній підготовці слідчих та оперативних працівників.

Зокрема, у курсантів, які проходять практику, з'явиться реальне власне бачення, розуміння ставлення суддів до виконання своїх службових обов'язків, їхньої співпраці з працівниками прокуратури, слідчими, ознайомлення з діяльністю адвоката в судовому процесі. Ба більше: у курсантів з'явиться розуміння важливості справи, її соціального значення, підвищиться відданість обраній професії [2].

Професія «поліцейський» є однією з найскладніших професій сучасного суспільства, оскільки вимагає від її суб'єкта здатності з високою ефективністю вирішувати професійні завдання, що пов'язані з ризиком для життя, з обмеженістю часу реагувати на ту чи іншу ситуацію, з високим рівнем відповідальності за свої дії. Тому під час розроблення Концепції щодо вдосконалення правничої (юридичної) освіти для фахової підготовки правника відповідно до європейських стандартів вищої освіти та правничої професії особливу увагу треба приділяти правничим школам із специфічними умовами навчання, беручи до уваги той факт, що одним із головних завдань поліції є охорона прав і свобод людини, а також інтересів суспільства та держави.

Одним із найважливіших завдань фахової освіти є підготовка висококваліфікованих фахівців Національної поліції, що володіють відповідальною професійною поведінкою, здатні осмислювати та добровільно брати на себе відповідальність за прийняті рішення та результат своїх професійних дій.

Згідно з Правилами етичної поведінки поліцейських, затвердженими наказом Міністерства внутрішніх справ України 9 листопада 2016 р. № 1179, під час виконання службових обов'язків поліцейський повинен:

- неухильно дотримуватися положень Конституції та законів України, інших нормативно-правових актів, що регламентують діяльність поліції, та Присяги поліцейського;

- професійно виконувати свої службові обов'язки, діяти лише на підставі, у межах повноважень і в спосіб, що визначені Конституцією, законами України, іншими нормативно-правовими актами, прийнятими відповідно до Конституції та законів України, міжнародними договорами України, а також цими Правилами;

- поважати й не порушувати прав і свобод людини;

- виявляти повагу до гідності кожної людини, справедливо та неупереджено ставитися до кожного, незважаючи на расову чи національну належність, мову, стать, вік, віросповідання, політичні чи інші переконання, майновий стан, соці-

альне походження чи статус, освіту, місце проживання, сексуальну орієнтацію або іншу ознаку;

- поводитися стримано, доброзичливо, відкрито, уважно та ввічливо, викликаючи в населення повагу до поліції й готовність співпрацювати;

- контролювати свою поведінку, почуття та емоції, не дозволяючи особистим симпатіям або антипатіям, неприязні, недоброму настрою або дружнім почуттям впливати на прийняття рішень і службову поведінку;

- мати охайний зовнішній вигляд, бути у встановленій формі одягу;

- дотримуватися норм ділового мовлення, не допускати використання ненормативної лексики;

- зберігати інформацію з обмеженим доступом, яка стала йому відома у зв'язку з виконанням службових обов'язків, та інше.

Виконання вказаних службових обов'язків передбачає високий рівень розвитку в офіцерів органів Національної поліції професійної відповідальності.

Невипадково у вітчизняній Національній рамці кваліфікацій (НРК) результати навчання (компетентності) співвідносяться з категорією «відповідальність». У документі результати навчання описано в чотирьох категоріях-дескрипторах: *знання, уміння, комунікація, автономність і відповідальність*.

Знання визначаються як осмислена та засвоєна суб'єктом наукова інформація, що є основою його усвідомленої, цілеспрямованої діяльності. Знання поділяються на емпіричні (фактологічні) та теоретичні (концептуальні, методологічні).

Уміння визначаються як здатність застосовувати знання для виконання завдань і вирішення завдань і проблем. Уміння поділяються на когнітивні (інтелектуально-творчі) та практичні (на основі майстерності з використанням методів, матеріалів, інструкцій та інструментів).

Комунікація визначається як взаємозв'язок суб'єктів із метою передачі інформації, узгодження дій, спільної діяльності.

Автономність і відповідальність визначаються як здатність самостійно виконувати завдання, вирішувати завдання та проблеми й відповідати за результати своєї діяльності.

Причому згідно з матрицею відповідності визначених освітньо-професійною програмою компетентностей дескрипторам НРК (Методичні рекомендації щодо зіставлення кваліфікацій із Національною рамкою кваліфікацій України: проект від 5 березня 2015 р.) кожна компетентність поєднує всі чотири категорії результатів навчання.

Наприклад, відповідно до освітньої програми бакалавра спеціальності 262 – «Правоохоронна діяльність» галузі знань 26 – «Цивільна безпека» фахівець повинен оволодіти загальними та фаховими компетентностями.

До загальних компетентностей належать такі: конституційно-правова компетентність, загальнокультурна, мовленнєва, соціально-психологічна, екологічна, документознавча, компетентність у сфері долікарської допомоги, компетентність у сфері судової медицини та психіатрії, компетентність у сфері трудового права, міжнародно-правова компетентність.

До спеціальних (фахових) компетентностей належать такі: кримінально-правова, кримінально-процесуальна, адміністративно-правова, адміністративно-процесуальна, цивільно-правова, цивільно-процесуальна, господарсько-правова, кримінологічна, криміналістична, компетентність у сфері дотримання прав і свобод людини в діяльності органів Національної поліції України, тактико-спеціальна, компетентність у сфері інформаційно-телекомунікаційних систем, компетентність у сфері здійснення фізичного впливу, застосування спеціальних засобів і застосування вогнепальної зброї, компетентність у сфері адміністративної діяльності Національної поліції України.

Нормативний зміст підготовки поліцейських сформульований термінами результатів навчання:

1. Здатність здійснювати превентивну та профілактичну діяльність, спрямовану на запобігання вчиненню правопорушень.

2. Здатність вживати заходів із метою виявлення кримінальних, адміністративних правопорушень і припиняти виявлені кримінальні та адміністративні правопорушення.

3. Здатність вживати заходів, спрямованих на усунення загроз життю та здоров'ю фізичних осіб і публічній безпеці, що виникли внаслідок учинення кримінального, адміністративного правопорушення.

4. Здатність здійснювати своєчасне реагування на заяви та повідомлення про кримінальні, адміністративні правопорушення або події.

5. Здатність здійснювати досудове розслідування кримінальних правопорушень у межах визначеної підслідності.

6. Здатність здійснювати розшук осіб, які переховуються від органів досудового розслідування, слідчого судді, суду, які ухиляються від виконання кримінального покарання, пропали безвісти, та інших осіб у випадках, визначених законом.

7. Здатність у випадках, визначених законом, здійснювати провадження у справах про адміністративні правопорушення, приймати рішення про застосування адміністративних стягнень і забезпечувати їх виконання.

8. Здатність доставляти у випадках і порядку, визначених законом, затриманих осіб, підозрюваних у вчиненні кримінального правопорушення, та осіб, які вчинили адміністративне правопорушення.

9. Здатність вживати заходів для забезпечення публічної безпеки та порядку на вулицях, площах,

у парках, скверах, на стадіонах, вокзалах, в аеропортах, морських і річкових портах, інших публічних місцях.

10. Здатність регулювати дорожній рух і здійснювати контроль за дотриманням Правил дорожнього руху його учасниками та за правомірністю експлуатації транспортних засобів на вулично-дорожній мережі.

11. Здатність вживати всіх можливих заходів для надання невідкладної, зокрема домедичної та медичної, допомоги особам, які постраждали внаслідок кримінальних чи адміністративних правопорушень, нещасних випадків, а також особам, які опинилися в ситуації, небезпечній для їхнього життя чи здоров'я.

12. Здатність вживати заходів для визначення осіб, які не здатні через стан здоров'я, вік або інші обставини повідомити інформацію про себе, та встановлювати особу за невпізнаним трупом.

13. Здатність забезпечувати безпеку взятих під захист осіб на підставах та в порядку, визначених законом.

14. Здатність у межах своєї компетенції, визначеної законом, здійснювати контроль за дотриманням вимог законів та інших нормативно-правових актів щодо опіки, піклування над дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, вживати заходів щодо запобігання дитячій бездоглядності, правопорушенням серед дітей, а також соціального патронажу щодо дітей, які відбували покарання у вигляді позбавлення волі.

15. Здатність вживати заходів для запобігання та припинення насильства в сім'ї.

16. Здатність на договірних засадах здійснювати охорону фізичних осіб та об'єктів права державної, приватної, комунальної власності у випадках і порядку, визначених законом та іншими нормативно-правовими актами.

17. Здатність надавати юридичну допомогу у процесі організації та здійснення господарської діяльності між суб'єктами господарювання, а також між цими суб'єктами та іншими учасниками відносин у сфері господарювання.

18. Здатність здійснювати контроль за дотриманням фізичними та юридичними особами спеціальних правил і порядку зберігання та використання зброї, спеціальних засобів індивідуального захисту та активної оборони, боєприпасів, вибухових речовин і матеріалів, інших предметів, матеріалів і речовин, на які поширюється дозвільна система органів внутрішніх справ.

19. Здатність сприяти забезпеченню відповідно до закону правового режиму воєнного або надзвичайного стану, зони надзвичайної екологічної ситуації у разі їх оголошення на всій території України або в окремій місцевості.

20. Здатність виконувати в межах компетенції запити органів правопорядку (правоохоронних

органів) інших держав або міжнародних організацій поліції відповідно до закону та міжнародних договорів України.

Висновки. Формування професійної відповідальності майбутніх офіцерів Національної поліції доцільно розпочинати під час навчання курсанта в закладі вищої освіти. На розвиток професійної відповідальності мають бути спрямовані зміст, методи та форми організації як освітнього процесу, так і виховна робота. З цієї метою необхідно розробити та створити певні педагогічні умови, спрямовані на формування професійної відповідальності як особистісної якості фахівця.

Перспективними напрямками подальших наукових пошуків є виокремлення й обґрунтування відповідних педагогічних умов та їх подальше запровадження в освітній процес закладу вищої освіти МВС України.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Губанов А.В. Полиция зарубежных стран. Организационно-правовые основы, стратегия и тактика деятельности. М.: МАЭП, 1999. 288 с.
2. Зозуля І.В. Теорія і практика реформування системи МВС України: монографія. Х.: «Харків юридичний», 2008. 480 с.
3. Паршикова А.В. Процедури підготовки поліцейських в країнах-членах ЄС (навчальні заклади та програми, стандарти оцінки, законодавче регулювання): Інформаційна довідка, підготовлена Європейським інформаційно-дослідницьким центром на запит народного депутата України. Інтернет Програми USAID «РАДА» 2015–2016 рр.
4. Суценко В.М. Сучасні проблеми реформування юридичної освіти і науки в Україні. Наукові праці. наук.-метод. журнал. Політичні науки. Правознавство. 2007. Т. 69. Вип. 56. С. 184–187.
5. Циганій С.О. Професійно-правова підготовка поліцейських в Україні та в зарубіжних країнах URL: <file:///C:/Users/Serg/Downloads/10176-26346-1-SM.pdf>.
6. Черненко А.П. Європейський досвід підготовки поліцейських та можливість його використання в Україні. Світовий досвід підготовки кадрів поліції та його впровадження в Україні: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Дніпротеровськ, 17 березня 2016 р.). Дніпропетровськ: Дніпроп. держ. ун-т внутр. справ, 2016. 566 с.

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

AN INTEGRATIVE APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL TRAINING FOR THE TEACHER OF PHYSICS: PROBLEM STATEMENT

У статті виявлено стан дослідженості проблеми та визначено основні характеристики іншомовної підготовки в контексті професійної діяльності вчителя фізики. Проаналізовано концептуальні аспекти іншомовної підготовки фахівця. Визначено основні риси та можливості інтеграції в сучасній професійній освіті. Показано можливість використання інтеграції різнопредметних знань і вмінь у вивченні курсу фізики. Обґрунтовано доцільність використання інтегративного підходу до професійної іншомовної підготовки майбутнього вчителя фізики.

Ключові слова: професійна підготовка, вчитель фізики, курс фізики, іншомовна підготовка, заклад вищої освіти.

В статті виявлено состояние изученности проблемы и определены основные характеристики иноязычной подготовки в контексте профессиональной деятельности учителя физики. Проанализированы концептуальные аспекты иноязычной подготовки специалиста. Определены основные черты и возможности интеграции в современном профессиональном образовании. Показана возможность использования интеграции

разнопредметных знаний и умений в изучении курса физики. Обоснована целесообразность использования интегративного подхода к профессиональной иноязычной подготовке будущего учителя физики.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, учитель физики, курс физики, иноязычная подготовка, учреждение высшего образования.

The article reveals the state of research of the problem and determines the main characteristics of foreign language training in the context of the professional activity of the teacher of physics. The conceptual aspects of foreign language training of a specialist are analyzed. The main features and possibilities of integration in modern vocational education are determined. It is shown the possibility of using the integration of diverse knowledge and skills in the study of the physics course. The expediency of using an integrative approach to the professional foreign language training of the future teacher of physics is substantiated.

Key words: professional training, teacher of physics, physics course, foreign language training, institution of higher education.

УДК 378:37.011.33:53

Кушніт У.В.,

аспірант кафедри іноземних мов
Інститут гуманітарних
та соціальних наук
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді. Нові соціальні умови визначають актуальність удосконалення професійної підготовки сучасного вчителя, що висвітлено в офіційних документах, зокрема таких як Національна доктрина розвитку освіти України та державна програма «Вчитель».

Особливо важливого значення набуває сьогодні підготовка фахівців до іншомовного спілкування, оскільки володіння іноземною мовою є важливою умовою для опрацювання інформаційних джерел, науково-дослідної діяльності, удосконалення професійної підготовки, професійної взаємодії із закордонними колегами, а також для мобільності студентів і викладачів. Іншомовна підготовка фахівця «повинна забезпечити знання та вільне володіння однією-двома європейськими мовами: на ці виклики сьогодення повинна відповідати освіта» [9, с. 13]. Для того щоб отримувати найновішу інформацію та обмінюватися нею, встановлювати професійні та особисті контакти, необхідно знати принаймні одну іноземну мову.

У сучасних умовах зростає роль іноземних мов в усіх сферах людської діяльності, оскільки дедалі частіше «іноземна мова набуває статусу політичного, соціально-економічного, механізму культурологічного та міжнаціонального порозуміння між представниками світової спільноти. У зв'язку з цим знання іноземних мов набуває економічної цінності

та розглядається як обов'язковий компонент професійної підготовки майбутніх фахівців» [1, с. 77].

Роль іншомовної підготовки вчителя фізики в сучасних умовах постійно зростає. Ідеться не лише про його професійну іншомовну компетентність, але й можливості подати учням навчальний матеріал у контексті його розуміння іноземною мовою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Предметом досліджень було навчання іноземних мов (І. Бім, Ю. Бориско, О. Коваленко, Л. Морська, С. Ніколаєва, В. Плахотник, В. Редько, Г. Рогова, Н. Склярченко, С. Фоломкина та інші вчені), проблеми іншомовного спілкування (І. Глазкова, Ю. Жлуктенко, Г. Китайгородська, О. Кузнєцова, Н. Логутіна, Є. Пассов, Л. Кравчук, С. Ніколаєва, В. Скалкін та інші), формування професійно спрямованої іншомовної компетентності фахівців (М. Прадівлянний, О. Кузнєцова, Т. Брик та інші).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас зазначимо, що, незважаючи на ґрунтовне розроблення в наукових дослідженнях, окремі питання невирішені або ж вирішені лише частково. Це, насамперед, стосується досліджень щодо інтегративного підходу до іншомовної підготовки майбутнього вчителя фізики, що й зумовило вибір тематики пропонованої статті.

Мета статті. У статті обґрунтовано актуальність і доцільність використання інтегративного

підходу до іншомовної підготовки майбутнього вчителя фізики. Основними завданнями визначено такі: 1) виявлення стану дослідженості проблеми; 2) визначення основних характеристик іншомовної підготовки фахівця в контексті педагогічної діяльності вчителя фізики; 3) аналіз професійного аспекту іншомовної підготовки вчителя фізики; 4) визначення напрямів практичної реалізації іншомовної підготовки у професійній діяльності вчителя фізики.

Виклад основного матеріалу. Дисципліна «Іноземна мова» – важливий складник підготовки фахівців, оскільки сьогодні постійно розширюються міжнародні зв'язки із профільними вищими навчальними закладами та установами, а мовна підготовка студентів вищих закладів є надзвичайно актуальною.

У концептуальних підходах до іншомовної підготовки Н. Вовчаста виділяє такі принципи розроблення професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців [2, с. 43]: універсальності (передбачає проектування типових, узагальнених конструкцій у структурі змісту та професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців); динамічності (передбачає формування цілісної системи, яка містить одночасно інваріантну та варіативну складові); результативності (передбачає послідовне досягнення попередньо запланованих результатів на кожному етапі ступеневої професійної підготовки); професійної мобільності (здатності швидко оволодівати новими засобами, виховання потреби постійно підвищувати свою освіту та кваліфікацію, розвиток творчого потенціалу); наступності (забезпечується розробленням наскрізних навчальних планів і програм, а також відповідною організацією навчального процесу); ефективності (передбачає досягнення очікуваного результату з мінімальними зусиллями суб'єктів навчання та мінімальними витратами навчального часу); взаємної зумовленості змісту та діяльності (передбачає системний ефект професійної іншомовної підготовки).

Практичні розробки курсів англійської мови для студентів різних немовних спеціальностей з'являються на початку 60-х років у західних країнах, а в навчально-методичній літературі виникає термін «англійська мова для спеціальних цілей» (English for Special Purposes), що, у свою чергу, містило таке поняття, як «англійська мова для професійних цілей» (English for Occupational Purposes) [3, с. 41].

Л. Морська виділяє низку завдань для успішного оволодіння іноземною мовою для спеціальних цілей. Вправи й завдання першої групи пов'язані з *імітаційним методом*, за дидактичною метою є підготовчими до самостійної професійно спрямованої мовленнєвої діяльності. Матеріалом для вправ і завдань має бути текст

професійного спрямування, що використовується у зв'язку з аудіюванням і говорінням. Вправи та завдання мають забезпечувати розпізнавання сприйнятого матеріалу, позитивне перенесення знань, умінь і навичок (за подібних фактів), уміння розпізнавати на основі асоціацій і самостійно. Реалізацією *оперативного методу* навчання мовленню є вправи та завдання другої групи. Основне призначення вправ другої групи – закріпити набуті теоретичні знання, пов'язані з професією, сформувані навчально-пізнавальні та нормативні вміння та навички, забезпечити перенесення знань, умінь і навичок із рідної мови та сформувані вміння діяти за готовим зразком, розвинути мовне чуття, створити базу для розвитку самостійних мовленнєвих умінь і навичок. *Метод продукування* реалізується у вправах і завданнях третьої групи, що спрямовані на здійснення мовленнєвих операцій і комунікацію. За навчальною метою – це творчі вправи, за формою – усні та письмові, пов'язані з усіма видами мовленнєвої діяльності, комунікацією. Вони акумулюють у собі все, що створено системою попередніх вправ. Такі завдання закріплюють знання учнів про функціонально-комунікативні можливості слова, сприяють активізації словника та формують уміння свідомо добирати словесні засоби, використовуючи засвоєну професійну лексику [7].

Водночас поряд з успішним вирішуванням ряду проблем методики навчання фізиці проблемі інтеграції знань із фізики та інших дисциплін не надавалося належної уваги. Основні тенденції розвитку школи майбутнього передбачають проблемний підхід до побудови змісту професійної освіти, формування цілісної системи загальноосвітніх і фахових знань на засадах інтеграції. На межі ХХ–ХХІ ст. введено поняття освітньої інтегративності як галузі педагогічного знання, що досліджує сутність, закономірності та застосування інтеграції в освіті. Особливо велика роль належить інтеграції як методологічному інструментарію формування підготовки сучасного фахівця [6].

Проектування цілей, змісту та технологій інтегративної професійної освіти студентів у контексті підготовки майбутнього вчителя фізики до впровадження інноваційних технологій навчання в середній школі [4] ґрунтувалося на праксеологічному принципі професійного навчання, що полягає у пріоритетності контекстного навчання студентів, спрямованого на інтеграцію базових, психолого-педагогічних і методичних знань на більш високому рівні загальності, включно з міждисциплінарними та внутрішньопродметними зв'язками, і визначає цілі фахового інтегративного навчання студентів-фізиків.

Знання, основні принципи навчання, настанови, головні мотиви є надзвичайно важливими

показниками розвитку професіоналізму педагогів. Унаслідок професійної діяльності окремі особистісні якості зливаються в єдине ціле та визначають основні напрями професійної спеціалізації. Тобто якщо до педагогічного процесу додається інтеграційна складова, то можна сподіватися на формування в майбутніх педагогів цілісної уяви, яка характеризується системними якостями внутрішньонаукової, міжнаукової та загальнонаукової взаємодій, відповідними механізмами взаємозв'язку, а також змінами в елементах, функціях об'єкта вивчення, зумовлених зворотним зв'язком новостворюваних системних засобів та якостей. Інтеграція знань «сприяє також виробленню професійного мислення. Психологічні основи професійного навчання пов'язані з формуванням інтегративних понять, умінь і навичок узагальненого характеру, що значно підвищує роль психологічної функції інтеграції» [8, с. 24].

Інтеграція знань є також одним із критеріїв відбору та координації навчального матеріалу, дає змогу виявити наукові основи сучасного виробництва. Інтегративний підхід до навчального матеріалу формує в учнів уявлення про загальні теорії та комплексні проблеми в сучасній науці та виробництві, забезпечує засвоєння не лише системи знань, а й системи методів. За такого підходу розкриваються й тенденції розвитку науки, які виникають під дією процесів інтеграції, наприклад гуманізації, теоретизації, математизації тощо. Інтеграція також сприяє реалізації принципів науковості та системності навчання. Інтегративні процеси в дидактиці націлені на формування самостійності та творчості в учнів, на орієнтацію їх у складних умовах суспільного життя та раціональне використання отриманих знань.

Інтегративний підхід вимагає не тільки взаємозв'язку дисциплін у підготовці вчителя фізики, але й інтеграцію знань і вмінь, власне, у його професійній діяльності. Інтегративне вивчення фізики треба розглядати як багатоаспектну проблему. Поняття «інтегративне вивчення фізики» трактується нами як поетапне інтегрування необхідних у конкретних випадках фактів чи методів навчання в систему фізичних знань на основі логічного інтегративного синтезу академічних знань і методів у рамках курсу фізики.

Дві протилежні тенденції, які стосуються проблеми наукової термінології (максимальне використання інтернаціонального компонента та максимальне використання перекладених на національну мову термінів), повинні стати основою для оптимального поєднання традиційних загальноприйнятих у всьому світі інтернаціональних фізичних термінів і розумного використання багатих можливостей української мови. Як надмірна інтернаціоналізація нівелює можливості національних мов у контексті використання

їх у точних науках, так і надмірна українізація фізико-математичного апарату може привести до національної відбірності, зменшення шансів українських фахівців зайняти відповідне місце на світовій науково-технічній арені [5, с. 277].

Під час вивчення фізики учні постійно натрапляють на слова іноземного (як правило, англійського) походження, терміни, величини, назви фізичних одиниць тощо. Очевидно також, наскільки важливим для фахівця є уміння читати спеціальну іноземну літературу (знову ж таки, як правило, англійську), особливо для випускників вищих професійних училищ, коледжів і технічних ліцеїв.

Інтегративні зв'язки між вивченням фізики та іноземної мови спрямовані як на вдосконалення знань учнів із фізики (завдяки кращому розумінню навчального матеріалу), так і на розвиток мовного апарату з англійської мови.

До основних напрямів, які забезпечують ці зв'язки, можна зарахувати такі: це розкриття значень фізичних термінів, розуміння основних способів словотворення, обґрунтування складних морфем і термінологічних скорочень, обґрунтування позначень фізичних термінів та одиниць фізичних величин, правильна вимова та наголос, переклад складних слів і словоскорочень на основі їхніх частин тощо. До такого виду діяльності майбутнього вчителя фізики необхідно готувати протягом навчання в закладі вищої освіти.

Висновки. Отже, професійна іншомовна підготовка полягає у вивченні базової та спеціальної термінології, формуванні навичок і вмінь практичного володіння іноземною мовою у сфері фахової діяльності, здатності використовувати професійні знання та вміння під час вирішення професійних завдань в умовах іншомовної діяльності. Інтеграція знань учнів із фізики та іноземної мови саме на уроках фізики може відбуватися за такими напрямками: збагачення словникового запасу учнів завдяки фізичним термінам, якими оперує фізична наука та прикладні її галузі; виділення правил вживання професіоналізмів і неологізмів, засвоєння базових знань для підвищення рівня іншомовної підготовки у майбутньому; використання термінів, пов'язаних з їхньою професійною діяльністю; пояснення значення термінів та ознайомлення зі значеннями іншомовних слів, від яких утворені позначення фізичних величин, а також розшифрування аббревіатур. Підготовка майбутнього вчителя фізики до такого роду професійної діяльності вимагає спеціальної підготовки та використання інтегративного підходу.

До подальших напрямів зараховуємо визначення методологічних підходів для ефективного використання можливостей інтеграції в іншомовній підготовці майбутнього вчителя фізики.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Білик О.С., Ключковська І.М. Інтеграція методів навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. Педагогічний альманах. 2016. Вип. 30. С. 75–81.
2. Вовчаста Н.Я. Теоретичні засади концепції професійної іноземної підготовки майбутніх фахівців. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. 2017. № 49. С. 42–45.
3. Гапон Ю.А. Специфіка дисципліни і фактори, що визначають зміст навчання іноземної мови професійної спрямованості. Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах України. Київ: «Видавництво Європейського університету», 2003. С. 41–42, 41.
4. Іваницький О.І. Теоретичні і методичні основи підготовки майбутнього вчителя фізики до впровадження інноваційних технологій навчання: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02. К., 2005. 43 с.
5. Козловська І.М. Використання іншомовних слів на уроках фізики. Педагогіка і психологія професійної освіти. 1998. № 4. С. 275–278.
6. Козловський Ю.М. Інтеграційні процеси в професійній освіті: методологія, теорія, методики: монографія. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2018. 420 с.
7. Морська Л.І. Теорія та практика методики навчання англійської мови. Тернопіль: «Астон», 2003. 248 с.
8. Пайкуш М.А. Професійна орієнтація вчителя на уроках фізики в академічній гімназії. Вісник Тернопільського НУ. Серія «Педагогічна». 2004. Вип. 15. С. 23–26.
9. Худзей О.О. Навчання профільних предметів у спеціалізованих школах з поглибленим вивченням іноземних мов в Україні (кінець ХХ – початок ХХІ ст.): дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Дрогобич, 2013. 315 с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНО-ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ ДИТЯЧО-ЮНАЦЬКИХ СПОРТИВНИХ ШКІЛ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF MORAL VOLUNTARY QUALITIES OF SCHOOLS OF CHILDREN'S JUNIOR SPORTS SCHOOLS

У статті розглядаються особливості морально-вольових якостей дітей під час занять фізичною культурою та спортом; проаналізовано педагогічні умови розвитку морально-вольових якостей; охарактеризовано ефективні шляхи розвитку морально-вольових якостей учнів підліткового віку. Визначено перспективи подальших досліджень, які охоплюють змістові характеристики та методичні особливості здійснення готовності майбутніх тренерів-викладачів до розвитку морально-вольових якостей учнів.

Ключові слова: фізична культура, мораль, воля, моральність, умова.

В статье рассматриваются особенности морально-волевых качеств детей при занятиях физической культурой и спортом; проанализированы педагогические условия развития морально-волевых качеств; охарактеризованы эффективные пути развития морально-волевых качеств учащихся подросткового возраста. Определены

перспективы дальнейших исследований, которые охватывают содержательные характеристики и методические особенности осуществления готовности будущих тренеров-преподавателей к развитию морально-волевых качеств учащихся.

Ключевые слова: физическая культура, мораль, воля, нравственность, условие.

The article deals with the peculiarities of moral-volitional qualities of children in the pursuit of physical culture and sports; the pedagogical conditions of development of moral-volitional qualities are analyzed; effective ways of development of moral-volitional qualities of adolescent pupils are characterized. The prospects of further research, which include the content characteristics and methodical features of the readiness of future trainer teachers to develop the moral and will qualities of the students, are determined.

Key words: physical culture, morality, will, morality, condition.

УДК 37.091.3:796.012.1

Лайчук А.М.,

тренер-викладач

Обласна школа вищої спортивної майстерності в м. Житомир

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Зміни в суспільно-політичному житті Української держави вимагають докорінної перебудови процесу виховання молодого покоління. Це засвідчено Конституцією України, законами України «Про освіту», «Про фізичну культуру і спорт», Цільовою комплексною програмою «Фізичне виховання – здоров'я нації», Концепцією фізичного виховання в системі освіти України.

Однією з найбільш складних і значущих у вихованні є проблема волі, в основі якої лежить свідоме спрямування людиною своєї діяльності відповідно до поставлених цілей і завдань, здатність долати перешкоди на шляху їх досягнення. У переліку вольових якостей основними є цілеспрямованість, наполегливість і завзятість, рішучість і сміливість, витримка й самовладання, ініціативність і самостійність.

У всі віки люди високо цінували такі якості людини, як моральність, мораль, воля, характер. Глибокі соціально-економічні перетворення, що відбуваються в сучасному суспільстві, змушують нас розмірковувати про майбутнє України, про її молодь. Нині зім'ято моральні орієнтири, підрастаюче покоління можна звинувачувати в бездуховності, безвір'ї, агресивності. Актуальність проблеми виховання школярів стоїть сьогодні на першому місці разом із навчальним процесом.

Тому необхідне створення умов для реалізації конституційного права громадян на заняття фізичною культурою та спортом, поліпшення показників фізичної підготовленості та здоров'я населення,

залучення широких мас населення, перш за все дітей і підлітків, до систематичних занять фізичною культурою та спортом, створення ефективної системи підготовки спортсменів високого класу.

Основна мета політики держави у сфері фізичної культури – оздоровлення нації, формування здорового способу життя населення, гармонійне виховання здорового, фізично міцного покоління.

Фізична культура – складова частина загальної культури, сфера соціальної діяльності, що становить сукупність духовних і матеріальних цінностей, створюваних і використовуваних суспільством із метою фізичного розвитку людини, зміцнення її здоров'я, волі та вдосконалення її рухової активності. Тож для суспільства загалом у ролі цінностей виступають здоров'я, освіта, фізична культура як складова частина загальної культури. Ці цінності та цілі знаходять своє відображення в реальних процесах розвитку й модернізації загальної та професійної освіти.

У Концепції модернізації освіти на період до 2022 року виховання визначено як «першорядний пріоритет». Найважливіші завдання виховання – формування у школярів громадянської відповідальності та правової самосвідомості, духовності та культури, ініціативи, самостійності, толерантності, здатності до успішної соціалізації в суспільстві та активної адаптації на ринку праці.

Однією з головних цілей шкільної освіти є створення та підтримка психологічних умов, що забезпечують повноцінний психічний та особистісний розвиток кожної дитини. Отже, навчально-вихов-

ний процес стає більше орієнтованим на особистість учня, його індивідуальні можливості, здібності та інтереси.

Перед загальноосвітньою школою ставиться завдання підготовки відповідального громадянина, здатного самостійно оцінювати, що відбувається, та будувати свою діяльність відповідно до інтересів людей, які його оточують. Вирішення цього завдання пов'язане з формуванням стійких моральних якостей особистості підлітка, серед яких відіграє велику роль воля та його моральне виховання [13, с. 9]

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз вітчизняних і закордонних літературних джерел показав, що у розробленні проблеми вольових якостей та їх виховання значну роль відіграли роботи І.Д. Бега, Л.С. Виготського, А.І. Висоцького, В.А. Іваннікова, Є.П. Ільїна, К.Н. Корнілова, В.А. Крутецького, А.Ц. Пуні, П.І. Розмислова, С.М. Рівеса, П.А. Рудика, В.І. Селіванова, Б.М. Смирнова, К.Д. Ушинського, О.А. Черникової, Т.І. Шульги, I.W. Atkinson, G.H. Litwin, L.H. Farber, P. Ricoeur та інших учених.

Незважаючи на проведені дослідження в цій сфері, залишається багато не вирішених проблем. Зокрема, немає єдиної думки стосовно психологічної структури вольових дій та їхнього спонукального механізму.

Аналіз спеціальної літератури та дисертацій дає змогу констатувати, що й дотепер не вивчено психолого-педагогічних умов підвищення ефективності роботи вчителів загальноосвітніх шкіл із формування вольових якостей в учнів на уроках фізичної культури та в процесі позакласної роботи. Не обґрунтовано також змісту, форм і методів виховання вольових якостей підлітків у процесі занять фізичною культурою. Вимагають подальшого вивчення й питання діагностики вольових якостей, особливостей їхнього вікового становлення та залежності від біологічних і соціальних факторів.

Унаслідок недостатньої розробленості цієї проблеми наявні в психолого-педагогічній і методичній літературі рекомендації фахівців (В.К. Вілюнас, Г.М. Гагаєва, М.Г. Озолін, В.М. Платонов, А.Ц. Пуні, А.О. Романов, Р.З. Шайхтдінов, Є.П. Щербаков та інші вчені) щодо виховання вольових якостей стосуються переважно спортивної діяльності та не охоплюють вікових аспектів.

Мета статті – дослідження умов формування морально-вольових якостей дітей під час занять фізичною культурою.

Виклад основного матеріалу. Перехід до підліткового віку характеризується глибокими змінами умов, що впливають на особистісний розвиток дитини. Організм дитини починає швидко перебудовуватися та перетворюватися в організм дорослої людини. Центр фізичного й духовного

життя дитини переміщується з дому в зовнішній світ, переходить в оточення однолітків і дорослих. Відносини в групах однолітків будуються на більш серйозних, ніж розважальні спільні ігри, справах, що охоплюють широкий діапазон видів діяльності: від спільної праці над чим-небудь до особистого спілкування на життєво важливі теми. У всі ці нові стосунки з людьми підліток вступає вже будучи інтелектуально досить розвиненою особистістю та володіючи здібностями, які дають йому змогу зайняти певне місце в системі взаємовідносин з однолітками [11, с. 119].

Необхідні теоретичні передумови для сприятливого формування морально-вольових якостей створюють психологічні особливості шкільного віку, на що вказують Н.І. Болдирєв, Л.І. Божович, Т.В. Драгунова, А.Г. Ковальов, І.С. Кон, А.І. Кочетов, В.А. Крутецький, А.С. Макаренко, І.Ф. Свадковський, В.А. Сухомлинський та інші науковці. Ними підкреслюється особлива сприйнятливості до процесу педагогічного керівництва морально-вольовим розвитком, тому що в цьому віці вже накопичений достатній досвід моральної поведінки, пробуджується моральна потреба в самовихованні.

Процес морально-вольового виховання підлітка передбачає становлення загальнолюдських ідеалів, виховання громадянської зрілості, громадської активності, високих моральних потреб, інтересів і мотивів діяльності. На заняттях спортом, як у всіх інших сферах діяльності людини, моральні якості виступають в єдності взаємно протилежних позитивних і негативних якостей: сміливості та страху, бажаного та можливого, стійкості й слабкості волі, інтересу й необхідності, витримки та нестриманості.

Обираючи морально-вольові якості підлітка предметом дослідження, необхідно звернути увагу, перш за все, на моральну спрямованість, моральні основи волі. Наявність такої волі забезпечує успіх активної моральної позиції особистості, що володіє здатністю ставити суспільно значимі цілі, приймати усвідомлені етичні рішення та втілювати їх у життя, незважаючи на жодні труднощі.

Одним із найбільш ефективних шляхів формування морально-вольових якостей є використання засобів фізичного виховання. До цього висновку можна дійти через спостереження проблем у підлітків:

- Слабкий фізичний розвиток підлітків;
- Відсутність інтересу до регулярних занять фізичними вправами;
- Відсутність у юнаків фізичної та психологічної витривалості;
- Відсутність культу здорового способу життя.

Актуальність проблеми зумовлена тим, що в частини випускників середніх шкіл виявляються

слабо сформованими такі важливі особистісні якості, як ініціативність, витримка, самостійність, сміливість, наполегливість, дисциплінованість, колективізм [6, с. 105].

Потужний оздоровчий потенціал фізичної культури та спорту дає можливість формувати морально-вольові якості підлітків і гармонійно розвинути особистість.

Заняття фізичною культурою та спортом надають загальний профілактичний вплив на організм людини, підвищують рівень її здоров'я.

Фізичні вправи на організм підлітка спричиняють:

- а) психологічний вплив;
- б) фізичний вплив.

Заняття фізичною культурою зміцнюють нервову систему, удосконалюють органи почуттів, нормалізують вагу тіла. Інакше кажучи, вони мають позитивний вплив на всі системи й органи тіла людини. Коли ми рухаємося посилено, працюють всі наші м'язи. У разі збільшення припливу крові до працюючих м'язів активується робота серця.

Роботи великих фізіологів І.М. Сеченева, Н.Є. Введенського, І.П. Павлова, А.А. Ухтомського та їхніх учнів із достатньою повнотою розкрили механізм впливу рухів на складні життєві процеси в нашому організмі, вони вказали на негативні явища, які спостерігаються за тривалого вимушеного спокою. Спокій і рух – це два антиподи (протилежності), вони визначають стан і характер життєвих процесів в організмі, впливають на інтерактивність та особливості роботи серця, легенів, травного тракту, нервової та м'язової систем, обмін речовин.

Систематичні фізичні вправи дають змогу реалізувати такі завдання, як зміцнення здоров'я, загартовування організму, всебічний фізичний розвиток і, особливо, розвиток витривалості, швидкості та сили, формування правильних рухових навичок, які необхідні для трудового життя та здоров'я. Різноманітні фізичні вправи не тільки

вдосконалюють фізичну підготовку учнів, а й виховують емоційно-вольову сферу. Тому поєднання фізичних навантажень із психоемоційним розвитком особистості – необхідна умова викладання фізичної культури на сучасному етапі.

Висновки. Одним із найбільш ефективних шляхів формування морально-вольових якостей є використання засобів фізичного виховання. Систематичні фізичні вправи дають змогу реалізувати такі завдання, як зміцнення здоров'я, загартовування організму, всебічний фізичний розвиток. Різноманітні фізичні вправи не тільки вдосконалюють фізичну підготовку учнів, а й виховують емоційно-вольову сферу. Тому заняття фізичною культурою та спортом – необхідна умова для розвитку особистості.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алексєєв Н.Г. Воля. Філософський енциклопедичний словник. М.: Сов. енциклопедії., 1983. С. 90–91.
2. Божович Л.І. Що таке воля? Сім'я і школа. 1981. № 1. С. 32–35.
3. Бріхцін М. Воля і вольові якості. Психологія особистості в соціалістичному суспільстві. М., 1989. 187 с.
4. Іванніков В.А. Проблема волі: історія і сучасність. Проблеми психології волі. Рязань, 1991. С. 7–9.
5. Ільїн Є.П. Психологія фізичного виховання. М.: «Просвещение», 1987. 287 с.
6. Калін В.К. На шляхах побудови теорії волі. Психологічний журнал. 1999. № 2. С. 35.
7. Матеріали сайту, присвяченого спорту, філософії спорту, спортивній психології та медицині. URL: <http://def.kondoroga.ru/2007>.
8. Мілютіна К.Л. Особливості емоційно-вольової регуляції в умовах внутрішнього конфлікту. Київ, 1998. С. 16.
9. Психологія спорту вищих досягнень / За ред. А.В. Родіонова. М.: «ФИС», 1979. 144 с.
10. Психологія фізичного виховання і спорту / За ред. Т.Т. Джамгарова і А.Ц. Пуні. М.: «ФИС», 1979. 143 с.

ТВОРЧО-ІННОВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КУХАРІВ

CREATIVE AND INNOVATIVE COMPONENT OF PEDAGOGICAL MASTERS OF TEACHERS IN PREPARATION OF FUTURE CHEFS

УДК 378.15

Оверко Н.Я.,

канд. пед. наук,
викладач спецдисциплін
кулінарного профілю
Міжрегіональний центр професійно-
технічної освіти художнього
моделювання і дизайну м. Львова

Стаття присвячена проблемі розвитку педагогічної майстерності викладачів під час підготовки майбутніх кухарів у професійно-технічних навчальних закладах. Формування творчо-інноваційного компоненту визначається як цілісний процес професійної реалізації та самореалізації викладача у його педагогічній діяльності.

Ключові слова: педагогічна майстерність, викладач, педагогічна творчість, креативність, творчо-інноваційний компонент.

Статья посвящена проблеме развития педагогического мастерства преподавателей при подготовке будущих поваров в профессионально-технических учебных заведениях. Формирование творчески-инновационного компонента определяется как

целостный процесс профессиональной реализации и самореализации преподавателя в его педагогической деятельности.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, преподаватель, педагогическое творчество, креативность, творчески инновационный компонент.

The article is devoted to the problem of development of pedagogical skills of teachers in the preparation of future chefs in vocational schools. Formation of creative-innovative component is defined as a holistic process of professional realization and self-actualization of the teacher in his pedagogical activity.

Key words: pedagogical skill, teacher, pedagogical creativity, creativity, creative and innovative component,

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Розвиток педагогічної майстерності викладачів спецдисциплін ПТНЗ кулінарного профілю потребує підвищення рівня їхньої загальнопедагогічної підготовки, розкриття творчого потенціалу, цілеспрямованого неперервного самовдосконалення. Сучасна освіта потребує соціально і професійно активного викладача, який є високо компетентним, професійно мобільним, самостійним, прагне постійно удосконалюватися і творчо реалізуватися у професійній діяльності, що веде до розвитку педагогічної майстерності. Саме формування та розвиток творчо-інноваційного компоненту дає змогу успішно самореалізуватись у педагогічній діяльності, виробити індивідуальний стиль, без якого не можна вести мову про педагогічну майстерність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми творчої діяльності вчителя та теоретико-методологічне обґрунтування педагогічної творчості відображені у працях І. Дичківської, В. Загвязинського, І. Зязюна, Н. Кузьміної, О. Пехоти, С. Сисоєвої, В. Сухомлинського.

У психолого-педагогічних дослідженнях науковці В. Кан-Калик, Є. Клімова, А. Маркова, В. Сластьонін тлумачать творчу діяльність як прояв особистісних якостей, що визначають своєрідність професійної поведінки педагога, його майстерність, творчий почерк.

Метою даної статті є обґрунтування ефективності формування творчо-інноваційного компоненту педагогічної майстерності викладачів під час підготовки майбутніх кухарів у закладах професійної освіти.

Розвиток педагогічної майстерності викладачів спецдисциплін ПТНЗ кулінарного профілю характеризується прагненням до постійного

самовдосконалення, високим рівнем професійного сприймання і креативним педагогічним мисленням, педагогічною творчістю та відображається в інноваційно-педагогічній діяльності. Професійне вдосконалення педагогічного працівника здійснюється через самоосвіту, підвищення кваліфікації, шляхом накопичення і осмислення передового педагогічного досвіду.

Професійне самовдосконалення є результатом свідомої взаємодії фахівця з конкретним соціальним середовищем, у процесі якої фахівець реалізує власні потреби щодо розвитку в себе особистісних якостей, які забезпечують успішність його професійної діяльності та життєдіяльності загалом [1]. В креативно-рефлексивному контексті професійне самовдосконалення – це свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня своєї професійної компетентності та розвитку професійних якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності та особистої програми розвитку [2, с. 250].

К. Ушинський вважав самовдосконалення найважливішим шляхом формування себе не тільки як професіонала, а перш за все як особистості [3, с. 324]. Педагог, якому властива свобода самовираження, уміє керувати власним розвитком, спрямувати свої творчі сили на пошук нових шляхів навчання і виховання особистості. Постійне прагнення до самовдосконалення, яке передбачає саморозвиток, самовиховання, самоосвіту, – писав він, – має бути найважливішою професійною властивістю викладача. Учитель, який прагне самовдосконалення, свідомо розвиває в собі такі позитивні риси та якості, як доброзичливість, оптимізм, оригінальність, врівноваженість, дотепність тощо. Саме такий вчитель буде цікавим як особистість, саме у такого

педагога учні бажають навчатися, наслідувати його, переймати досвід. «Професіоналізм самовдосконалення» в поєднанні з професіоналізмом знань і спілкуванням дозволяє забезпечити розвиток професіоналізму діяльності педагога [4, с. 83].

У контексті нашого дослідження самовдосконалення викладача спецдисциплін кулінарного профілю відображається в постійному розвитку, оскільки професія кухаря достатньо швидко розвивається (з'являються нові технології приготування страв, оптимальні та інноваційні способи теплової обробки, сучасні прийоми оформлення і презентації страв). Для того, щоб самому відповісти сучасним вимогам харчової галузі та на належному рівні готувати майбутніх кухарів, наставник має постійно займатися саморозвитком і самоосвітою. Зважаючи на викладене, вважаємо прагнення педагога до самовдосконалення важливим чинником розвитку педагогічної майстерності, адже воно забезпечує формування нового суспільно-культурного світогляду викладача, підвищення його науково-методологічного рівня, оволодіння інноваційними методами й формами навчання і виховання, активізацію педагогічної творчості.

Процеси сприймання і мислення є ланками єдиного акту пізнання, між якими є прямий і зворотний зв'язок. С. Рубінштейн характеризує процес сприймання як пізнавальну діяльність, що полягає в обстеженні, розпізнаванні предмета через чуттєвий образ [5, с. 245]. Сприймання залежить від набутого досвіду, який активно втручається в цей процес. Саме тому в сучасній психології сприймання розглядають як активний творчий процес пізнання, когнітивний процес здобуття інформації, який відбувається за найближчої участі мови, чим зумовлюється сприймання світу як упорядкованого цілого [6].

Мислення також спирається на чуттєве пізнання дійсності, що виражається у вигляді узагальнених уявлень, схем, мовних образів тощо. Завдяки мисленню чуттєве пізнання підіймається на вищий рівень, стає осмисленим. Таким чином, мислення характеризується узагальненим і опосередкованим відображенням дійсності [7, с. 211]. Мисленева діяльність відбувається на основі операцій аналізу і синтезу. Здатність людини до аналізу (процес розчленування цілого на частини на рівні оперування поняттями розвинувся у процесі практичної діяльності). Як необхідний етап пізнання, аналіз нерозривно пов'язаний із синтезом (процес практичного або мисленнєвого возз'єднання різноманітних елементів об'єкта в одне ціле). Ці операції є складниками усіх актів пізнавальної й практичної взаємодії індивіда і середовища.

Креативне педагогічне мислення передбачає здатність до творчого пошуку, нестандарт-

ного вирішення педагогічних завдань. Креативність відображає творчі прагнення і можливості людини [8]. С. Сисоєва виділяє такі ознаки педагогічної креативності: високий рівень соціальної і моральної свідомості; пошуково-перетворюючий стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності; проблемне бачення; творча фантазія, розвинута уява; специфічні особистісні якості, прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах педагогічної праці [9, с. 98–99]. Викладач, якому властиве креативне мислення, бачить побічні результати своєї діяльності, а не лише технічно досягає мети уроку.

Одним із визначальних чинників розвитку педагогічної майстерності є креативне мислення викладача спецдисциплін, яке розвивається упродовж усієї педагогічної діяльності. Викладач при підготовці майбутніх кухарів повинен не тільки чітко і правильно відтворювати необхідну інформацію, але й бути здатним генерувати нові, оригінальні ідеї щодо викладу теоретичного матеріалу, демонстрації презентації страв, проведення майстер-класів, знаходити неординарні способи розв'язування проблемних педагогічних та виробничих ситуацій. Креативне мислення має велике значення у процесі професійно-педагогічної діяльності викладача спецдисциплін кулінарного профілю, адже забезпечує заохочення учнів, творчість та інноваційність процесу професійної підготовки майбутніх кухарів.

Творчо-інноваційний компонент педагогічної майстерності викладачів спецдисциплін ПТНЗ кулінарного характеризується передусім педагогічною творчістю, яка була і залишається в центрі уваги багатьох вітчизняних і зарубіжних учених. За висловом Е. Фромма, творчість є здатністю дивуватися і пізнавати, вмінням знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, націленістю на відкриття нового і здатністю до глибокого усвідомлення свого досвіду [10]. У психолого-педагогічній літературі немає одностайного тлумачення поняття «педагогічна творчість».

Нам імпонують основні положення психолого-педагогічної системи В. Сухомлинського, який визначає педагогічну творчість як бачення людиною свого внутрішнього світу, передусім свого розуму, свого напруження інтелектуальних сил, свого розуміння і творення краси в наслідках своєї праці, своїх зусиль [11]. Видатний педагог підкреслює, що процес педагогічної творчості цінний тим, що творець своєю діяльністю і її наслідками справляє величезний вплив на тих, хто перебуває поряд з ним, тобто на вихованців.

Педагогічна творчість є цілісним процесом професійної реалізації та самореалізації педагога в освітньому просторі [12, с. 15]. Вона передбачає послідовні та взаємопов'язані перетворення у

творчому розвитку не тільки педагога, а й учнів. Це стосується мотивації, характерологічних особливостей, творчих умінь, психологічних процесів, які сприяють успіху людини у творчій діяльності. Особливого значення набуває також творче ставлення до професійної діяльності. Розвиток творчого потенціалу важливий не тільки для професій психолого-педагогічного профілю, однак саме тут творчість дозволяє незалежно від віку залишатися на висоті професійної майстерності, реалізуючи творчий потенціал через передачу цінного досвіду та знань молоді.

Зважаючи на це, педагогічна творчість є особистісно зорієнтованою розвивальною взаємодією суб'єктів навчально-виховного процесу (учителя і учня), яка зумовлена специфікою психолого-педагогічних взаємовідносин між ними і спрямована на формування творчої особистості учня та підвищення рівня творчої педагогічної діяльності вчителя. М. Поташник визначає педагогічну творчість, виходячи з актуальних ідей оптимізації навчально-виховного процесу [13, с. 12]. Готовність педагога до творчості в сучасній науковій літературі спрямована на пошук способів забезпечення максимальної реалізації пізнавального, виховного і розвивального потенціалу заняття.

Викладач, який прагне вдосконалити навчально-виховний процес, має творчо підходити до викладання предмета, усвідомлено привносити елементи творчості у педагогічну діяльність, бути готовим до інноваційної педагогічної діяльності. Це суттєво впливає також на усвідомлення викладачем необхідності власного професійного розвитку, його здатність використовувати і вдосконалювати свої позитивні якості. У професійній діяльності викладачів спецдисциплін ПТНЗ кулінарного профілю педагогічна творчість може знайти вияв у їхній ініціативності, нетрадиційному підході до підготовки і проведення уроків спецтехнології з предмета «Технологія приготування їжі з основами товарознавства» (наприклад: перевірка домашнього завдання у формі презентації, гри (брейн ринг, кросворд тощо); виклад основного матеріалу у вигляді віртуальної екскурсії, «мозкового штурму», евристичної бесіди тощо; закріплення вивченого за допомогою взаємоопитування учнів, методів «круглого столу», міні-дискусії тощо).

Складові частини творчо-професійного компоненту розвитку педагогічної майстерності викладача спецдисциплін ПТНЗ кулінарного профілю впливають на формування *інноваційної педагогічної діяльності* на основі визначеної соціально-педагогічної позиції вчителя в освітньому процесі і залежать не лише від ступеня, а й від характеру його включеності в соціальну дійсність, від почуттів і переживань, від його творчої індивідуальності. І. Зязюн, говорячи про стиль, робить акцент

на особистісних якостях педагога, завдяки яким він виробляє усталену систему способів і прийомів педагогічної взаємодії, залежно від параметрів педагогічної ситуації [14, с. 58]. За висловом В. Загвязинського, індивідуальний стиль викладача відображається у системі його улюблених прийомів, певному складі і мисленні, манері спілкування, способах пред'явлення вимог [15, с. 195].

Отже, формування творчо-інноваційного компоненту педагогічної майстерності викладача дає можливість максимально використовувати сильні особистісні та професійні якості викладача з одночасною компенсацією слабких сторін його темпераменту, характеру, здібностей. У ньому відбивається індивідуальність вчителя як професіонала. Це виражається в системі його взаємодії з учнями, оригінальності, мотивації, особливому підході до вирішення педагогічних завдань. Індивідуальний стиль педагогічної діяльності поєднує об'єктивні вимоги до діяльності педагога та його індивідуальні властивості, що є важливою передумовою розвитку педагогічної майстерності викладача ПТНЗ і задоволеності його професією.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Психология и педагогика: учеб. пособие / под ред. А.А. Бодалева, В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева, В.А. Сластенина. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 585 с.
2. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004. 752 с.
3. Ушинський К.Д. Представление о необходимости некоторых изменений в составе и курсе специального, т. е. педагогического класса / К. Д. Ушинський / Собрание сочинений: в 11 т. / ред. Н.А. Сундуков. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1984. Т. 2 С. 321–325.
4. Вітвицька С.С. Активні методи у навчанні педагогічним дисциплінам як фактор підвищення професіоналізму у майбутніх вчителів. Психолого-педагогічні фактори підвищення педагогічної майстерності вчителя-вихователя: тези Всеукраїнської науково-практичної конференції 16-17 листопада 1995 р. Житомир: ЖДПУ, 1995. С. 82–84.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2007. 720 с.
6. Зязюн І.А. Безсвідоме у виявах пізнавально-творчого процесу особистості. Творчий розвиток особистості засобами мистецтва: навч.-метод. посібник / за ред., передмова Н.Г. Ничкало. Чернівці: Зелена Буковина, 2011. С. 11–22.
7. Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л.А. Карпенко; подобц. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., расш., испр. и доп. Ростов на Дону: Феникс, 1999. 512 с.
8. Barron F. Creativity, intelligence and personality / Barron F., Harrington D. Ann. Rev. Of Psychol. 1981. Vol. 32. P. 439–476.

9. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підручник / С.О. Сисоєва. К.: Міленіум, 2006. 346 с.

10. Fromm E. Thecreativeattitude Creativity and cultivation / ed. by H. Anderson. N. Y.: Harper&Row, 1959. P. 44–54.

11. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в п'яти томах К.: Радянська шк., 1976. Т. 1. 509 с.

12. Сисоєва С.О. Теоретико-методологічне обґрунтування педагогічної творчості Відкритий урок. 2005. № 21-22. С. 13–19.

13. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт: пособие для учителя К.: Рад. шк., 1998. 187с.

14. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. / І.А. Зязюн. К.: МАУП, 2000. 309 с.

15. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. 3-е изд., испр. М.: Академия, 2006. 208 с.

ПРАВОВА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА
ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ: ПОНЯТТЯ ТА ЇЇ ВИДИTHE LEGAL CULTURE CONCEPT RESEARCH:
CONCEPT AND ITS TYPES

Стаття присвячена дослідженню і уточненню поняття правової культури педагога професійного навчання. Проаналізовано види правової культури, розкрито взаємозв'язок культури, правової культури суспільства і правової культури особистості. Мета статті – дослідити та уточнити поняття «правова культура» на основі сучасних наукових підходів, а саме: аксіологічного підходу, діяльнісного та позитивного підходів. Для досягнення мети використовувався комплекс взаємопов'язаних методів дослідження, зокрема: аналіз психолого-педагогічної та юридичної літератури, індукція та дедукція для встановлення зв'язків між базовими поняттями, їх ознаками та уточнення дефініцій, систематизація та узагальнення сутності правової культури. Результати аналізу наукових джерел дали змогу виявити зв'язок між поняттями: «культура», «правова культура суспільства», «правова культура особистості», «правова культура», «професійна правова культура», «правове виховання», що дає підставу констатувати неоднозначні підходи до трактування поняття «правова культура». На основі аналізу наявних понять правової культури та її видів запропоноване уточнене визначення поняття «правова культура педагога професійного навчання». Проведене дослідження не висчерпує усіх аспектів, що пов'язані з проблемою визначення поняття «правова культура». Перспективним напрямом для подальших досліджень є аналіз визначень поняття «правова культура» в зарубіжній педагогічній та юридичній літературі.

Ключові слова: культура, правова культура, правова культура суспільства, правова культура особистості, правова культура професійної групи, правова культура педагога професійного навчання, верховенство права.

Стаття посвящена исследованию и уточнению понятия правовой культуры педагога профессионального образования. Проанализированы виды правовой культуры, раскрыта взаимосвязь культуры, правовой культуры, правовой культуры общества и правовой культуры личности. Цель статьи – исследовать и уточнить понятие «правовая культура» на основе современных научных подходов, а именно: аксиологического подхода, деятельностного и положительного подходов. Для достижения цели использовался комплекс взаимосвязанных методов исследования, в частности: анализ психолого-педагогической и юридической литературы, индукция и дедукция для установления связей между базовыми понятиями, их признаками и уточнение дефиниций, систематизация и обобщение сущности правовой культуры. Результаты анализа научных источников позволили выявить связь между понятиями «культура», «правовая культура общества», «правовая культура личности», «правовая культура», «профессиональная правовая культура», «правовое воспитание», что

дает основание констатировать неоднозначные подходы к трактовке понятия «правовая культура». На основе анализа существующих понятий правовой культуры и ее видов предложено уточненное определение понятия «правовая культура педагога профессионального образования». Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов, связанных с проблемой определения понятия «правовая культура». Перспективным направлением для дальнейших исследований является анализ определенных понятий «правовая культура» в зарубежной педагогической и юридической литературе.

Ключевые слова: культура, правовая культура, правова культура общества, правова культура личности, правова культура профессиональной группы, правова культура верховенство права.

The article is devoted to the legal culture concept research. The results of the analysis of scientific sources on the problem of the legal culture formation of future teachers have made it possible to identify the connection between the concepts: "culture", "legal culture of society", "legal culture of the person", "legal culture", "professional legal culture", "legal education" that gives grounds to state ambiguous approaches to the interpretation of the concept of "legal culture". It is a separate spectrum of understanding of the general culture of the individual and is conditioned by the ethical, political, psychological, economic, legal, information system in society, the mentality of the people. "Legal culture" is considered as a system of legal values that meet the requirements of the legal development of society. It is defined as a legal consciousness in action, which manifests itself through intellectual, emotional and psychological states, in practical activity, legal activity.

There are three types of legal culture:

- 1) society legal culture;
- 2) individual legal culture;
- 3) professional legal culture.

Society legal culture structure consists of consciousness culture, legal behavior culture and legal practice culture. In the process of further disclosure of the essence of the problem being investigated we consider it appropriate to place an emphasis on the professional legal culture. Professional legal culture is defined as one of the forms of the legal culture of society and acts in the form of knowledge, feelings, valued orientations and other structural forms of the legal culture of the community of people engaged in legal activities, require special legal education and practical training.

It is determined the existence of specific functions of the legal culture: cognitive-transformative that is connected with the theoretical and organizational activity on the formation of a law-governed state and ensuring the establishment of a civil society. Legal-regulatory function is aimed at ensuring the stable, coherent, dynamic and effective functioning of all elements of the legal system. Value-normative function is expressed by a system of axiologi-

УДК 177.9:340.11

Соколова С.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри іноземних мов
Криворізький національний університет

cal characteristics. It manifests itself in various phenomena which acquires value significance, reflected in the minds of the acting individuals. The prognostic function encompasses law-making and the law implementation processes. The generalization of the views of scientists to the understanding of the basic concepts of the research is the theoretical basis for the introduction into the scientific circle of the notion "legal culture of the future teacher" as

an integral part of the general, social, professional culture of the individual that has a special structure, content and functions of professional pedagogical activities. The future research of this concept can be carried out considering and analyzing foreign pedagogical and legal scientific sources.

Key words: culture, legal culture, society legal culture, personality legal culture, specialists' legal culture, rule of law.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасний розвиток суспільства вимагає подальшого вдосконалення системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійної школи. В умовах розбудови України, коли здійснюється визначення та закріплення на законодавчому рівні принципу гуманізму, відбувається переорієнтація освіти на розвиток особистості, утверджується пріоритет загальнолюдських цінностей, особливого значення набуває проблема формування правової культури майбутнього фахівця. Саме права освіта покликана забезпечити правову соціалізацію особистості через систему правових знань і розвиток правового мислення, формування ставлення студентів до правових норм як внутрішньої цінності. Правова культура розглядається як найважливіший компонент духовної культури суспільства і особистості. Актуальним постає питання дослідження правової культури педагога професійного навчання..

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сучасний ідеал державного устрою – права держава, яка забезпечує життя суспільства, права громадян, створює необхідні умови для розкриття їх можливостей і задоволення потреб. Втілення в життя наукових ідей багатогранного розвитку людини, її освіти і виховання потребує мобілізації сили і засобів суспільства і держави в галузі правової, моральної, економічної освіти [1, с. 8].

У нових соціально-економічних умовах зростає значення правової культури як основи формування всебічно розвинутої особистості. Тому поняття «права культура» є надзвичайно цікавим для подальшого дослідження.

Проблеми формування правової культури особистості активно досліджуються у сучасній педагогічній теорії багатьма вченими, зокрема такими, як М. Подберезський, М. Фіцула, Д. Коваленко, П. Білий, В. Безбородий, І. Грязнов, Є. Мануйлов, І. Дмитрієнко та інші.

Зокрема, Ф.Бурчак, О. Васильєв, О. Жалинський, В. Коновалова, М. Орзіх визначили сутність правової культури і правосвідомості особистості як її структурного елемента; Ф.Думко, А. Жалинський, А. Іпакян, М. Козляр, О. Мартиненко, О. Морозов досліджували зміст і методіку формування правової культури працівників органів внутрішніх справ; М. Фіцула, В. Синьов, В. Оржеховська, Г. Понома-

ренко визначили зміст і роль правової культури в удосконаленні правоохоронної діяльності, місце правової культури у вихованні особистості і профілактиці правопорушень; завдання правової культури в сучасних умовах, її співвідношення з політичними та моральними орієнтаціями і цінностями суспільства досліджували Н. Андрієнкова, Г. Балюк, В. Бородін, В. Копейчиков, Г. Гавриленко, В. Нерсисянц та інші; М. Подберезський досліджував правову культуру майбутнього вчителя.

Мета статті. У пропонованій статті ми поставили за мету – дослідити та уточнити поняття «права культура особистості».

Виклад основного матеріалу. Правова культура тісно пов'язана з загальною культурою народу, ґрунтується на її засадах, служить відображенням рівня її розвитку.

Систематичні дослідження поняття явища «культура» проводяться з початку ХХ століття. За цей час у науковій літературі склалася достатньо мозаїчна картина в оцінці культури як явища, її сутності, ролі та призначення. На кінець другої третини минулого століття в західній науці налічувалося понад 250 визначень культури. Аналогічними є й понятійні визначення культури у вітчизняних наукових розвідках [2, с. 156].

В різні часи філософи, такі як Г. Гегель, І. Кант, Л. Фейєрбах, Д. Дідро, Ж. Руссо, Г. Сковорода, П. Юркевич та інші, досліджували проблему культури в різних напрямках.

Як термін в педагогіці поняття «культура» набуло поширення з другої половини ХVІІІ ст., як загальний спосіб існування людини, її діяльності та об'єктивований результат цієї діяльності. Енциклопедія освіти визначає культуру (лат. culture – обробіток, догляд, шанування, виховання, освіта, розвиток) як систему програм людської діяльності, поведінки і спілкування людини для зміни та удосконалення суспільного життя в усіх його основних виявах [3, с. 439].

С. Кримський пропонує такий опис і характеристики феномену культури: «Культура – провідний чинник конститування життя народу як індивідуальної іпостасі людства, розкриття його етнічного автопортрету, неповторне вираження загальнолюдського досвіду. Культура трансформує історичний досвід у ознаменування цінностей життя, творчості духу, у символічний лад спілкування, соціальних значень, вірувань та ідеалів,

ієрархії найвищих людських якостей, формування світу людини за вимірами блага, правди, краси» [4, с. 30].

Багатство культурних феноменів у цих напрямках досліджень, незважаючи на їх динамічність і відносну самостійність, потребують розгляду культури як цілісної системи. Системноутворювальним фактором тут є граничні основи кожної історичної визначеної культури. Вони представлені світоглядними універсаліями (категоріями культури), які у своїй взаємодії і взаємозумовленості задають цілісний узагальнений образ людського світу і місця культури в ньому. Культура завжди була могутнім чинником соціального розвитку, тому проблеми культури завжди мали провідне значення, вона завжди відбивала якісну характеристику суспільного життя, уособлювала в собі специфічний спосіб розвитку людської життєдіяльності, зафіксований в результатах діяльності, в системі соціальних норм і закладів [3, с. 439].

Незважаючи на широку термінологічну мозаїчність визначень культури, можна в цілому говорити про три основних підходи до розуміння культури, її сутності. Перший з них подає її як сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які виражають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності. Другий підхід приділяє увагу не тільки результатам людської діяльності, а й самій діяльності. В основі третього підходу лежить розуміння культури як технологічного принципу діяльності, який надає культурі особливої якості [2, с. 156].

На нашу думку, названі підходи до розуміння сутності культури не є різними, вони – є взаємопов'язаними.

Головне у змісті культури не речі, а людина, суспільство. Усі різноманітні види культури (культура виробництва, управління, політична культура, художня, культура міжособистісних стосунків, екологічна культура, правова) утворюють єдине ціле як форми існування та розвитку людської природи і суспільства. Культура пронизує всі напрями людської життєдіяльності – від основ матеріального виробництва і людських потреб до найвеличніших виявів людської творчості [3, с. 441].

Отже, культура надзвичайно багатопланове явище, що охоплює всі без виключення сфери життя людини, в якому головне місце займають людина і суспільство, які використовують і удосконалюють результати своєї діяльності.

У межах загальної культури особистості як носія різноманітних соціальних цінностей та учасника широкого кола суспільних відносин виділяють кілька структурних компонентів, що свідчить про багатопрофільність та складність соціального спілкування. Серед названих складників у науковій літературі йдеться про культуру етичну, політичну,

психологічну, економічну, правову, екологічну, інформаційну тощо, які є своєрідними окремими спектрами розуміння загальної культури особистості [5, с. 321].

Щодо поняття «правової культури», то є багато визначень. Зокрема, В. Владимірова вважає, що правова культура містить весь комплекс уречевлених та ідеальних елементів, що стосуються сфери дії права. У цьому разі правову культуру визначено як об'єктивований результат діяльності суспільства. В. Владимірова поняття правової культури характеризує як складник загальної культури народу, відображення її розвитку, менталітету. Правова культура, на думку дослідниці, – це складне інтегроване й динамічне утворення, що кваліфікується як система правових цінностей на відповідному рівні розвитку суспільства, які у правовій формі відображають стан свободи особи та інші соціальні цінності [6, с. 6].

Р. Сербин поняття правової культури визначає як «категорію філософії права, яка характеризує зумовлене природним правом, всім соціальним, духовним, політичним, економічним ладом правове життя людини й людства, що полягає у досягнутому рівні розвитку правової діяльності, правосвідомості та загалом у рівні правового розвитку суб'єкта (людини, різних груп, всього населення, людства взагалі), і забезпечує верховенство права у суспільному житті, дієвість гуманістичних принципів справедливості, свободи й гуманізму, людини як вищої соціальної цінності, захист її честі й гідності, а також гарантованість державою, міжнародними інституціями захисту прав і свобод, загальнолюдських цінностей» [7, с. 8].

О. Дьоміна тлумачить правову культуру як комплекс цінностей, властивих певному історичному періоду (аксіологічний підхід). Зокрема, вона вважає, що правова культура є багатозначною характеристикою однієї з найважливіших сторін життя суспільства, невід'ємним складником його загальної культури, що містить правові цінності та норми в правовій сфері суспільного життя. У цьому разі правова культура суспільства тісно пов'язана з політичною, що передбачає практичне освоєння політики і права [8, с. 12].

Залежно від носія правової культури автори розрізняють:

- 1) правову культуру суспільства;
- 2) правову культуру особи;
- 3) правову культуру професійної групи [1, с. 93].

Д. Іщенко розглядає правову культуру суспільства як різновид загальної культури, який становить систему цінностей, що досягнуті людством у галузі права, і стосується правової реальності даного суспільства [9, с. 17].

Система цінностей – це активність суб'єктів права у правовій сфері, добровільність виконання вимог правових норм, реальність прав і свобод гро-

мадян, ефективність правового регулювання, якісні закони, досконала законодавча техніка, розвинута правова наука, юридична освіта, ефективна юридична практика, стабільний правопорядок. Систему цінностей у галузі права, що існують в реальному функціонуванні в суспільстві, називають правовою реальністю, яка у структурному відношенні збігається з поняттям «правова система» [10, с. 4].

О. Скакун вказує на те, що правова культура суспільства відображає такі зрізи правової реальності (правової системи): структурно-функціональний, аксіологічний (оцінний). Структурно-функціональний зріз уможлиблює розкриття статичного (структурного аспекту) і динаміки (функціонального аспекту) правової культури. Структурний аспект (статика) правової культури характеризує її склад, внутрішню будову; функціональний (динаміка) – виникнення, розвиток і взаємодію елементів правової культури між собою і з іншими соціальними явищами, насамперед моральною, політичною та іншою культурами. Аксіологічний (ціннісний) зріз розкриває систему цінностей, створених у ході розвитку суспільства і накопичених людством в галузі права, тобто все те, що належить до правового прогресу [11].

На думку Д. Іщенко, кожне суспільство виробляє свою модель правової культури. Структура правової культури суспільства включає:

1) культуру правосвідомості – високий рівень правосвідомості, що містить оцінку закону з позицій справедливості, прав людини;

2) культуру правової поведінки – правову активність громадян, яка виражається в правомірній поведінці;

3) культуру юридичної практики – ефективну діяльність законодавчих, судових, правозастосовних, правоохоронних органів [9, с. 17].

Рівень правової культури визначається станом підсистем, що її утворюють, зокрема правовою культурою особистості та правовою культурою суспільства. Причому ці два поняття є взаємозалежними. Чим більше освічених у правовому відношенні особистостей є у суспільстві, тим вищою буде правова культура цього суспільства. Правова культура особистості, будучи компонентом правової культури суспільства, виражає ступінь і характер розвитку суспільства, так чи інакше забезпечує соціалізацію особистості та правомірну діяльність особи [12, с. 174].

На думку Ю. Сєдої, правова культура особистості включає знання законодавства (інтелектуальний зріз); впевненість в необхідності і соціальній доцільності законів і підзаконних актів (емоційно-психологічний зріз); вміння користуватися в практичній діяльності правовим інструментарієм – законними та іншими актами [13, с. 9].

Д. Іщенко зазначає, що правова культура особистості характеризує рівень правової соці-

алізації члена суспільства, ступінь засвоєння і використання ним правових начал державного і соціального життя. Правова культура особи означає не тільки знання і розуміння права, а й правові судження щодо нього як соціальної цінності, і головне – активну роботу з його здійснення, зі зміцнення законності і правопорядку. Іншими словами, правова культура особистості – це її позитивна правова свідомість у дії. Вона включає перетворення особою своїх здібностей і соціальних якостей на підставі правового досвіду [9, с. 17].

Як зазначає О. Скакун, зміст правової культури особистості складається з:

1) правосвідомості і правового мислення. Правове мислення має стати елементом культури кожної людини;

2) правомірної поведінки;

3) результатів правомірної поведінки і правового мислення [11].

А. Бойков пише, що показником правової культури особи є правова активність особи як вища форма правомірної поведінки, що припускає:

1) наявність високого рівня правосвідомості; готовність до ініціативної правомірної діяльності в правовій сфері на основі шанобливого ставлення до права, переконаності в необхідності і справедливості правових норм, їх добровільного здійснення, досконалого знання права (внутрішній аспект);

2) цілеспрямовану, ініціативну, позитивну соціально корисну діяльність особи, що перевершує звичайні вимоги до можливої і належної поведінки, спрямовану на розвиток демократії, зміцнення законності і правопорядку (зовнішній аспект) [14, с. 185].

Отже, правова культура особистості – це знання громадянами своїх прав, а також обов'язків перед державою і суспільством, повага до закону, права, свідоме дотримання норм права, розуміння соціальної, юридичної відповідальності, навички правомірної поведінки.

Переїдемо до розгляду професійно-правової культури. Н. Тітова відзначає, що професійна правова культура визначається як одна із форм правової культури суспільства і виступає у вигляді знання, почуттів, ціннісних орієнтацій та інших структурних утворювань правової культури спільності людей, які займаються юридичною діяльністю, потребують спеціальної юридичної освіти і практичної підготовки [15, с. 136].

Н. Головка наголошує, що основне у професійній правовій культурі – високий рейтинг права, його верховенство і відповідний стан справ у правовому полі держави, а саме: підготовка юридичних кадрів, роль юридичних служб у всіх сферах суспільного і державного життя, становище суду, адвокатури, прокуратури, нотаріату, міліції; розвиненість наукових юридичних установ, ефек-

тивність роботи юридичних професійних, громадських організацій [1, с. 95].

І. Коваленко та Т. Цувіна наголошують на існуванні певних специфічних функцій правової культури, як-от: *пізнавально-перетворювальна*, яка пов'язана з теоретичною та організаторською діяльністю з формування правової держави та забезпечення становлення громадянського суспільства; *право-регулятивна*, що спрямована на забезпечення стійкого, узгодженого, динамічного та ефективного функціонування всіх елементів правової системи; *ціннісно-нормативна*, яка виражається за допомогою системи аксіологічних характеристик. Вона проявляється у різноманітних явищах, фактах, які набувають ціннісного значення, відбиваючись у свідомості індивідів, що діють, та вчинках людей, у соціальних інститутах; *правосоціалізаторська* може бути досліджена через призму формування правових якостей особистості; *комунікативна*, що забезпечує спілкування громадян у правовій сфері та впливає на нього та *прогностична*, яка охоплює правотворчість та реалізацію права, проблеми укріплення законності та правопорядку, забезпечення правомірної поведінки громадян, їх громадянської активності тощо і включає аналіз тенденцій, характеристик для всієї правової системи [16, с. 86–88].

Як засвідчує аналізований матеріал, три види правової культури у реальному житті взаємозалежні: правова культура як соціальне явище єдина; правова культура не існує поза правовою культурою його членів (особистості, групи); вона є умовою, формою і результатом культурно-правової діяльності громадян і їхніх професійних груп [17, с. 23].

Висновки. Отже, на основі аналізу наявних понять правової культури та її видів пропонуємо уточнене визначення цього поняття. Правова культура – це різновид загальної культури суспільства, який становить систему правових цінностей, що відповідають вимогам правового розвитку суспільства, які підтримуються і яких дотримуються у суспільстві, які відновлюються чи формуються на основі духовних цінностей, правових звичаїв, правових знань, принципів гуманітарної справедливості. Вона має свої специфічні функції як прогресивні напрями впливу правової культури на свідомість і поведінку людей, на різні сфери життєдіяльності. Правова культура визначається як сукупність досягнень суспільства, його соціальних груп та громадян у галузі регулювання суспільних відносин, яке забезпечує верховенство права в суспільному житті, тобто планування у суспільному житті правових принципів справедливості і гуманізму, захисту прав і свобод людини, її честі і гідності, реальне забезпечення місця людини як вищої соціальної цінності.

Зважаючи на вищевикладене, є підстави твердити, що правова культура має важливе значення в життєдіяльності людини. Саме від рівня правової культури особистості і суспільства залежить загальнодержавний прогрес. Автор у подальшому науковому пошуку продовжує вивчати правову культуру і технології її формування.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Головки Н.І. Правова педагогіка: Навч. посіб. К.: МАУП, 2007. 248с.
2. Журавський В.С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні. К.: Видавничий дім «Ін Юре», 2003. 416 с.
3. Енциклопедія освіти. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Кримський С.Б. Під сигнатурою Софії. К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. 367с.
5. Гусарев С.Д. Юридична деонтологія (Основи юридичної діяльності): Навч. посібник. / С.Д. Гусарев, О.Д. Тихомиров. 2-ге вид., перероб. К.: Знання, 2006. 487 с.
6. Владимірова В.І. Педагогічні проблеми формування правової культури вчителя з історії вищої педагогічної школи України (1917–2002 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В.І. Владимірова; Луганський держ. педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2003. 22 с.
7. Сербин Р.А. Правова культура – важливий фактор розбудови правової держави: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня к.ю.н.: 12.00.12 «Філософія права». К. 2003. 17 с.
8. Дьоміна О.С. Формування правової культури студентської молоді в умовах сучасного українського суспільства: дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.01 К., 2007. 217 с.
9. Д.В. Іщенко Формування правової культури: теоретичні засади Педагогічні науки. частина II. 2010. № 47. С. 15–18.
10. Менюк О. Правова культура в умовах розбудови незалежної України: поняття, структура. Право України. 2001. № 4. С. 172–177
11. Скакун О. Теорія держави і права. Харків, 2005. 380 с.
12. Момот М.О. Правова культура як феномен суспільного буття. Митна справа. 2011. № 1(73), частина 2. С. 28
13. Седая Ю. Правовая культура личности: процесс формирования. Новый коллегіум. 2008. 5. С. 8–13
14. Бойков А.Г. Правовая культура и вопросы правового воспитания. М., 1994. 220 с.
15. Тітова Н.К. Правова культура: поняття, структура, теоретичні засади педагогічного правознавства: збірник наукових праць. Проблеми сучасного мистецтва і культури. Київ: Науковий світ, 2001. 154 с.
16. До питання про функції правової культури / І.І. Коваленко, Т.А. Цувіна. Наук. зап. Харк. Ун-ту Повітр. Сил. Соц. Філосо., психологія. 2009. Вип 2. С. 84–89
17. Столяренко А.М. Юридическая педагогіка: Курс лекцій / А.М. Столяренко. М.: Экмос, 2000. 496 с.

СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ БАКАЛАВРІВ ЛІСОВОГО І САДОВО-ПАРКОВОГО ГОСПОДАРСТВА

CREATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN PROFESSIONAL PREPARATION OF FORESTS AND GARDEN-PARK HOUSEHOLD BACALAVERS

У статті розкрито сутність поняття «освітнє середовище», структурні компоненти освітнього середовища вищого закладу освіти. Проаналізовані сучасні погляди науковців на значення освітнього середовища в професійній освіті. Обґрунтовано роль освітнього середовища в підготовці бакалаврів лісового і садово-паркового господарства на засадах творчості. Доведено, що сприятливе освітнє середовище є основою для міцного засвоєння знань, умінь і навичок та вдосконалення професійної підготовки фахівців для реалізації їх на практиці.
Ключові слова: освітнє середовище, умова, вищий заклад освіти, професійна освіта, професійна творчість, розвиток, лісове і садово-паркове господарство.

В статье раскрыта сущность понятия «образовательная среда», структурные компоненты образовательной среды высшего учебного заведения. Проанализированы современные взгляды ученых на значение образовательной среды в профессиональном образовании. Обоснована роль образовательной среды в подготовке бакалавров лесного и садово-паркового хозяйства на основе творчества. Доказано, что благоприятная образовательная среда

является основой для прочного усвоения знаний, умений, навыков и совершенствования профессиональной подготовки специалистов для реализации их на практике.

Ключевые слова: образовательная среда, условие, высшее учебное заведение, профессиональное образование, профессиональное творчество, развитие, лесное и садово-парковое хозяйство.

The article reveals the essence of the notion "educational environment", structural components of the educational environment of a higher educational institution. The modern views of scientists on the role of the educational environment in vocational education are analyzed. The educational environment in preparation of bachelors of forest and garden-park economy on the basis of creativity is substantiated. It is proved that a favorable educational environment is the basis for a strong acquisition of knowledge, skills and skills, and the professional training of professionals to implement them in practice.

Key words: educational environment, condition, higher education institution, vocational education, professional creativity, development, forestry and landscape management.

УДК 378.147.016:630.27(043.3)

Ткач М.М.,

аспірант кафедри методики навчання та управління навчальними закладами Національний університет біоресурсів і природокористування України

Постановка проблеми. Національна доктрина розвитку освіти, зокрема створення необхідних умов для вдосконалення особистості й творчої самореалізації кожного громадянина України, є прямим відображенням мети державної політики. Для досягнення вказаної мети першочерговим завданням виступає оновлення змісту й форм організації освітнього процесу для розвитку професійної творчості, формування творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти й самореалізації особистості.

Головним завданням професійної освіти стає розвиток самотворчих якостей особи, здатність сприймати і переробляти нові наукові ідеї, аналізувати і застосовувати їх в умовах професійної діяльності. Не завжди людина спроможна визначити конкретну мету, передбачити результат власної творчості, який може виявитися зовсім несподіваним, навіть протилежним тому, який передбачався, до того ж визначити соціальну значущість відкриття відразу дуже складно, а інколи – неможливо. Зробити це можна лише за умови створення сприятливого освітнього середовища.

З огляду на те, що лісове і садово-паркове господарство є відносно новою, але надзвичайно актуальною в сучасному суспільстві спеціальністю, перед вищими навчальними закладами постає

завдання – створити умови, у яких розвиваються професійні й творчі якості студентів, які в майбутньому будуть затребуваними на ринку праці.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Питання розвитку вищої освіти відповідно до тенденцій і вимог ринку праці висвітлені у працях В. Ковальчука [7; 8; 9; 10]. У наукових розвідках М. Дяченко [4], В. Клименка [6], Ю. Куліткіна [12], В. Моляко [15], Б. Руніна [18], Т. Сущенко [19] порушено проблеми створення психолого-педагогічних умов управління творчим розвитком особистості; акцентується увага на створенні творчого клімату в колективі, способах вирішення творчих завдань, формах стимулювання творчої активності кожної особистості. Проблеми освітнього середовища, визначення його сутності, структури та технологій створення порушувалися такими вченими, як А. Білінський [1], О. Гаркович [3], В. Ковальчук [10], Г. Полякова [13], проектування освітнього середовища досліджували К. Кречетников [11], Т. Лошакова [13]. Деякі аспекти підготовки фахівців лісового і садово-паркового господарства розкриті в працях О. Полупан [16], С. Халілової [20]. Попередній аналіз проблеми формування і розвитку професійної творчості в процесі професійної підготовки переконує в тому, що сфера професійно-творчої самореалізації студента є

мало дослідженою. Актуалізується проблема створення освітнього середовища для розвитку творчої особистості бакалавра лісового і садово-паркового господарства. Освітнє середовище, що максимально наближене до професійного, сприяє студентам з лісового і садово-паркового господарства познайомитися з реаліями їх майбутньої професійної діяльності [4, с. 172].

Аналіз та узагальнення наукової літератури С. Халілової [20] засвідчує, що автор характеризує лише творчий бік діяльності інженерів садово-паркового господарства, а нормативний залишився поза увагою, хоча ландшафтний дизайн неможливий без глибоких знань державних нормативів, законів, які регулюють створення об'єктів з відповідною якістю. У результаті опрацювання низки доробок дослідників доходимо висновку, що освітнє середовище в підготовці фахівців лісового і садово-паркового господарства є синтезом знань законів, державних нормативів, умінь грамотно відобразити свої ідеї в кресленні, ескізі, проекті й творчості як методі пошуку та формування нових композиційних та стилістичних ідей. Водночас, спираючись на погляди Е. де Боно [20], розглядаємо творчість як процес нестандартного мислення, яке в своїй основі є образним, на відміну від логіки аналітичного мислення.

Мета статті – проаналізувати підходи до створення освітнього середовища в професійній підготовці бакалаврів лісового і садово-паркового господарства.

Виклад основного матеріалу. Важливою педагогічною умовою якісної підготовки фахівців лісового і садово-паркового господарства у закладах вищої освіти є створення освітнього середовища для успішного розвитку професійної творчості. Середовище визначають як «сукупність людей, зв'язаних спільністю життєвих умов, занять, інтересів» [2], «сукупність умов, які ототожнюють людину і взаємодіють з нею як з організмом і особистістю» [14]. Освітнє середовище – це сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти, система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні.

Освітнє середовище в площині психолого-педагогічних розвідок тлумачиться як зручна обстановка, сприятливі умови для розвитку і формування особистості. На думку Т. Лошакової [13], це – сукупність умов, що визначають сприятливий клімат для актуалізації потенціалу всіх учасників освітнього процесу. За О. Гаркович, освітнє середовище характеризується призначенням, метою, змістом, принципами реалізації, завданнями, методами, засобами та формами, функціями дії та взаємодії. Це відносно стійка сукупність функ-

ціонально пов'язаних і впорядкованих елементів (компонентів) діяльності її суб'єктів, що взаємодіють між собою для досягнення певних результатів навчання, фізичного виховання та розвитку людської індивідуальності й особистості [3].

Дослідниця інноваційних технологій у педагогіці Г. Полякова зауважує, що «підготовка висококваліфікованого фахівця здійснюється в освітньому середовищі вищого закладу освіти, яке має свою структуру, характеристики, особливості і безпосередньо та опосередковано впливає на становлення майбутнього фахівця, формування його професійної компетентності [17]». Вказуючи на безпосередній вплив освітнього середовища на формування професійної компетентності, вчена визначає його складники:

– суб'єктивний (для розвитку пізнавальних процесів і навичок, засвоєння соціального досвіду необхідні суб'єкти, які його мають і передають за допомогою взаємодії, певних засобів, технологій і предметно-просторових умов);

– соціальний (формування та розвиток професійних умінь, навичок, компетенцій на рівні репродукції, відтворення, продуктивної дії і творчого застосування неможливе без практичної діяльності (за допомогою інших, самостійного пошуку, удосконалення відомих дій, операцій створення умов));

– просторово-предметний (формування та розвиток спілкування та дії неможливі без досвіду комунікаційних процесів з іншими суб'єктами, опанування ефективними технологіями в певних умовах).

Науковець наголошує на тому, що формування якостей особистості здійснюється в культурному середовищі, яке має загальні та локальні цінності, традиції, ідеали, моделі поведінки, вимоги, в умовах якого «особистість виховує особистість» [17, с. 85]. Загалом, на думку Г. Полякової, освітнє середовище є «відкритою, складною, інтегративною, динамічною системою» [17, с. 86].

Г. Полякова вважає, що вплив освітнього середовища вищого навчального закладу на формування професійної компетентності фахівців має важливе значення, яке «у цілому та кожен з його компонентів окремо впливають на формування професійної компетентності фахівця» [17, с. 86], що своєю чергою потребує розвитку освітнього середовища, оскільки «кожен його суб'єкт змінюється сам, змінює ситуацію навколо себе, наповнює освітнє середовище новими знаннями, досвідом, способами діяльності, формує нові потреби» [13].

Український вчений А. Білинський, аналізуючи термін «освітнє середовище», називає його багатоаспектним поняттям і наголошує на тому, що його слід розглядати не лише як «різноманітну полікультурну освітню систему, індивідуальну для кожного суб'єкта навчання, а й умову для побудови власного «Я», що забезпечує створення підґрунтя

для актуалізації внутрішнього світу особистості, її якісного саморозвитку і самореалізації» [1, с. 19].

Створення освітнього середовища для підготовки майбутніх фахівців лісового і садово-паркового господарства сприяє:

- включенню студентів у «імпровізоване поле діяльності». Імпровізація, як форма першотворчості (як уміння сфокусувати сили, душу й розум, запаси пам'яті), повинна бути пусковим механізмом у складному процесі активізації творчого потенціалу студентів. Адже імпровізація, на думку Б. Руніна, – це вища художня невимушеність, у якій «рука ніби сама веде думку, і створене фіксується, підхоплюється і оцінюється автором лише постфактум». Головним завданням імпровізації є «поставити студентів у творчу позицію, добиватися від них вражаючих творчих результатів, нешаблонності мислення і сприйняття» [18];

- заохоченню студентів до творчої проектно-діяльності, спрямованої на засвоєння програмного матеріалу через створення творчого проекту;

- рефлексивному саморозвитку творчої самостійності студентів, що передбачає розвиток інтелектуальної сфери; збагачення досвіду творчої діяльності; виховання особистісних рис, оскільки ключова проблема навчального проекту повинна бути особистісно-значущою для студента;

- забезпеченню взаємозв'язку вищої школи з професійним середовищем і сферою лісового і садово-паркового господарства, посиленню професійно-творчої спрямованості навчання;

- пошуку нових технологій реалізації співтворчості викладача і студента в навчальному процесі для спільного вирішення професійних творчих завдань, розробка методичних основ поведінки, як суб'єктів взаємодії в контексті майстер-класів (зміна ролей студента і викладача в навчальному процесі, адже особливо значущими для фахівця лісового і садово-паркового господарства є «творча своєрідність», «уміння ламати старі норми і створювати нові») [13].

- збагаченню досвіду творчого пошуку шляхів розв'язання проблеми і творчої самореалізації бакалаврів лісового і садово-паркового господарства.

Російський вчений К. Кречетников розглядає «освітнє середовище», як «систему впливів і умов формування особистості за заданим зразком» [11, с. 18]. Такої ж думки дотримується і український дослідник А. Білінський, який зазначає: «Кожна людина об'єктивно потребує створення умов, що сприяють інтелектуальному і творчому зростанню. Нині таким умовам відповідає креативне освітнє середовище, що забезпечує максимальний рівень індивідуалізації шляхом широкого використання інформаційних технологій. Таке середовище надає кожному суб'єкту навчання можливість (самостійно чи у взаємодії з педагогом, що виступає в ролі старшого товариша, парт-

нера, радника) формування індивідуалізованої освітньої траєкторії» [11, с. 19], виокремлює «креативне інформаційно-освітнє середовище», яке, на його думку, «має не лише сприяти розвитку вихідного творчого потенціалу, а й (а це на нашу думку – найголовніше) стимулювати потребу у подальшому самопізнанні, творчому саморозвиткові, сформувати у людини об'єктивну самооцінку. Основними вимогами до креативного інформаційно-освітнього середовища є високий ступінь проблемності й активності освітньої діяльності, безперервність і наступність процесу навчання [1, с. 20]. На думку А. Білінського, «чим більше і повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний саморозвиток: людина одночасно є продуктом і творцем свого середовища, що дає їй фізичну основу для життя й уможливорює інтелектуальний, моральний, суспільний і духовний розвиток» [1, с. 18].

Створення професійно-творчого навчально-виховного середовища у закладі вищої освіти впливає на мотивацію навчання студентів, залучає їх до різноманітних видів самостійної роботи, внаслідок чого підвищується рівень знань, умінь, навичок майбутніх спеціалістів, набувається досвід творчої діяльності, формується ціннісне ставлення до професійної діяльності, а отже, підвищується якість освіти. Перед сучасною професійною освітою сьогодні постають такі завдання: сформувати творчу особистість майбутнього фахівця; створити таку систему для творчої самореалізації студента, яка зможе, «з одного боку, надати кожній людині повну свободу, а з іншого – зробити так, щоб вона бажала робити те, що необхідно суспільству» [5, с. 9].

Освітнє середовище на засадах творчості є необхідною умовою і водночас – запорукою ефективності розвитку професійної творчості бакалаврів лісового і садово-паркового господарства, основою для міцного засвоєння знань і вдосконалення професійної підготовки фахівців для реалізації їх на практиці.

На особливу увагу заслуговує розроблений Т. Суценко комплекс педагогічних умов, необхідних для формування творчої особистості, що є основою освітнього середовища, побудованого на засадах творчості, і включає креативну спрямованість педагогічного процесу та кожної його ланки, розкриття і збагачення творчих можливостей студентів, високу мотивацію до творчості, активізацію духовного потенціалу та особистісного самовираження студентів, побудову взаємодії суб'єктів педагогічного процесу на діалогічних засадах, зацікавленість, активність студентів, розуміння і практичне застосування навчального матеріалу, реалізацію особистісного і діяльнісного підходів, цілеспрямовану внутрішньо-вузівську підготовку

викладачів до розвитку професійної творчості майбутніх фахівців, створення розгалуженої системи стимулювання професійно-творчого самовиявлення студентів у процесі професійної підготовки; формування досвіду самовдосконалення на основі створення особистісно-професійних автопортретів, щоденників самовдосконалення, програм життєтворчості; удосконалення форм і методів на засадах гуманістичної моралі; оволодіння студентами елементами аналізу і самоаналізу, спілкування і професійної діяльності; введення спецкурсів професійної творчої спрямованості [19].

В результаті дослідження нами було вивчено зміст і процес підготовки майбутніх фахівців лісового і садово-паркового господарства (аналіз навчальних планів, освітньо-професійних програм, організаційно-методичного забезпечення, практик, самої роботи студентів). Дослідження показало сконцентрованість на освітньо-діяльничому аспекті та підсилення ролі знань і їх відпрацювання в системі практики, що не дає можливості повною мірою розвивати професійну творчість засобами нормативних і варіативних дисциплін (гуманітарного, фундаментального, професійного циклів Структура всіх складових методів, використання засобів і форм у навчанні та їх логічна послідовність передбачають поступовий розвиток творчих умінь та навичок. Завдання викладача полягає в тому, щоб «вивести» студента на рівень самомотивації, самостійного навчання, виконання проекту і його оцінки.

На початковому етапі здійснюється активна робота викладача зі студентами, тобто вплив на їхню мотивацію, вивчення нової інформації, презентація умінь та їх оцінка. На наступному – репродуктивному етапі – здійснюється навчання нової інформації з частково самостійним вивченням її студентами, виконуються завдання для репродуктивного застосування умінь, передбачається проведення частково самостійних досліджень, відбувається презентація виконаних завдань та їх спільне обговорення й оцінювання результатів викладачем. На останньому – продуктивному етапі – викладач сприяє самомотивації студентів, спонукає їх до самоконтролю і самооцінки власної діяльності, готує і пропонує теми для самостійного вивчення, розробляє завдання для продуктивного застосування умінь. Відповідно, майбутні фахівці з лісового і садово-паркового господарства самостійно вивчають необхідний матеріал і виконують продуктивні завдання.

Висновки. Освітнє середовище – це відкрита, складна, інтегрована, динамічна система умов зовнішніх і внутрішніх факторів, як засіб навчання, що сприяє формуванню особистості, а також можливостей для її творчого розвитку, мотивації і якісної самореалізації в професійній діяльності.

Підвищення якості освіти в аграрній галузі, її комплексний і універсальний характер, оновлення змісту підготовки майбутніх фахівців до творчої діяльності в умовах освітнього середовища на засадах творчості сприяють формуванню особистості з високим рівнем культури до творчої діяльності, націленої на саморозвиток, самоосвіту, творчу активність, безперервне професійне самовдосконалення, здатність до гнучкості і творчого мислення, позиціонування себе як творчої особистості. На наш погляд, освітнє середовище повинно бути настільки наближене до професійного, щоб кожен студент під час навчання міг усвідомити, що вибрана діяльність – це творча діяльність, оскільки вона є не лише набором певних особистісних рис і навичок, розбавлених прагненням та бажанням. Ця діяльність – цілісний, специфічний спосіб життя, що органічно складає і наповнює все єство. Система цілісності і особистості фахівця з лісового і садово-паркового господарства підпорядкована постійній творчій діяльності, спрямованій на формування переконань сучасників через відображення дійсності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Білинський А. Творче освітньо-інформаційне середовище, як чинник розвитку особистості вчителя. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка / гол. ред. Г. Терещук ; ред. кол.: Л. Вознюк, В. Кравець, В. Мадзігон [та ін.]. Тернопіль, 2012. № 2. С. 15–21.
2. Великий тлумачний словник української мови / упоряд. Т.В. Ковальова ; худож.-оформлювач Б. Бублик. Харків: Фоліо, 2005. 767 с.
3. Гаркович О. Освітнє середовище як система. Наукові записки. Сер.: Педагогічні науки. Кіровоград: ВВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2005. Ч. 1. С. 36–40.
4. Дяченко М. Розвиток творчого потенціалу майбутнього журналіста теорія і практика: монографія. Запоріжжя: КПУ, 2012. 428 с.
5. Зязюн І. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. К.: МАУП, 2000. 312 с.
6. Клименка В. Психологія творчості: навчальний посібник. К.: Центр навчальної літератури, 2006. 480 с.
7. Ковальчук В. Розвиток вищої освіти відповідно до тенденцій і вимог ринку праці. Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, 25-26 лютого 2016 року. Київ: В-во «Міленіум», 2016. С. 22–24.
8. Ковальчук В. Тенденції розвитку освітньої системи в Україні Economics, science, education: integration and synergy. Materials of international scientific and practical conference, 18-21 January 2016. Київ: Вид-во «Центр навчальної літератури», 2016. С. 79–80.
9. Ковальчук В. Тенденції розвитку освіти в епоху інформаційного суспільства. Стратегії інтенсифікації вищої гуманітарної освіти в Україні та країнах ЄС: монографія / О. Малихін, В. Ковальчук, Н. Аріс-

това, Р. Попов, І. Гриценко. Київ: НУБіП України, 2017. С. 7–134.

10. Ковальчук В. Створення сприятливого навчального середовища. Тренінги. / за заг. ред. В. Ковальчука, упорядкування Л. Галіцина К.: Шк.. світ, 2011. 128 с.

11. Кречетников К. Проектирование образовательной среды в ВУЗе / Вища школа. 2002. № 1. С. 35–41.

12. Кулюткин Ю. Развитие творческого мышления школьников / Ю. Кулюткин, Г. Сухобская. Л.: Знание, 1967. 40 с.

13. Лошакова Т. Педагогическое управление процессом создания комфортной среды в образовательном учреждении: монография. Екатеринбург, 2001. 416 с.

14. Маркова А. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.

15. Моляко В. Психологічна проблема творчого потенціалу людини. Наука і освіта. 2007. № 4-5. С. 115–118.

16. Полупан О., Виговська С. Формування практичних умінь майбутніх фахівців садово-паркового

господарства у процесі професійної підготовки. Національний університет біоресурсів і природокористування України. Науковий вісник національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія» / Ред. кол.: С. Николаєнко (відп. ред.) та ін. К.: Міленіум, 2016. Вип. 240. С. 62–73.

17. Полякова Г. Вплив освітнього середовища ВНЗ на формування професійної компетентності фахівців. Вища школа. 2010. № 10. С. 78–87.

18. Руніна Б. Психологія импровізації. Психологія процесів художественного творчства. Л., 1980. С. 45–47.

19. Суцєнко А. Теоретико-методичні основи гуманізації педагогічної діяльності вчителя в основній школі: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2004. 44 с.

20. Халілова С. Принципи формування проектних умінь майбутніх інженерів садово-паркового господарства. Сучасний вимір психології та педагогіки: Міжнародна науково-практична конференція, м. Львів, 29–30 травня 2015 року: тези доповіді. Львів, 2015. С. 130–133.

ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ TEACHING FOREIGN LANGUAGES BY MEANS OF MOBILE TECHNOLOGIES

У статті наголошено на важливості модернізації змісту навчання іноземної мови із використанням мобільних технологій, а також обґрунтовано актуальність та ефективність їх застосування. Окреслено переваги та недоліки їх використання у навчанні іноземної мови. Наведено класифікацію мобільних програмних додатків, що можуть бути використані в процесі викладання англійської мови. Розглянуто декілька мобільних додатків для вивчення іноземної мови (LinguaLeo, Duolingo, Words, Easy Ten, Learn English, LearnEnglish Podcasts). Підсумовано, що мобільні технології створюють нове середовище й можливості для навчання; вони стали важливим освітнім інструментом, яким можна успішно оперувати у навчанні іноземної мови.

Ключові слова: інноваційна технологія навчання, мобільні технології, мобільні додатки, іноземна мова, переваги й недоліки мобільного навчання, платформи Android та iOS.

В статті отмечена важность модернизации содержания обучения иностранному языку с применением мобильных технологий, а также обоснованы актуальность и эффективность их применения. Определены преимущества и недостатки их использования в обучении иностранному языку. Приведена классификация мобильных приложений, которые могут быть использованы в процессе обучения иностранному языку. Рассмотрено несколько мобильных приложений для изучения иностранного

языка (LinguaLeo, Duolingo, Words, Easy Ten, Learn English, LearnEnglish Podcasts). Сделан вывод о том, что мобильные технологии создают новую среду и возможности для обучения; они стали важным образовательным инструментом, которым можно успешно оперировать во время обучения иностранному языку.

Ключевые слова: инновационная технология обучения, мобильные технологии, мобильные приложения, иностранный язык, преимущества и недостатки мобильного обучения, платформы Android и iOS.

The importance of modernization of teaching a foreign language content by means of mobile technologies has been stressed in the article. Relevance and effectiveness of their application has also been proved. The advantages and disadvantages of its applying in teaching foreign languages have been outlined. Classification of mobile software applications that can be used in teaching English has been presented. Some mobile applications for a foreign language learning (LinguaLeo, Duolingo, Words, Easy Ten, Learn English, LearnEnglish Podcasts) have been described. It's been summed up that mobile technologies create new environment and opportunities for teaching; they've become an important educational tool that can be successfully used in foreign language teaching.

Key words: innovative teaching technology, mobile technologies, mobile application, foreign language, advantages and disadvantages of mobile learning, Android and iOS platforms.

УДК 378.147.091.313:004.77

Шевчук А.О.,

канд. пед. наук,
викладач кафедри педагогіки
та іноземної філології
Харківський національний
економічний університет
імені Семена Кузнеця

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасному світі комп'ютер та інші цифрові пристрої стали складовою частиною життя кожної людини. Щодня ми практично не розлучаємося зі смартфонами, планшетами та іншими мобільними пристроями. Для сучасного покоління, яке навчається у вищих навчальних закладах і живе в цифровому суспільстві, використання таких технологій, як Інтернет та мобільні пристрої є невіддільною частиною їхнього життя. Будучи засобом усної (розмови по телефону) та письмової (СМС повідомлення, електронна пошта) комунікації, а також міні-комп'ютером, вони є універсальним і поліфункціональним пристроєм.

Однак цифрові мобільні пристрої увійшли не лише в наше повсякденне життя, вони всюди використовуються в процесах навчання. Сучасні тенденції у викладанні пов'язані не лише із серйозним переглядом концепцій і методів навчання, але і з технічним і технологічним оновленням процесу навчання. Це виражається як у широкому використанні вже добре відомих усім інтерактивних засобів навчання (мультимедійних CD-ROMів, програмного забезпечення для інтерактивної дошки, інтерактивних і мультимедійних підручників), так і у поступовому втіленні в процес навчання додат-

ків для мобільних телефонів на базі різних платформ, зокрема Android, iOS тощо.

Мобільні пристрої (телефони, смартфони, планшетні комп'ютери) успішно використовуються під час вивчення різноманітних навчальних дисциплін, і іноземна мова не є винятком. На сьогоднішній день мобільні додатки для вивчення іноземних мов набувають широкої популярності. Вони мають великий потенціал в підвищенні ефективності процесу вивчення іноземних мов і покликані значно удосконалювати процес навчання іноземної мови і відкрити його нові сторони. Практика доводить, що мобільні додатки мають чимало переваг перед традиційними методами навчання, як-от: інтенсифікація самостійної діяльності, індивідуалізація навчання, підвищення пізнавальної активності і мотивації навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз сучасних літературних джерел свідчить, що навчання, під час якого використовуються мобільні технології, називають мобільним навчанням (M-Learning) [2; 4; 5]. Теоретичні аспекти мобільного навчання неодноразово знаходили висвітлення в працях у сфері мобільного навчання як зарубіжних (А. Аміров, М. Алли, Н. Андрєєва, Д. Аттевель, В. Жуковський, М. Рагус, Д. Трак-

слер, М. Шарлз), так і вітчизняних (І. Золотарьова, С. Семеріков, Н. Рашевська, О. Рогульська, В. Ткачук, Ю. Триус, А. Труш та інших) вчених. Проте відчувається брак праць, у яких би розглядалися питання практичного застосування мобільних технологій у навчанні іноземної мови. Більшість дослідників аналізують цю проблему в аспекті впровадження технологій та майже не розглядають питання методики і психології та способів навчання із застосуванням мобільних технологій у навчанні іноземної мови.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Варто зазначити, що порівняно із зарубіжними країнами, у нашій країні недостатньо приділено уваги використанню потенціалу мобільних технологій у навчанні іноземної мови, а також необхідно критично вивчити ефективність такого навчання.

Мета нашої статті полягає в аналізі та визначенні значення і можливостей мобільних технологій як ефективного засобу навчання іноземної мови. Задля вирішення поставленої мети необхідно вирішити такі **завдання**: теоретично обґрунтувати особливості використання мобільних технологій у навчанні іноземної мови; окреслити їх переваги та недоліки; розглянути і проаналізувати сучасні мобільні додатки та програми для навчання іноземної мови на базі платформ Android та iOS.

Виклад основного матеріалу дослідження. Повсякденне використання студентами мобільних телефонів та інших пристроїв слугує основним стимулом масового поширення мобільного навчання в усьому світі і є частиною нової картини освіти, створеної завдяки технологіям, які підтримують гнучке, доступне, індивідуальне навчання. Мобільні телефони мають багато можливостей комп'ютера, вони здатні забезпечувати зворотній зв'язок, змінювати наочність, пропонують звукові ефекти, компенсують недоліки аудіо- й відеозаписів, підручників. Основна мотивація у використанні мобільних телефонів – звичка й позитивні емоції від індивідуальної роботи з ними. Варто зосередити увагу на потужних можливостях, пов'язаних з урізноманітненням індивідуальної роботи на мобільних телефонах. Крім уведення програм, можливе фотографування студентами індивідуальних методичних завдань із паперових носіїв замість їх переписування, що потребує багато часу. Мобільний телефон може замінити багато операцій комп'ютера, його використовують для розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності: вивчення правопису, лексичного матеріалу, опанування навичок читання, слухання текстів, діалогів; перегляд відеозаписів; виконання завдань для контролю вмінь читання й аудіювання; вивчення та повторення граматичного матеріалу в моделях, таблицях, тренувальних вправах; виконання граматичних завдань і завдань із розвитку писемного

мовлення в малих групах чи індивідуально з використанням соціальних мереж, незалежно від місця перебування студентів (на занятті або поза межами аудиторії). Вивчення вимови іноземних слів можна доповнити аудіозаписом [2].

Проаналізувавши наукову літературу, ми виділили переваги та недоліки мобільного навчання [1; 5]. Отже, серед унікальних властивостей мобільного навчання варто зазначити такі: швидкий доступ до автентичних навчальних та довідкових ресурсів і програм в будь-який час та в будь-якому місці; постійний зворотній зв'язок з викладачем; використання порівняно недорогих повсякденних технологій; урахування індивідуальних особливостей студента (діагностика проблем, індивідуальний темп навчання); підвищення мотивації студентів шляхом використання знайомих технічних засобів і віртуального середовища; організація автономного навчання; створення персоналізованого професійно-орієнтованого навчального середовища студента; розвиток навичок та умінь до безперервної освіти упродовж життя.

Характеризуючи організаційно-технічні недоліки мобільного навчання, на нашу думку, варто зазначити такі:

- по-перше, складно переконати як викладачів, так і адміністрацію навчальних закладів, що така форма навчання сприяє оптимізації навчального процесу, оскільки виконання завдань відбувається на приладах (телефони, смартфони, планшети тощо), котрі зазвичай заборонені в школах та ВНЗ для використання під час навчального процесу, тому що вважається, що всі мобільні прилади виконують роль шпаргалки;

- по-друге, викладачі, на відміну від студентів, не володіють відповідним рівнем інформаційно-комунікаційної компетенції, котрий дозволив би їм доповнювати традиційну форму навчання завданнями на основі мобільних технологій, використовувати вже наявні навчальні додатки для мобільних приладів, забезпечувати інтерактивну підтримку навчального процесу, розвивати інформаційно-комунікаційну компетенцію самих студентів у цій сфері.

- по-третє, недостатньо готових навчальних мобільних додатків і програм для студентів та школярів різних рівнів володіння іноземною мовою і спеціальностей, хоча викладачі англійської мови мають більше переваг у цьому плані, оскільки володіють великим різноманіттям різних додатків та ігор англійською мовою, на основі яких можна створити граматичні тести, пошукові ігрові завдання.

Проаналізувавши низку інформаційних джерел, навчальних платформ, сучасних засобів і технологій навчання в мережі Інтернет, доктор педагогічних наук, професор Національного університету «Острозька академія», В. Жуковський обґрунтував класифікацію мобільних програмних

додатків (від англ. Applications, скорочено Apps.), що можуть бути використані в процесі викладання англійської мови для студентів, за такими критеріями:

- за навчальною метою – для формування навичок (лексичних, граматичних, фонетичних); для розвитку вмінь (писемного мовлення, читання, аудіювання, говоріння), для використання тлумачних і перекладних словників; для виконання автоматичного перекладу; для підготовки до складання міжнародних тестів;

- за віковою категорією – для дітей, студентів і дорослих, які вивчають англійську мову, тощо;

- за типом операційної системи (ОС) – Android (для планшетів і смартфонів), iOS (для продукції компанії Apple – iPhone, iPod, iPad), Windows Phone (для смартфонів);

- за типом локалізації (сервер, із якого можна завантажити мобільні додатки відповідно до типу ОС) – Google Play для Android, App Store для iOS, Windows Phone Apps + Games Store для Windows Phone;

- за доступністю – безкоштовні та платні;

- за популярністю [3].

Нині користувачі операційних систем iOS і Android мають широкий вибір із сотні тисяч програм. Мобільне навчання, поняття не нове, але нові пристрої з розширеними можливостями стали поштовхом для підвищення рівня інтересу, в тому числі і серед тих, хто вивчає іноземну мову. Стали з'являтися різноманітні програми для вивчення іноземних мов, які розраховані на вивчення лексики з прослуховуванням аудіо записів, обробку форм дієслів, дають можливість спілкування з носіями мови в рамках форумів і обговорень на різні теми. Також стали популярними додатки, котрі дозволяють обмінюватися інформацією в режимі онлайн. Розглянемо декілька ресурсів, які, на наш погляд, сприяють ефективному навчанню іноземної мови.

LinguaLeo – одна з найпопулярніших програм для вивчення англійської мови, яка підходить і дітям, і дорослим із різними рівнями володіння іноземною мовою. Перед початком навчання програма аналізує ваші знання і пропонує оптимальні задачі. Сервіс LinguaLeo має ряд переваг, які суттєво впливають на весь процес навчання, а саме: більше п'ятдесяти наборів слів за темами з картинками і озвученням; цікаві тренажери (переклад, карти зі словами, аудіювання); фразовий конструктор; англомовні тексти; словник (і головне – він доступний в режимі офлайн); можливість створити особистий словник (слова додаються з озвученням і транскрипцією).

Duolingo – побудований у формі дерева досягнень: для того щоб перейти до наступного рівня, потрібно набрати певну кількість балів. Додаток тренує граматику, правопис, словник. Тобто усе, що потрібно для комплексного вивчення мови.

Окрім англійської, додаток також пропонує на вибір ще 5 мов.

Words – цей мобільний додаток допомагає вивчати нові слова, тренувати правопис та вчитись сприймати слова на слух. Програма підходить людям з усіма рівнями знання мови, цей додаток, як і інші, підлаштовується під ваші знання. До того ж програма доступна навіть у режимі офлайн.

Easy Ten – головна ідея цієї програми полягає в тому, що з нею ви зможете вивчати мінімум по 10 слів на день. Програма не потребує багато часу та обирає для студента найважливіші слова. У словнику програми більше 22 тисяч англійських слів.

Learn English – у цьому додатку акцент ставиться на вивченні граматики. У програмі зібрано багато тестових матеріалів, а також аудіофайли та різноманітні тексти для закріплення матеріалу.

LearnEnglish Podcasts – це зручний додаток, у якому не потрібно нічого писати чи виконувати різні завдання, у ньому зібрані аудіоуроки, які допоможуть краще сприймати мову на слух. Додаток підходить людям, у яких досить хороший рівень англійської. Новий подкаст виходить кожні 2 тижні. Його можна завантажити на телефон та слухати навіть в режимі офлайн.

Висновки. Таким чином, доходимо висновку, що існує велика кількість мобільних додатків і програм, які створюють умови для ефективного розв'язання цілого ряду дидактичних завдань у навчанні іноземної мови, а саме: розширення активного і пасивного лексичного запасу; формування знань, вмінь і навичок різних видів читання на матеріалі автентичних іншомовних Інтернет-текстів різного виду складності; підвищення мотивації і пізнавальної активності студентів; розвиток умінь самостійно здобувати знання, обробляти інформацію іноземною мовою, що сприяє своєю чергою розвитку критичного мислення та формуванню умінь навчатися протягом життя.

Не можна обійти увагою також те, що ефективність використання смартфонів і планшетів на занятті з іноземної мови залежить передусім від технічної грамотності викладачів. На жаль, педагоги часто не мають чітких уявлень про можливості сучасної мобільної техніки й про шляхи використання потенціалу мобільних пристроїв на занятті з іноземної мови.

Оскільки постійно з'являються нові мобільні технології, то перспективою подальших досліджень із практичного використання мобільних технологій у навчанні іноземної мови може стати розробка, опис та оптимізація завдань для позааудиторної самостійної роботи студентів, а також необхідно постійно здійснювати ретельне вивчення і аналіз нових мобільних додатків і програм для вивчення іноземної мови.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Амиров А.Ж. Роль современных мобильных приложений в учебном процессе вуза. / А.Ж. Амиров, А.М. Ашимбекова, А.Е. Темирова. URL: <https://moluch.ru/archive/135/37927/>
2. Андреева Н.О. Мобильное навчання як нова технологія організації самостійної роботи студентів при вивченні іноземної мови. URL: http://static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/5020/571636/sitepage_72/files/zbirka_internet_konferencii_1_2.pdf.
3. Жуковський В.М. Класифікація технічних засобів нового покоління у процесі викладання англійської мови у ВНЗ В.М. Жуковський, К.В. Сімак. URL: <https://naub.oa.edu.ua/2015/>
4. Рогульська О.О. M-learning як інноваційна технологія у навчанні іноземної мови / О.О. Рогульська, О.В. Тарасова. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. / Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Київ-Вінниця, 2016. Вип. 45. С. 318–321.
5. Сон И.С. Мобильное обучение в изучении иностранных языков / И.С. Сон. Теория и практика образования в современном мире: материалы III Международ. науч. конф. СПб.: Реноме, 2013. С. 164–167.

ФУНКЦІЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ФОРМУВАННІ СТРАТЕГІЙ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

FUNCTIONS OF PHYSICAL CULTURE IN FORMING OF STRATEGIES OF HEALTH SAVING OF FUTURE BACHELORS OF NATURAL SPECIALTIES

У статті охарактеризовано основні функції фізичної культури у процесі формування індивідуальних стратегій здоров'язбереження майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей (МБПС). На основі детального аналізу робочих навчальних програм з дисципліни «Фізичне виховання» встановлено, що наявний зміст потребує інновації засобів та методів формування фізичної культури студентської молоді на основі урахування відомостей про здоров'язбережувальну діяльність, що містяться у низці дисциплін циклу професійної та практичної підготовки МБПС. Конкретизовано протиріччя між суспільною потребою в підготовці здорових, гармонійно розвинених фахівців і рівнем методологічної культури «викладання» дисципліни «Фізичне виховання» у закладах вищої освіти України. Здійснено коротку характеристику загальнокультурних і специфічних функцій фізичної культури як структурного складника готовності майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей до створення і реалізації індивідуальних стратегій здоров'язбереження.

Ключові слова: фізичне виховання, фізична культура, бакалаври природничих спеціальностей, здоров'я, здоров'язбереження, здоровий спосіб життя, студенти, освіта.

В статье охарактеризованы основные функции физической культуры в процессе формирования индивидуальных стратегий здоровьесбережения будущих бакалавров естественных специальностей (ББЕС). На основе детального анализа рабочих учебных программ дисциплины «Физическое воспитание» установлено, что существующее содержание требует инноватизации средств и методов формирования физической культуры студенческой молодежи на основе учета сведений о здоровьесберегающей деятельности, содержащихся в ряде дисциплин цикла профессиональной и практической подготовки ББЕС. Конкретизированы противоречия между общественной

потребностью в подготовке здоровых, гармонично развитых специалистов и уровнем методологической культуры преподавания дисциплины «Физическое воспитание» в заведениях высшего образования Украины. Осуществлена краткая характеристика общекультурных и специфических функций физической культуры как структурной составляющей готовности будущих бакалавров естественных специальностей к созданию и реализации индивидуальных стратегий здоровьесбережения.

Ключевые слова: физическое воспитание, физическая культура, бакалавры естественных специальностей, здоровья, здоровьесбережение, здоровый образ жизни, студенты, образование.

The article characterizes main functions of physical culture in the process of forming individual strategies of health saving of future bachelors of natural specialties (FBNS). Based on detailed analysis of syllabus on «Physical education» discipline, it is established, that the existing content requires innovation of means and methods of forming of student youth physical culture, based on the differences in health saving activity, which are contained in a number of disciplines of cycle of professional and practical training of FBNS. The contradictions between a social need in training healthy and harmfully developed specialists and a level of methodological culture of «teaching» of «Physical education» discipline in higher educational establishments of Ukraine are concretized. A short characteristic of general cultural and specific functions of physical culture as a structural component of readiness of future bachelors of natural specialties to the creation and realization of health saving individual strategies is completed.

Key words: physical education, physical culture, bachelors of natural specialties, health, health saving, healthy life style, students, education.

УДК 378

Шукатка О.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри фізичного виховання
та спорту
Львівський національний університет
імені Івана Франка

Постановка проблеми. Актуальність застосування здоров'язберігаючих функцій фізичної культури в контексті дослідження формування індивідуальних стратегій здоров'язбереження (далі – ІСЗЗ) майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей (далі – МБПС) зумовлена потребою збагачення практичних навичок студентів щодо зміцнення власного здоров'я у повсякденному житті. В найбільш загальному значенні фізична культура (далі – ФК) (грец. φύσις – «природа» + культура) – це сфера соціальної діяльності, спрямована на збереження та зміцнення здоров'я, розвиток психофізичних здібностей студента в процесі усвідомленої рухової активності. Вдаючись до аналізу змістового наповнення озна-

ченої дефініції, Н. Башавець стверджує, що ФК містить сукупність цінностей і знань, що створюються і використовуються суспільством з метою фізичного й інтелектуального розвитку, вдосконалення рухової активності і формування здорового способу життя, соціальної адаптації студентів шляхом фізичного виховання, фізичної підготовки та фізичного розвитку протягом навчання у закладах вищої освіти (ЗВО) [1].

Відтак, ФК використовує можливості індивіда, досягнення багатьох наук про людину, конкретні наукові результати, висновки й установки медицини, гігієни, анатомії, фізіології, психології, педагогіки, військової справи з метою розвитку, виховання та вдосконалення стратегій здорового

способу життя кожної окремої людини. Послідовне формування фізичної культури особистості фахівця відповідного рівня освіти, а також формування фізичних здібностей студентів і вміння реалізувати їх у соціально-професійній та фізкультурно-спортивній діяльності є метою дисципліни «Фізичне виховання».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальнотеоретичні питання проблеми здоров'язбереження висвітлюються в роботах вітчизняних (М. Амосов В. Беспалько, Ю. Бойчук, І. Мельничук, В. Оржеховська, В. Приходько, Є. Пустовалова, Н. Семченко, М. Чепига та інших) та зарубіжних науковців (Н. Белікова, О. Глебова, В. Ірхін, Т. Орехова, Н. Соловйова, А. Щедріна, К. Купер (K. Cooper), К. Демонт-Хейнріч (C. Demont-Heinrich), Т. Путц (T. Puetz), Дж. Варо (J. Varo), А. Вуйлемін (A. Vuillemin) та ін.). У дослідженнях науковці акцентують увагу на важливості фізичної активності (Е. Маляр, Л. Пилипей, С. Сичов, Б. Шиян, Т. Морімото (T. Morimoto) та інші), її впливу на гармонійний духовно-фізичний розвиток особистості (В. Горащук, О. Кудрявцева, І. Малинський, Р. Стасюк), зміцнення здоров'я (О. Дорошенко, С. Клімакова, Л. Лубишева, А. Фурманов), підтримання високого рівня працездатності (Г. Власов, Ю. Палічук) на основі формування фізичної культури студентів (Є. Євсєєв). Однак питання висвітлення функцій фізичної культури у формуванні ІСЗЗ МБПС не стало предметом наукового пошуку сучасних дослідників.

Метою статті визначено висвітлення функцій фізичної культури у процесі формування індивідуальних стратегій здоров'язбереження майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Фізичне виховання у ЗВО є невіддільною частиною формування загальної і професійної культури МБПС. Як навчальна дисципліна обов'язкова для усіх спеціальностей, фізичне виховання забезпечує профільну фізичну підготовку, є одним із засобів формування всебічно розвиненої особистості, фактором зміцнення здоров'я, оптимізації фізичного і психічного стану студентів у процесі професійної підготовки. Тому зараз ця дисципліна, як ніколи, потребує інноватизації засобів та методів формування фізичної культури студентської молоді на основі урахування відомостей про здоров'язбережувальну діяльність, що містяться в низці дисциплін циклу професійної та практичної підготовки МБПС.

Це підтверджується зміною освітніх і наукових парадигм, що детерміновані соціально-економічними перетвореннями та євроінтеграційними процесами, які відбуваються в Україні. Задекларований курс нашої держави на всебічне оздоровлення молоді потребує переосмислення ролі й функцій фізичного виховання студентів під час навчання у

ЗВО. Слушною є думка Д. Вороніна, що в нових умовах функції фізичного виховання виходять за традиційні межі формування фізичних властивостей, навчання рухових дій, стаючи соціальним чинником відтворення одного з елементів продуктивних сил – трудових ресурсів [2, с. 62].

Однак, як показує досвід, нині вища школа не повною мірою використовує засоби фізичного виховання для формування здоров'я нації, виховання гармонійно розвиненої особистості й удосконалювання регулятивних систем організму студентів. Тому поглиблюються протиріччя між суспільною потребою в підготовці здорових, гармонійно розвинених фахівців і рівнем використання методологічних підходів до викладання дисципліни «Фізичне виховання» у ЗВО України, серед яких:

- необхідність формування потребнісно-мотиваційної сфери студентів в процесі фізкультурно-спортивної діяльності і регламентуючий характер її організації, що обмежує можливість урахування інтересів, потреб, мотивів особистості;

- широкий спектр можливостей фізичного виховання для задоволення індивідуальних і групових запитів молоді та слабка диференціація занять за спрямованістю (рекреація, оздоровлення, активний відпочинок тощо), обмежує залучення студентів до цієї сфери діяльності;

- прагнення молоді до фізичного самовдосконалення, саморозвитку і відсутність необхідних здоров'язбережувальних знань, умінь, необхідних для обґрунтованого самопрограмування ІСЗЗ;

- підвищення вимог до якості валеологічної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО не супроводжується адекватним покращенням змісту дисципліни «Фізичне виховання», належним контролем за рівнем стану здоров'я і психофізичної підготовленості, якістю забезпечення педагогічних кадрів, необхідним науково методичним та інформаційним забезпеченням, поліпшенням матеріально-технічної бази;

Невирішеність зазначених та інших суперечностей призвела до того, що нині фізична освіта і виховання студентства не виправдовує соціальних очікувань.

Реформування системи вищої освіти сприяє зміні соціального статусу фізичного виховання, але не забезпечує впровадження здоров'язберігаючих технологій у навчальний процес, не гарантує створення здоров'язберігаючого освітнього простору. Насамперед це пов'язано з дещо розірваним характером здоров'язберігаючої підготовки студентів. Адже здебільшого майбутні фахівці не усвідомлюють необхідності виконання тих чи інших вправ для ефективного функціонування фізіологічних систем (органів руху, травної, серцево-судинної, дихальної, видільної, статевої, ендокринної, нервової та органів чуттів). Володіючи багажем знань з дисциплін, зміст яких передбачає формування стійкої обізнаності щодо зміцнення та збереження

здоров'я («Біологія», «Хімія», «Основи медичних знань», «Основи біобезпеки та біоетики» тощо), студенти не завжди проводять логічні паралелі між здоров'язбережувальною інформацією. Це підкреслює необхідність реалізації міждисциплінарної інтеграції для ефективного формування ІСЗЗ.

Здебільшого випускники ЗВО не є носіями цінностей, освоєння яких відбувається в процесі формування фізичної культури особистості на заняттях з дисципліни «Фізичне виховання». Це істотно обмежує вірогідність перенесення здоров'язбережувальних знань і практичних умінь МБПС у повсякденну життєдіяльність (професійна діяльність, побут, відпочинок, здоровий стиль і спосіб життя, культура харчування тощо). Водночас, зважаючи на рівень фізичного здоров'я в юності, студенти не усвідомлюють необхідності його збереження, нехтуючи правилами чергування фізичних та інтелектуальних навантажень, раціонального та змістовного використання вільного часу тощо. Негативні тенденції зниження рівня здоров'я студентської молоді поглиблюються й обмеженими можливостями повноцінного здорового харчування, нераціональним розкладом навчальних занять, відсутністю дієвої системи профілактики медичних захворювань, необхідністю підробітку студентів для забезпечення прожиткового бюджету тощо. Як результат – стан здоров'я, фізична підготовленість студентів старших курсів (3-4 курс) істотно погіршуються. Все це призводить до того, що дедалі частіше стан здоров'я молодих фахівців, у тому числі МБПС, обмежує можливості повноцінної професійної реалізації [4, с. 36–39].

Висловлені тези підкреслюють необхідність формування фізичної культури МБПС як однієї із структурних складників готовності до реалізації ІСЗЗ. Підкреслимо, що формування ФК у студентів цієї спеціальності відбувається в процесі вивчення низки природничих дисциплін, однак базовою дисципліною обрано «Фізичне виховання». Таке дослідницьке рішення прийнято на основі врахування певних постулатів, згідно з якими «Фізичне виховання» як навчальна дисципліна:

- базується на вивченні МБПС біології, хімії, фізіології, анатомії людини й інтегрується з ними;
- «закладає» основи здорового способу життя, поліпшення рівня життя та профілактики порушення функцій у процесі життєдіяльності;
- забезпечує послідовність та взаємозв'язок зі спортивною медициною, лікувальним контролем, гігієною, медичною та фізичною реабілітаціями, що передбачає інтеграцію викладання згаданих дисциплін та формування вмінь студентів застосовувати знання з фізичного виховання в процесі навчання та у майбутній професійній діяльності.

Актуальність використання дидактичного потенціалу дисципліни «Фізичне виховання» з метою формування фізичної культури МБПС, як складового елемента готовності студентів до ство-

рення та практичної реалізації ІСЗЗ у повсякденній життєдіяльності, підтверджується завданнями названого курсу, до яких належать:

- збереження і зміцнення здоров'я студентів, сприяння формуванню здорового способу життя, підвищення рівня працездатності протягом навчання у ЗВО;
- виховання у майбутніх фахівців потреби в систематичних заняттях фізичними вправами з урахуванням особливостей їх майбутньої професійної діяльності та фізичного самовдосконалення;
- оволодіння методиками оцінки фізичного розвитку, функціонального стану та самоконтролю під час занять фізичними вправами;
- отримання студентами необхідних знань, умінь, навичок щодо застосування засобів фізичної культури для профілактики професійних захворювань, відновлення та зміцнення здоров'я;
- формування розуміння ролі фізичної культури в розвитку себе як особистості і представника обраної професії;
- забезпечення позитивного мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до фізичної культури, здорового способу життя, фізичного самовдосконалення та самовиховання, потреби в регулярних заняттях фізичними вправами і спортом;
- формування системи стійких знань майбутніх фахівців щодо використання засобів фізичної культури і принципів ведення здорового способу життя;
- зміцнення здоров'я, сприяння формуванню всебічного розвитку організму, профілактика захворювань, забезпечення оптимального рівня фізичної підготовки, працездатності, функціонального стану протягом усього періоду навчання у ЗВО;
- оволодіння системою практичних умінь і навичок занять основними видами фізичних вправ і формами раціональної фізкультурної діяльності;
- забезпечення розвитку й удосконалення психофізичних можливостей, якостей і властивостей особистості;
- набуття досвіду творчого використання фізкультурно-оздоровчої діяльності для створення індивідуальних здоров'язбережувальних маршрутів;
- набуття здатності до виконання тестів і нормативів, що діагностують рівень фізичної підготовки тощо.

Конкретизація завдань вивчення дисципліни «Фізичне виховання» у світлі дослідження дала змогу пересвідчитися в багатогранності та багатаспектності феномену «фізична культура». Теоретичний аналіз педагогічної літератури дав змогу встановити, що мета, завдання і зміст процесу формування ФК у МБПС як складника ІСЗЗ віддзеркалюються у функціях. Однак загальноприйнятої класифікації функцій згаданого феномену нами не знайдено. Тому видається доцільним висвітлити низку авторських позицій щодо функціональної диференціації ФК.

Оскільки ФК є невіддільним складником загальної культури особистості і суспільства, то, за словами Н. Башавець, їй притаманні передусім загальнокультурні функції, серед яких:

1) загальноосвітня – відбивається у використанні досягнень ФК в системі вищої освіти України з метою повноцінного формування життєвого фонду рухових знань, умінь, навичок і загального фізичного розвитку студентів, зміцнення здоров'я незалежно від статі, віку, фізичної підготовки майбутніх фахівців;

2) перетворювальна – полягає у подоланні низки стереотипів щодо складності зміцнення власного здоров'я (зокрема спадкового детермінізму фізичного стану людського організму тощо), що забезпечує досягнення студентами необхідного/бажаного рівня фізичного розвитку;

3) комунікативна – забезпечує трансляцію досвіду ведення здорового способу життя, спадкоємність традицій, ціннісних орієнтацій, що формують дбайливе ставлення кожного до індивідуального здоров'я.

Вважаємо, що цей перелік варто доповнити функціями, що виокремлені у дослідженнях Ю. Євсєєва, а саме:

– виховна – полягає у формуванні ціннісного ставлення до власного і чужого здоров'я, виховання особистісних якостей (волі, лідерства, відповідальності, цілеспрямованості, витримки); запереченні шкідливих звичок (тютюнопаління, алкоголю);

– нормативна – дозволяє задовольняти потреби людини в руховій активності, оптимізувати свій фізичний стан і розвиток організму у відповідності із закономірностями зміцнення здоров'я і забезпечення фізичної дієздатності майбутніх фахівців;

– естетична – формування культури здоров'я в естетичному контексті (усвідомлення естетичної краси здорового людського тіла тощо).

Водночас, будучи частиною загальної культури, ФК виявляє свою самостійність через специфічні функції, що відображають її структуру, як-от:

– інтегративно-організаційна, що характеризує можливості об'єднання студентської молоді в колективи, команди, клуби, для спільної фізкультурно-спортивної та оздоровчої діяльності;

– перетворювально-творча, що забезпечує досягнення студентами необхідного рівня фізичного розвитку, підготовленості й удосконалення особистості, зміцнення здоров'я, підготовки до професійної діяльності;

– проєктивно-творча – визначає можливості фізкультурно-спортивної та оздоровчої діяльності, в процесі якої створюються моделі професійно-особистісного розвитку МБПС, стимулюються їх творчі здібності, здійснюються процеси самопізнання, самоствердження, саморозвитку, забезпечується розвиток індивідуальних здібностей;

– комунікативно-регулятивна, яка відображає процеси спілкування, взаємодії учасників фізкуль-

турно-спортивної та оздоровчої діяльності (під час занять у спортивних секціях, гуртках тощо), організації змістовного дозвілля;

– проєктивно-прогностична, що дозволяє розширити ерудицію студентів у сфері застосування засобів фізичної культури з метою створення ІСЗЗ, активно використовувати знання у фізкультурно-спортивній, оздоровчій діяльності та співвідносити цю діяльність з майбутньою професією;

– соціалізаційна, в процесі якої відбувається залучення студентів у систему суспільних відносин для освоєння соціокультурного досвіду здоров'язбережувальної діяльності.

Висновки. Розуміння змісту виокремлених функцій дало змогу об'єктивно визначити роль і значення ФК у процесі здоров'язбережувальної підготовки МБПС, конкретизувати перелік цілей вивчення студентами курсу «Фізичне виховання», зміст, засоби і методи інтеграції навчальної інформації з обраних для експериментального дослідження дисциплін з метою обґрунтування педагогічної системи формування ІСЗЗ у МБПС на засадах міждисциплінарної інтеграції.

Підсумовуючи, зазначимо, що система здоров'язбереження МБПС у ЗВО повинна ґрунтуватися на принципах педагогіки здоров'я й урахувати мотиваційні, соціальні, інформаційні, правові, ціннісні аспекти процесу підготовки студентів до розробки та реалізації ІСЗЗ. Системотвірним чинником тут є усвідомлене здоров'ятворення МБПС (реалізація принципів здорового способу і стилю життя; стратегії здоров'язбереження як вміння побудувати свою життєдіяльність, користуючись законами функціонування фізіологічних систем людського організму й зважаючи на власні індивідуальні потреби; дбайливе ставлення до здоров'я оточуючих людей тощо).

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у висвітленні основних складових частин педагогічної системи формування ІСЗЗ у МБПС на засадах міждисциплінарної інтеграції.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Башавець Н.А. Теоретико-методичні засади формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів вищих економічних навчальних закладів: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2012. 555 с.
2. Воронін Д.Є. Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів вищих навчальних закладів засобами фізичного виховання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Херсон, 2006. 225 с.
3. Евсєєв Ю.И. Физическая культура. Изд. 9-е, перер. Ростов на Дону: Феникс, 2014. 444 с.
4. Клімакова С.М. Аналіз стану фізичного виховання у вищих навчальних закладах. Педагогіка, психологія та медикобіологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2011. № 8. С. 36–39.

ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ ЛЮДЯМ З ІНВАЛІДНІСТЮ

FEATURES OF PROVIDING SOCIAL SERVICES FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

У статті розкрито поняття соціальних послуг, принципи, на яких ґрунтується надання соціальних послуг в Україні, та критерії діяльності суб'єктів, що надають соціальні послуги. В статті також досліджені основні форми надання соціальних послуг, таких як соціальна допомога, соціальне обслуговування та соціальний супровід.

Ключові слова: соціальні послуги, стратегія реформування, суб'єкти соціальної роботи, соціальна допомога, соціальне обслуговування, соціальний супровід.

В статье раскрыто понятие социальных услуг, принципы, на которых основывается предоставление социальных услуг в Украине, и критерии деятельности субъектов, предоставляющих социальные услуги. В статье также исследованы основные

формы предоставления социальных услуг, таких как социальная помощь, социальное обслуживание и социальное сопровождение.

Ключевые слова: социальные услуги, стратегия реформирования, субъекты социальной работы, социальная помощь, социальное обслуживание, социальное сопровождение.

The article deals with the concept of social services, the principles on which the provision of social services in Ukraine, and criteria of entities providing social services. It also investigates the basic forms of social services such as social assistance, social services and social support.

Key words: social services, reform strategy, subjects of social work, social assistance, social service, social support.

УДК 364.4-053.2-056.26

Підвальна Ю.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Уманський державний педагогічний університет

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Актуальною проблемою сьогодення є надання соціальних послуг людям з інвалідністю соціальними працівниками. Ці люди мають такі ж права та обов'язки, як і інші члени суспільства, а тому не повинні бути обділені увагою. У сучасних умовах загострення соціальних проблем у зв'язку з проведенням в нашій країні радикальних реформ ринкового напрямку та посиленням світової економічної кризи значно підвищується роль соціальних функцій держави. Ідея правової держави, де соціальні пріоритети висувуються на перший план і створюються рівні можливості для всіх громадян, може стати консолідуючою силою українського суспільства. Саме тому сьогодні влада зайнята пошуком оптимальної системи державних засобів забезпечення прав людини і громадянина в Україні, зокрема шляхом вдосконалення системи надання соціальних послуг.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Водночас проблемам соціального забезпечення людей з інвалідністю присвячено чимало наукових досліджень, зокрема праці А.Й. Капської, В.С. Андрєєва, В.М. Андріїва, М.Д. Бойка, Н.Б. Болотіної, В.Я. Бурака, В.С. Венедіктова, В.П. Галаганова, Л.І. Акатова, О.В. Безпалько, Є.І. Холостової, Т.З. Герасиміва, С.М. Прилипка, С.М. Синчука, І.С. Ярошенка та інших.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Сьогодні питання соціального забезпечення людей з інвалідністю до кінця ще не вирішені, і сучасна система надання соці-

альних послуг в Україні є недостатньо ефективною. Отже, враховуючи складність досліджуваної проблеми, вона залишається є досить актуальною.

Мета статті – дослідити особливості надання соціальних послуг людям з інвалідністю, довести необхідність забезпечення доступності громадянам цих послуг, підвищити якість та ефективність їх надання.

Виклад основного матеріалу. Проблема надання соціальних послуг людям з інвалідністю не є новою для нашої держави. Протягом декількох століть вчені вивчають особливості надання соціальних послуг людям з інвалідністю. Слід зазначити, що проведення цілеспрямованої соціальної політики в державі багато в чому залежить від ефективної роботи соціальних служб. У нашій державі вже утворена розгалужена мережа установ та закладів комунальної власності, що надають соціальні послуги особам, які перебувають у складних життєвих обставинах та потребують сторонньої допомоги. І сьогодні в країні діє понад 3 тисячі установ та закладів, що надають соціальні послуги більше як 3 млн. осіб.

Соціальні послуги також надаються громадськими, благодійними та релігійними організаціями. Водночас сучасна система надання соціальних послуг є недостатньо ефективною. Так, за результатами попереднього визначення потреб адміністративно-територіальних одиниць у соціальних послугах, не охопленими такими послугами залишаються понад 1 млн. осіб, що їх потребують. На рівні цих територіальних одиниць наразі

не запроваджено ефективні механізми виявлення осіб, які перебувають у складних обставинах, планування та надання соціальних послуг з урахуванням визначених потреб.

Під час надання соціальних послуг не запроваджено обмін інформацією щодо надання інших видів соціальної допомоги, що унеможлиблює застосування комплексного підходу до подолання складної життєвої ситуації особи. Соціальні послуги задовольняють поки що лише невідкладні потреби вразливих верств населення, проте вони не орієнтовані на запобігання виникненню складних життєвих обставин і не формують в осіб навичок реінтеграції у суспільство, що призводить до утримання значної кількості таких осіб під опікою держави. Соціальні послуги здебільшого надаються в стаціонарних інтернатних установах та закладах, внаслідок чого не реалізується право осіб проживати у громаді.

Саме тому урядом України була розроблена Стратегія реформування системи надання соціальних послуг [1], метою якої є забезпечення доступності цих послуг, підвищення якості та ефективності їх надання.

Для досягнення зазначеної мети відповідно до цієї стратегії необхідно:

- запровадити механізм запобігання виникненню складних життєвих обставин та вдосконалити систему управління, координації і взаємодії суб'єктів, що надають соціальні послуги;

- модернізувати наявну інфраструктуру соціальних послуг та створити конкурентний ринок зазначених послуг шляхом впровадження механізму стимулювання суб'єктів, що надають соціальні послуги;

- розширити перелік соціальних послуг, що надаються за місцем проживання отримувачів;

- затвердити перелік соціальних послуг та запровадити їх стандартизацію з метою забезпечення надання гарантованого державою обсягу соціальних послуг;

- визначити критерії діяльності суб'єктів, що надають соціальні послуги;

- розробити і запровадити методику проведення оцінки потреб дитини та її сім'ї як обов'язкову умову для планування та надання соціальних послуг;

- удосконалити систему проведення моніторингу та оцінки якості соціальних послуг шляхом застосування методики оцінювання результативності таких послуг, ефективності діяльності суб'єктів, що їх надають;

- створити незалежні інспекції та запровадити громадський моніторинг якості соціальних послуг;

- забезпечити оптимізацію використання бюджетних коштів та інших джерел для фінансування соціальних послуг, а також удосконалити методику розрахунку їх вартості;

- забезпечити підвищення статусу соціальних працівників, що надають соціальні послуги, та запровадити механізм їхньої соціальної захищеності, а також удосконалити систему підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації таких працівників та фахівців.

Соціальні послуги – це комплекс правових, економічних, психологічних, освітніх, медичних, реабілітаційних та інших заходів, спрямованих на окремі соціальні групи чи індивідів, які перебувають у складних життєвих обставинах та потребують сторонньої допомоги (далі – особи, що потребують соціальних послуг), з метою поліпшення або відтворення їх життєдіяльності, соціальної адаптації та повернення до повноцінного життя.

Під складними життєвими обставинами розуміють обставини, що об'єктивно порушують нормальну життєдіяльність особи, наслідки яких вона не може подолати самотійно (інвалідність, часткова втрата рухової активності у зв'язку зі старістю або станом здоров'я, самотність, сирітство, безпритульність, відсутність житла або роботи, насильство, зневажливе ставлення та негативні стосунки в сім'ї, малозабезпеченість, психологічний чи психічний розлад, стихійне лихо, катастрофа тощо) [2; с. 59].

До сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах, належать сім'ї, які, зокрема, не можуть самотійно подолати вплив таких обставин:

- 1) жорстоке поводження з дитиною в сім'ї;
- 2) відсутність постійного місця роботи у працездатних членів сім'ї (особи);
- 3) відсутність житла, призначеного та придатного для проживання;
- 4) відбування покарання у вигляді обмеження волі, взяття під варту одного з членів сім'ї, насильство в сім'ї (у тому числі щодо дитини);
- 5) тривала хвороба, встановлена інвалідність, вроджені вади фізичного та психічного розвитку, малозабезпеченість, безробіття одного з членів сім'ї, що негативно впливає на виконання батьківських обов'язків, призводить до неналежного утримання дитини та догляду за нею;
- 6) спосіб життя, внаслідок якого один із членів сім'ї частково або повністю не має здатності чи можливості самотійно піклуватися про особисте життя та брати участь у суспільному житті;
- 7) ухилення батьків від виконання обов'язків з виховання дитини;
- 8) відібрання у батьків дитини або позбавлення батьківських прав;
- 9) стихійне лихо;
- 10) дискримінація осіб або груп осіб.

Надання соціальних послуг ґрунтується на таких принципах: адресності та індивідуального підходу; доступності та відкритості; добровільності вибору отримання чи відмови від надання соціальних

послуг; гуманності; комплексності; максимальної ефективності використання бюджетних та позабюджетних коштів суб'єктами, що надають соціальні послуги; законності; соціальної справедливості.

Отримуючи послуги, людина повинна відчувати, що до неї ставляться з повагою, враховують та задовольняють її емоційні та пізнавальні потреби. Суб'єкти, що надають соціальні послуги, повинні забезпечувати повну конфіденційність відносин з клієнтами та нести відповідальність за дотримання етичних і правових норм.

Основними Критеріями діяльності суб'єктів, що надають соціальні послуги [3], є:

1) наявність статутних документів, цивільно-правових договорів (для фізичних осіб-підприємців), у яких визначено перелік соціальних послуг, категорії осіб, яким вони надаються;

2) дотримання соціальних стандартів соціальних послуг;

3) відповідний фаховий рівень працівників суб'єкта, зокрема соціальних працівників, інших фахівців, які надають соціальні послуги, що підтверджується документом про освіту державного зразка;

4) відсутність заборгованості зі сплати податків і зборів;

5) наявність у працівників суб'єкта особистих медичних книжок та вчасність проходження обов'язкових медичних оглядів;

6) наявність матеріально-технічної бази, необхідної для надання соціальних послуг;

7) наявність власного чи орендованого приміщення для проживання (розміщення на ніч), що відповідає санітарним та протипожежним вимогам (для суб'єктів, що надають соціальні послуги з проживання, у тому числі стаціонарного паліативного/хоспісного догляду, підтриманого проживання, притулку);

8) можливість забезпечення харчування отримувачів соціальних послуг (для суб'єктів, що надають соціальні послуги з догляду, притулку, соціально-психологічної реабілітації, якими передбачено таке харчування);

9) наявність автотранспортних засобів (для суб'єктів, що надають соціальні послуги з кризового та екстреного втручання, соціальної профілактики);

10) наявність кваліфікованого медичного персоналу (для суб'єктів, що надають соціальні послуги зі стаціонарного, денного, паліативного/хоспісного догляду, абілітації);

11) наявність спеціальних програм з навчання, зокрема для прийомних батьків (для суб'єктів, що надають соціальну допомогу з влаштування до сімейних форм виховання); для набуття особами, що надають послуги, соціально-побутових навичок (для суб'єктів, що надають соціальні послуги з підтриманого проживання, соціальної адаптації, соціальної інтеграції та реінтеграції, соціальної

реабілітації, соціального супроводу/патронажу); для запобігання складним життєвим обставинам (для суб'єктів, що надають соціальну допомогу із соціальної профілактики).

Основними формами надання соціальних послуг є соціальна допомога, соціальне обслуговування та соціальний супровід.

Соціальна допомога може здійснюватися у формі матеріальної допомоги та надання субсидій.

Матеріальна допомога надається особам, що знаходяться у складній життєвій ситуації, у вигляді грошової або натуральної допомоги, продуктів харчування, засобів санітарної та особистої гігієни, засобів догляду за дітьми, одягу, взуття та інших предметів першої необхідності, палива, а також технічних і допоміжних засобів реабілітації.

Субсидії є формами адресних безготівкових державних допомог, які надаються громадянам для відшкодування витрат на оплату користування житлом або його утримання та комунальних послуг, а також на придбання скрапленого газу, твердого та рідкого пічного побутового палива [4].

Соціальні послуги можуть надаватися як за плату, так і безкоштовно. Безкоштовні соціальні послуги державними та комунальними суб'єктами в обсягах, визначених державними стандартами соціального обслуговування, надаються громадянам, які не здатні до самообслуговування у зв'язку з похилим віком, хворобою, інвалідністю і не мають рідних, які мали б забезпечити їм догляд і допомогу; громадянам, які знаходяться у складній життєвій ситуації у зв'язку з безробіттям і зареєстровані в державній службі зайнятості як такі, що шукають роботу; у зв'язку зі стихійними лихами, катастрофами, які є біженцями внаслідок збройних та міжетнічних конфліктів, якщо середньомісячний сукупний дохід цих осіб нижчий за встановлений прожитковий мінімум; дітям та молоді, які знаходяться у складній життєвій ситуації у зв'язку з інвалідністю, хворобою, сирітством, безпритульністю, малозабезпеченістю, конфліктами і жорстоким ставленням у сім'ї. Перелік платних соціальних послуг затверджено постановою Кабінету Міністрів України у січні 2004 р. [5].

Особи, що надають соціальні послуги, мають такі права:

- право на профілактичний огляд і обстеження під час прийняття на роботу та диспансерний нагляд за кошти роботодавця;

- право на захист професійної честі, гідності та ділової репутації, у тому числі в судовому порядку;

- право на підвищення кваліфікації у встановленому порядку за кошти роботодавця;

- право на забезпечення спеціальним одягом, взуттям та інвентарем, велосипедами та проїзними квитками або виплату грошової компенсації за їх придбання;

– право на першочергове обслуговування на підприємствах, в установах, організаціях, зокрема підприємствах зв'язку, технічного обслуговування і ремонту транспортних засобів, служби побуту, торгівлі, громадського харчування, житлово-комунального господарства, міжміського транспорту при виконанні службових обов'язків.

Надання соціальних послуг та соціальний супровід сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах, здійснюється районними, міськими, районними у містах центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (далі центри) разом із суб'єктами, що надають соціальні послуги, та суб'єктами соціальної роботи із сім'ями, дітьми та молоддю. Соціальний супровід включає в себе комплекс соціальних заходів, що передбачають сприяння, підтримку і послуги окремим особам (сім'ям) для подолання або поліпшення життєвих труднощів, підтримки їх соціального статусу та повноцінної життєдіяльності.

Рішення про здійснення соціального супроводу сім'ї (особи), яка перебуває у складних життєвих обставинах приймається структурним підрозділом з питань соціального захисту населення за згодою сім'ї (особи). До того ж центром складається план супроводу, в якому зазначається перелік соціальних послуг, що можуть бути надані суб'єктами відповідно до їх компетенції. Зокрема, коли соціального супроводу потребує дитина, що проживає в сім'ї, в якій порушуються її права, дитина-сирота або дитина, позбавлена батьківського піклування, складається індивідуальний план соціального захисту, що розглядається на засіданні центру.

Строк здійснення соціального супроводу визначається індивідуально для кожної сім'ї (особи),

яка перебуває у складних життєвих обставинах, з урахуванням гостроти проблеми, ступеня функціональної спроможності самостійно мінімізувати негативні наслідки або повністю подолати складні обставини, рівня розвитку із соціальним оточенням, але не повинен перевищувати шести місяців. У разі необхідності зазначений строк може бути продовжено за рішенням підрозділу з питань соціального захисту населення до одного року.

Висновки. Отже, перетворення України у соціальну правову державу, якою вона визначена статтею 1 Конституції України насамперед вимагає радикальної реформи системи соціального захисту населення, у тому числі системи надання соціальних послуг, щоб відповідно до конституційних засад людина, її життя та здоров'я дійсно стали найвищою соціальною цінністю.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Стратегія реформування системи надання соціальних послуг. Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 08.08.2012р. Урядовий кур'єр. 2012. 17 серпня.
2. Понікаров В.Д., Топоркова М.М. Пенсійне та соціальне забезпечення: Підручник. Харків: ВД «ІНЖЕК», 2006. 400 с.
3. Критерії діяльності суб'єктів, що надають соціальні послуги. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України № 1039 від 14.11.2012 р. Урядовий кур'єр, 2012, 24 листопада.
4. Землетрус для гаманців. Урядовий кур'єр, 2014, 10 квітня.
5. Постанова Кабінету Міністрів України «Про порядок надання платних соціальних послуг та затвердження їх переліку» № 12 від 14.01.2004 р. Урядовий кур'єр. 2004. 22 січня.

УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ КАДРОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У МЕДИЧНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИQUALITY MANAGEMENT STAFFING IN THE EDUCATIONAL
PROCESS OF MEDICAL EDUCATIONAL INSTITUTION

У статті проаналізовано структуру забезпечення якості кадрового складу як складника внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності медичного закладу освіти. Підкреслено необхідність удосконалення процедури формування кадрового забезпечення навчального закладу шляхом здійснення щорічного рейтингування діяльності педагогічних і науково-педагогічних працівників за такими напрямками: навчально-методична, наукова, виховна, організаційна діяльність; проведення щосеместрового соціологічного опитування студентів; проходження атестації педагогічними працівниками.

Ключові слова: якість освіти, система забезпечення якості освітньої діяльності, якісний викладацький персонал, рейтингування, соціологічне опитування студентів.

В статье проанализирована структура качества кадрового состава как составляющей внутренней системы обеспечения качества образовательной деятельности медицинского учреждения. Подчеркнута необходимость совершенствования процедуры формирования кадрового обеспечения учебного заведения путем осуществления ежегодного рейтингования деятельности

педагогических и научно-педагогических работников по таким направлениям: учебно-методическая, научная, воспитательная, организационная деятельность; проведения каждого семестра социологического опроса студентов; прохождения аттестации педагогическими работниками.

Ключевые слова: качество образования, система обеспечения качества образовательной деятельности, качественный преподавательский персонал, рейтингование, социологический опрос студентов.

The article analyzes the structure of staffing quality assurance as an integral part of the internal quality assurance system for educational activities of a medical educational institution. Emphasize the necessity of improving the procedure forming staffing the institution by means of annual rating of pedagogical and scientific-pedagogical workers activity in the following directions: learning and teaching, scientific, educational, organizational activity; conducting a semester sociological survey of students; passing the certification by pedagogical workers.

Key words: quality of education, quality assurance system of educational activity, qualitative teaching staff, rating, sociological survey of students.

УДК 378:61].[005.6:005.95](045)

Гордійчук С.В.,

канд. біол. наук,
доцент кафедри природничих
та соціально-гуманітарних дисциплін,
проректор з навчальної роботи
КВНЗ «Житомирський медичний
інститут»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Імплементация угоди про асоціацію з Європейським Союзом стала основою для реформування всіх ключових сфер державного управління, зокрема нових поглядів на систему освіти України. Демографічна криза, від'їзд частини абітурієнтів на навчання в закордонні вищі навчальні заклади призвели до зростання конкуренції між українськими закладами вищої освіти та пошуку нових методів покращення якості освітньої діяльності через створення внутрішніх систем забезпечення якості освіти. Закони України «Про освіту» [4], «Про вищу освіту» [5], Європейські стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти [9] передбачають такі індикатори якості освітньої діяльності: визначення принципів і процедур забезпечення якості вищої освіти; здійснення моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм; щорічне оцінювання здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних і педагогічних працівників вищого навчального закладу та регулярне оприлюднення результатів таких оцінювань на офіційному веб-сайті вищого навчального закладу, на інформаційних стендах і в будь-який

інший спосіб; забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних, наукових і науково-педагогічних працівників; забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, зокрема самостійної роботи студентів за кожною освітньою програмою; забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом; забезпечення публічності інформації про освітні програми, ступені вищої освіти та кваліфікації; забезпечення ефективної системи запобігання та виявлення академічного плагіату у наукових працях працівників вищих навчальних закладів і здобувачів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання реформування системи вищої освіти, розвитку європейського виміру освіти та європейської освітньої політики, нові підходи до якості освітньої діяльності, якості вищої освіти, внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності висвітлили у своїх працях В. Луговий, В. Бугров, В. Ващук, А. Гожик, С. Гордійчук, Г. Єльнікова, Л. Кайдалова, Л. Калініна, Т. Козлова, С. Калашнікова, В. Кремень, І. Проценко, Ю. Рашкевич, В. Шатило, Н. Шигонська.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Сьогодні більшість закладів вищої освіти сформувавши власні внутрішні системи забезпечення якості, однак на практиці вони функціонують формально у вигляді комісій з якості, стейкхолдери практично не залучені до періодичного перегляду освітніх програм, є проблеми з дотриманням принципів академічної доброчесності та формуванням якісного викладацького персоналу тощо [3].

Мета статті – аналіз внутрішньої системи забезпечення якості медичного навчального закладу, зокрема індикатора «кадрове забезпечення освітнього процесу».

Виклад основного матеріалу. Складником системи забезпечення якості на інституційному рівні є формування якісного кадрового складу. Відповідно до п. 2. ст. 54 Закону України «Про освіту» педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники зобов'язані «...постійно підвищувати свій професійний і загальнокультурний рівні та педагогічну майстерність; виконувати освітню програму для досягнення здобувачами освіти передбачених нею результатів навчання; сприяти розвитку здібностей здобувачів освіти, формуванню навичок здорового способу життя, дбати про їхнє фізичне та психічне здоров'я; дотримуватися академічної доброчесності та забезпечувати її дотримання здобувачами освіти в освітньому процесі та науковій діяльності...» [4]. Згідно зі ст. 58 Закону України «Про вищу освіту» основні вимоги до професійної діяльності науково-педагогічних, наукових і педагогічних працівників передбачають таке: «...забезпечення викладання на високому науково-теоретичному та методичному рівнях навчальних дисциплін відповідної освітньої програми за спеціальністю, провадження наукової діяльності (для науково-педагогічних працівників); підвищення професійного рівня, педагогічної майстерності, наукової кваліфікації (для науково-педагогічних працівників); дотримання норм педагогічної етики, моралі, повага до гідності осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах, прищеплення їм любові до України, виховання їх у дусі українського патріотизму й поваги до Конституції України та державних символів України; розвиток в осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах, самостійності, ініціативності, творчих здібностей; дотримання статуту вищого навчального закладу, законів, інших нормативно-правових актів» [5].

У КВНЗ «Житомирський медичний інститут» Житомирської обласної ради процедура відбору та призначення на посади педагогічних і науково-педагогічних працівників регламентується Статутом закладу освіти, положеннями «Про порядок проведення конкурсу на заміщення вакантних посад науково-педагогічних і педагогічних працівників» [8], «Про внутрішню систему забезпечення

якості освітньої діяльності» [6]. Організація роботи науково-педагогічних і педагогічних працівників здійснюється відповідно до Положення «Про організацію освітнього процесу у закладі освіти» [7] та передбачає час на виконання навчальної, методичної, наукової, організаційної та інших видів діяльності. Документом, що унормовує планування та облік роботи науково-педагогічних і педагогічних працівників є індивідуальний план, у якому кожен викладач, зважаючи на вимоги освітньої програми та навчального плану спеціальностей, а також посадові обов'язки, планує індивідуальну роботу на кожен семестр навчального року. Нормативними документами, що визначають педагогічне навантаження та види діяльності викладачів закладів освіти на навчальний рік, є наказ Міністерства освіти і науки України № 450 від 7 серпня 2002 р. «Про затвердження норм часу для планування і обліку навчальної роботи та переліку основних видів методичної, наукової й організаційної роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів» і Положення «Про планування та облік роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників». За результатами навчального року кожен викладач навчального закладу звітує про виконання індивідуального плану на засіданні кафедри/циклової комісії. Оцінювання науково-педагогічних і педагогічних працівників передбачає проведення об'єктивного аналізу якості виконання складових компонентів освітнього процесу. Результатом такого оцінювання є формування індивідуальних рейтингів на основі показників переліку видів робіт, визначених в індивідуальному плані роботи, виконання посадових інструкцій тощо. Критеріями оцінювання педагогічної діяльності викладачів необхідно вважати такі: якість навчальної, виховної, організаційно-управлінської, громадсько-педагогічної, навчально-методичної роботи, проте перші два компоненти є найбільш важливими. Через них можна оперативного отримати інформацію про рівень знань, умінь, навичок, вихованість студента та впливати на їхні зміни.

У закладі освіти щорічно здійснюється рейтингова оцінка діяльності педагогічних і науково-педагогічних працівників за такими напрямками: навчально-методичний, науковий, виховний, організаційний. Рейтингова таблиця формується за сумою балів, встановлених рейтинговою комісією з кожного напрямку [2]. Навчально-методична діяльність оцінюється за такими критеріями: підвищення кваліфікації в закладах післядипломної освіти; навчально-методичні матеріали, розроблені викладачами та затверджені МОЗ України (одноосібно, у співавторстві); навчально-методичні матеріали, які прорецензовані фахівцями ВНЗ та фахівцями практичної медицини; навчально-методичні матеріали, розроблені

викладачами за звітний період (комплекси методичного забезпечення, навчальні посібники, збірники алгоритмів, ситуаційних задач, збірники тестів, практикуми, атласи, робочі зошити, методичні розробки, вдосконалення навчально-методичних матеріалів); забезпечення навчальної дисципліни комп'ютерними технологіями навчання; проведені відкриті заняття (на рівні навчального закладу, регіону, області); рецензування навчально-методичних матеріалів; вивчення та впровадження передового досвіду (участь в обласних методичних об'єднаннях, семінарах, запровадження передового досвіду відомих педагогів, педагогів-новаторів у своїй педагогічній діяльності); узагальнення власного досвіду роботи, що запроваджено у навчальному закладі, у регіональних навчальних закладах; представлення роботи на конкурс «Педагогічні інновації»; участь у конкурсі «Творчий портрет молодого викладача»; участь у підготовці студентів до олімпіад, конкурсів фахової майстерності, із зазначенням призових місць (навчальний заклад, регіон, область, всеукраїнських, міжнародних); участь у фаховій експертизі фахових тестових завдань ліцензійного іспиту «Крок М». Критеріями наукової діяльності визначено такі: участь у науково-практичних конференціях (регіональних, міжвузівських, всеукраїнських, міжнародних, що проводяться в межах країни або в країнах Європи); участь у роботі організаційного комітету наукових конференцій (регіональних, міжвузівських, всеукраїнських, міжнародних); рецензування збірників матеріалів науково-практичних конференцій (регіональних, міжвузівських, всеукраїнських, міжнародних); науково-методичні публікації у престижних зарубіжних періодичних виданнях (наукометричні бази); науково-методичні публікації у престижних вітчизняних виданнях (фахові); науково-методичні публікації в періодичних вітчизняних виданнях України, збірниках матеріалів науково-практичних конференцій (регіональних, міжвузівських, всеукраїнських, міжнародних); написання монографій (одноосібно, у співавторстві, розділ монографії); написання спільних колективних монографій із партнерами з країн Європи; Індекс Гірша (h-індекс); керівництво науковою роботою студентів; підготовка студентів до участі у науково-практичних конференціях, конкурсах, грантах (регіональних, міжвузівських, всеукраїнських, міжнародних); патенти; винаходи; захист докторської дисертації; захист кандидатської дисертації; видавнича, експертна діяльність у складі міжнародних періодичних видань і конференцій; стажування в Україні; стажування за межами України; робота в робочих групах МОН, МОЗ; робота в робочих групах зі створення освітніх стандартів. Для оцінювання виховної діяльності основними критеріями є такі: участь в організації та проведенні позанавчальних відкритих

виховних заходів; участь в організації та проведенні вечорів відпочинку; підготовка студентів до участі в конкурсах, вікторинах, спортивних змаганнях (за одного учасника у разі індивідуальної участі або за одну команду у командній участі в одному заході): інститутських, міських, обласних, всеукраїнських, міжнародних; організація виховної роботи в студентському колективі (для куратора групи) (ведення документації куратора, активність студентської групи, успішність, відвідування занять, акції милосердя, волонтерський рух); за зайняте місце групою в конкурсах («Дебют першокурсника», «Конкурс квітів» тощо) (за результатами навчального року): I місце, II місце, III місце; робота в гуртожитку; робота з батьками; індивідуальна робота зі студентами.

Організаційна діяльність викладачів визначається за такими критеріями: участь у загальних заходах навчального закладу (виступи на засіданнях ЦК, виступи на педрадах, виступи на регіональних методичних радах, виступи на методичних радах, виступи на педагогічних читаннях); кількість занять, проведених у школі молодого викладача (за одне заняття); виконання роботи наставника «молодого» викладача; керівництво (цикловими комісіями, методоб'єднаннями, регіональними методоб'єднаннями, опорними цикловими комісіями ВМНЗ на рівні МОЗ України, асоціаціями); діяльність викладача як завідувача кабінетом, лабораторією (паспорт кабінету); керівництво предметним гуртком; участь у профорієнтаційній роботі; санітарно-просвітницька робота; громадська робота; якість ведення навчальних журналів; нагородження грамотою (Міністерства охорони здоров'я України, управління охорони здоров'я, управління освіти, облдержадміністрації, облради, міської ради, навчального закладу); за порушення правил внутрішнього трудового розпорядку та несвоєчасну підготовку плануючої та звітної документації. Визначення рейтингів науково-педагогічних і педагогічних працівників проводиться наприкінці навчального року та оприлюднюється на сайті закладу освіти. За результатами діяльності викладачів після завершення навчального року визначається рейтинг кафедри/циклової комісії/відділення. Складниками рейтингової оцінки є навчально-методична, наукова, виховна та організаційна робота науково-педагогічних і педагогічних працівників. Критеріями оцінювання необхідно вважати якісний склад (кількість штатних викладачів, наявність наукових ступенів і вчених звань, для педагогічних працівників – кількість осіб із вищою категорією та педагогічним званням «старший викладач», «методист»). Навчально-методична діяльність оцінюється за такими критеріями: кількість розроблених та оновлених комплексів навчально-методичного забезпечення; участь у розробленні

складових стандартів та освітніх програм зі спеціальності; кількість створених, а також прорецензованих навчальних і робочих навчальних програм; кількість навчально-методичних посібників (збірники задач, тестів, ділових ігор, робочих зошитів тощо); кількісні показники підготовлених електронних навчальних матеріалів; інноваційна діяльність (майстер-класи; впровадження власного досвіду, створення навчального Інтернет-контенту, кількість проведених відкритих навчальних і позааудиторних виховних занять). Розвиток наукової творчості студентів, що є елементом рейтингового оцінювання, враховує таке: кількість переможців регіональних студентських олімпіад, конкурсів із навчальних дисциплін і спеціальностей; кількість студентських олімпіад з участю в організації та проведенні викладачів кафедри/циклової комісії; кількість публікацій, доповідей студентів на конференціях, підготовлених під керівництвом викладачів; кількість конференцій, проведених викладачами. Підготовка науково-педагогічних кадрів визначається через кількість осіб, що успішно виконали науково-дослідні роботи та отримали дипломи доктора філософії, доктора наук або отримали дипломи доцента, професора; педагогічних кадрів через кількість осіб, що успішно пройшли процедуру атестації та отримали вищу кваліфікаційну категорію або педагогічні звання старший викладач, методист. Показник науково-дослідна робота та видавнича діяльність науково-педагогічних і педагогічних працівників оцінюється кількістю балів, набраних за участь у міжнародних і державних виставках, форумах; участь у симпозиумах, з'їздах, конференціях, педагогічних читаннях із публікацією матеріалів; кількість підручників і посібників, створених співробітниками кафедри/циклової комісії за поточний навчальний рік; кількість надрукованих статей у наукометричних базах даних, фахових журналах, закордонних періодичних виданнях, кількість монографій тощо.

Складовою моніторингу якості освіти й оцінювання діяльності науково-педагогічних і педагогічних працівників є соціологічне опитування студентів. З цією метою щосеместрово проводиться опитування студентів для визначення якості організації освітнього процесу (рівня ознайомленості з програмою дисципліни на початку курсу, основними вимогами до успішного опанування навчальної дисципліни, системою та критеріями оцінювання; своєчасності початку та завершення лекцій, практичних занять; дотримання розкладу занять; об'єктивності та прозорості оцінювання знань тощо); рівня майстерності викладання (чіткість, доступність і зрозумілість подачі матеріалу викладачем; проведення занять у формі дискусій,

рольових ігор, «мозкових штурмів», індивідуальних і групових презентацій, проведення навчальних занять у малих групах, використання проектного навчання, використання на заняттях презентацій, аудіо та відеозаписів, карт, схем, таблиць; вміння зацікавити студента до поглибленого вивчення дисципліни; формування зворотного зв'язку між студентом і викладачем: аналіз виконаних студентами завдань, реакція на потреби студента, відпрацювання пропущених занять, проведення консультацій тощо); рівень комунікативної культури (вміння створити комфортне середовище для навчання, у якому кожен студент може проявити себе, коректність і тактовність у ставленні до студента) [1].

Результативність якості освітньої, наукової, виховної та організаційної діяльності педагогічних працівників визначається також за результатами атестації, що проводиться один раз на п'ять років. Процедура проведення атестації здійснюється згідно з «Типовим положенням про атестацію педагогічних працівників», затвердженим наказом Міністерства освіти і науки України від 20 грудня 2011 р. № 1473 та змінами, затвердженими наказом МОН від 8 серпня 2013 р. № 1135. Відповідно до цього Положення «...атестація – це система заходів, спрямованих на всебічне комплексне оцінювання педагогічної діяльності...». Атестація проводиться з метою визначення рівня компетентності педагогічних працівників. Чергова атестація проводиться один раз на п'ять років за наявності сертифікату про проходження курсів підвищення кваліфікації, позачергова атестація проводиться за заявою працівника, але не частіше ніж один раз на два роки. Для організації та проведення атестації створюються комісії (першого рівня – у закладі освіти; другого рівня – у районних і міських відділах освіти; третього рівня – створюється в обласних управліннях і Міністерстві освіти і науки України). Діяльність, права та обов'язки атестаційної комісії регулюються «Положенням про атестаційну комісію відповідного рівня».

Висновки. Реформування системи медичної освіти вимагає нового погляду на якість формування кадрового забезпечення освітнього процесу через рейтингування викладацького складу за чіткими та прозорими критеріями; анкетування студентів щодо якості викладання та аналізу доцільності включення до освітньої програми тих чи інших дисциплін; оцінку рівня професійної майстерності викладачів, що має бути врахована під час укладання контрактів тощо, оскільки від компетентності та саморозвитку викладача залежить рівень набутих знань, вмінь, навичок студентів, а з часом – якість надання медичної допомоги населенню країни.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гордійчук С.В. Забезпечення якості освітньої діяльності на інституційному рівні. Збірник наукових праць «Педагогічні науки». 2017. С. 139–144.
2. Гордійчук С.В. Управління якістю професійної діяльності викладача як елемент внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. Київ: НАДУ, 2017. С. 33–38.
3. Длугопольський О.В. Розбудова внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти України у світлі орієнтирів європейського стандарту. Вища освіта в Україні: порядок денний для реформ. Видавництво Фонду Конрада Аденауера в Україні, 2017. С. 28–33.
4. Закон України «Про вищу освіту»: закон від 1 липня 2014 р. № 1556-VII. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/1556-18>.
5. Закон України «Про освіту»: закон від 1 липня 2014 р. № 1556-VII URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
6. Про введення в дію Положення «Про внутрішню систему забезпечення якості освітньої діяльності» КВНЗ «Житомирський медичний інститут»: наказ ректора КВНЗ «Житомирський медичний інститут» від 30 листопада 2017 р. № 230-К.
7. Про введення в дію Положення «Про організацію освітнього процесу у закладі освіти» КВНЗ «Житомирський медичний інститут»: наказ ректора КВНЗ «Житомирський медичний інститут» від 30 листопада 2017 р. № 231-К.
8. Про введення в дію Положення «Про порядок проведення конкурсу на заміщення вакантних посад науково-педагогічних та педагогічних працівників» КВНЗ «Житомирський медичний інститут»: наказ ректора КВНЗ «Житомирський медичний інститут» від 30 листопада 2017 р. № 229-К.
9. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ухвалені на Міністерській конференції 14–15 травня 2015 р., м. Єреван). URL: <http://www.enqa.eu/indirme/esg>.

РОЗДІЛ 7. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

THE STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF FORMING THE STUDENT YOUTH'S SPIRITUAL VALUES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

У статті здійснено теоретичне узагальнення та наукове вирішення проблеми формування духовних цінностей студентської молоді. На основі аналізу джерел із філософії, психології, педагогіки обґрунтовано провідні засади духовно-ціннісного утвердження особистості майбутнього фахівця. Представлено результати експериментальної перевірки ефективності структурно-функціональної моделі формування духовних цінностей студентської молоді в навчально-виховному процесі закладу вищої освіти.

Ключові слова: духовні цінності, студентська молодь, структурно-функціональна модель, навчально-виховний процес, заклад вищої освіти.

ефективності структурно-функціональної моделі формування духовних цінностей студентської молоді в учебно-воспитательном процессе высшего учебного заведения.

Ключевые слова: духовные ценности, студенческая молодежь, структурно-функциональная модель, учебно-воспитательный процесс, высшее учебное заведение.

In the article the theoretical generalization and scientific solution of the problem of forming the spiritual values of student youth in the educational process of a higher educational establishment are first presented. On the basis of analysis of scientific sources in philosophy, psychology, pedagogy the theoretical and methodological principles of formation of the individual's spiritual values are substantiated. The effectiveness of the structural-functional model of forming the student youth's spiritual values in the educational process of a higher educational institution is presented.

Key words: spiritual values, dignity, students, structural-functional model, learning process, higher educational institution.

УДК 378:33+004.4(043.3)

Лаппо В.В.,
докт. пед. наук,
професор кафедри педагогіки
і психології
Коломийський навчально-науковий
інститут
Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника

В статье осуществлено теоретическое обобщение и научное решение проблемы формирования духовных ценностей студенческой молодежи. На основе анализа философских, психологических, педагогических источников обоснованы условия духовно-ценностного утверждения личности будущего специалиста. Представлены результаты экспериментальной проверки

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Останні десятиліття історії України позначені багатьма негативними тенденціями: зростання нетерпимості й агресії у взаєминах між людьми, втрата життєвих орієнтирів у певній частині молоді тощо. З огляду на це заклади вищої освіти покликані стати соціальним інститутом, що виконує випереджальну роль у становленні особистості молоді людини, формуванні її світогляду та здатності до самореалізації в суспільстві на основі духовних цінностей. За сучасних умов студентська молодь є головним суб'єктом реформування та інноваційного розвитку вищої освіти й суспільства загалом, тому проблема становлення духовних цінностей студентів набуває великої актуальності. Водночас питання духовних цінностей особистості не знайшло дотепер достатнього розкриття в контексті педагогіки, що зумовлює доцільність обґрунтування проблеми формування духовних цінностей студентської молоді у навчально-виховному процесі закладів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідження наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених (Б. Ананьєв, В. Гаврилюк, Б. Додо-

нов, В. Дільтей, Н. Наумова, М. Рокич) засвідчило, що сфера особистісних цінностей визначає життєві орієнтації особистості та є найважливішим регулятором її поведінки. У цінностях фіксується особлива значущість певних предметів (матеріальних чи ідеальних) для конкретної людини. Ціннісні орієнтації є найважливішим регульованим і детермінуючим фактором мотивації особистості. У сучасній психологічній науці ціннісні орієнтації – це вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, націлена на певний аспект соціальних цінностей. Детермінантами ціннісних орієнтацій виступають матеріальні умови життєдіяльності, а також індивідуально-типові риси, нахили та здібності людини.

Спрямованість особистості на певні цінності становить її ціннісні орієнтації. Система цінностей відіграє провідну роль у процесі розвитку особистості, є основою для забезпечення її стабільності, визначеності й передбачуваності вчинків і поведінки загалом, а також допомагає адаптуватися до певних змін у житті.

Духовні цінності, за І. Бехом, – це безумовне високосмислове утворення, за допомогою якого

формується «Я» духовне, і яке втілюється у відповідних вчинках, поведінці, спілкуванні, діяльності [1, с. 6–7].

Мета статті полягає в цілісному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективної структурно-функціональної моделі формування духовних цінностей студентської молоді в навчально-виховному процесі закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. На основі теоретичного аналізу наукових джерел та експериментальних досліджень встановлено, що змістова структура феномена духовних цінностей особистості представлена взаємопов'язаними та взаємозумовленими компонентами: 1) когнітивним, який охоплює знання про сутність і зміст духовних цінностей особистості, відповідні моделі соціальної поведінки; 2) емоційно-ціннісним, котрий визначається почуттями, переживаннями, що відображають ставлення студентів до духовних цінностей як особистісних надбань; 3) праксичним, що виявляється у здатності особистості до практичних дій (вчинків) на основі духовних цінностей.

Вияв студентами духовних цінностей синтезує можливості вибору різноманітних варіантів поведінки, способів діяльності, які є адекватними щодо конкретних взаємин і тих умов, за яких вони реалізуються. У кожному випадку, вибираючи поведінку або різновид діяльності, студент мусить встановлювати нові зв'язки з іншими людьми, тому будь-який змістовний акт вибору, яким би індивідуальним він не здавався, є одночасно моментом функціонування спільності, до якої він залучений, показником його потреби у спілкуванні та взаємодії [3, с. 280; 4, с. 142]. Саме тому взаємостосунки, комунікацію не можна нав'язати ззовні. Потрібно, щоб вони народжувалися й розвивалися як результат активності самої особистості, яка усвідомила необхідність і відповідальність за їх удосконалення.

Духовні цінності студентів виступають їх ціннісними орієнтирами, виявляються у взаємостосунках з оточенням, здатності діяти відповідно до соціально прийнятих норм поведінки. Вони відображають ставлення до себе, інших людей, навколишнього світу.

В основу визначення *рівнів* сформованості духовних цінностей студентів покладено міру розвитку всіх структурних компонентів цього феномена за визначеними критеріями та показниками.

Високий рівень сформованості духовних цінностей студентської молоді характеризується знаннями про сутність духовних цінностей, їх повним осмисленням та усвідомленням доцільності оволодіння ними. Духовні цінності (відповідальність, толерантність, милосердя, гідність, самодостатність) є для студента особистісним надбанням, основою поведінки, діяльності та спілкування; такому студенту властива гуманістична установка

на взаємодію, емоційно-позитивне ставлення до себе, одногрупників, інших людей, навколишньої дійсності.

Достатній рівень сформованості духовних цінностей визначається глибокими уявленнями студента про норми, цінності, моделі поведінки, прийняті в соціумі, та усвідомленням необхідності їх дотримання в повсякденних взаєминах. Духовні цінності є для студента особистісним надбанням. Для студентів цього рівня характерні вияви соціально цінної мотивації у взаємодії з іншими людьми, хоча іноді їхня поведінка мотивована бажанням завоювати добре ставлення до себе, прагненням уникнути неприємної ситуації. Часто таким студентам притаманна непослідовність у словах і діях.

Середній рівень сформованості є рівнем фрагментарних знань особистості про духовні цінності. Вони не глибоко усвідомлені та не мають особистісного сенсу. Духовні цінності не є достатньою мірою значущими для студента, відтак його поведінка зазвичай зумовлена ситуацією – залежно від вимог, інтересів, потреб і під впливом важливих для нього людей. Він не завжди може регулювати свої емоції, почуття, дії, вчинки. Студент усвідомлює необхідність дотримання моральних норм, моделей поведінки, прийнятих у соціумі, але не завжди готовий реалізувати їх у різних життєвих обставинах. Вирізняється пасивністю щодо протистояння виявам негативної поведінки з боку інших. Навички саморегуляції розвинуті недостатньо.

Для низького рівня сформованості духовних цінностей характерні неповні знання про сутність духовних цінностей, норми, правила поведінки, прийняті в соціумі. Ці знання позбавлені системності й здебільшого не знаходять вияву в поведінці. Духовні цінності не є значущими для студента, він не розуміє важливості дотримання моральних норм у взаєминах з іншими людьми. Представники цього рівня не усвідомлюють цінності іншої людини, не поважають людської гідності, не виявляють у відносинах з іншими людьми відповідальності, толерантності, милосердя.

Констатувальний етап дослідно-експериментальної роботи охопив 974 студентів Буковинського державного медичного університету Інституту управління природними ресурсами ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК»», Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Маріупольського інституту Міжрегіональної академії управління персоналом, Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, Тернопільського національного педагогічного універси-

тету імені Володимира Гнатюка, Ужгородського національного університету. До складу експериментальної групи (ЕГ) входило 479 студентів, до контрольної групи (КГ) – 495 студентів.

Для визначення рівнів сформованості духовних цінностей студентської молоді було використано комплекс методів і діагностичних методик, зокрема такі: метод спостереження за поведінкою студентів у взаємостосунках у навчально-виховному процесі ЗВО під час спільної діяльності; метод узагальнення незалежних характеристик, за допомогою якого з'ясовано рівень сформованості певних ознак, рис, поведінкових характеристик студентів за оцінками, які їм давали викладачі, однокласники, а також самі студенти; анкетування, інтерв'ювання, тестування (за опитувальниками «Діагностика емпатії» І. Юсупова, «Орієнтаційна анкета» Б. Басса, тест КОЗ («Комунікативні й організаторські здібності» В. Синявського, Б. Федоришина)), бесіди з метою виявлення розуміння сутності поняття «духовні цінності», його основних ознак, механізмів вияву у взаєминах, спілкуванні з іншими. У процесі діагностування рівнів сформованості духовних цінностей студентської молоді поряд із даними, отриманими за допомогою стандартних і модифікованих методик, враховувалися експертні оцінки викладачів, кураторів академічних груп [2, с. 112–114; 5, с. 25–29].

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту засвідчив, що високий рівень сформованості духовних цінностей властивий 8,6% респондентів ЕГ та 8,7% респондентів КГ; достатній рівень зафіксовано у 15,3% учасників ЕГ та 16,3% студентської молоді КГ; середній рівень сформованості духовних цінностей притаманний 37,3% учасників ЕГ та 36,0% – КГ; низький рівень – 38,8% – студентам ЕГ та 40,0% – КГ. Отже, результати констатувального етапу експерименту виявили недостатній рівень сформованості у студентів духовних цінностей.

Результати констатувального експерименту засвідчили недостатній рівень духовної спрямованості навчально-виховного процесу закладів вищої освіти, відсутність відповідного програмного забезпечення, брак уваги до духовного розвитку студентської молоді.

Запропонована *структурно-функціональна модель формування духовних цінностей студентської молоді в навчально-виховному процесі закладу вищої освіти* розроблена на основі визначених теоретико-методологічних засад і репрезентована в цільовому, теоретико-методологічному, змістовому, технологічному, результативному блоках. Визначення структурних і функціональних компонентів моделі зумовлено віковими особливостями юнаків і дівчат, специфікою навчально-виховного процесу ЗВО, теоретичними та методичними здобутками сучасної педагогічної науки (рис. 1).

Цільовий блок містить мету й завдання. Мета визначає характер процесу виховання, головні підходи до організації педагогічної діяльності. Мета, відповідно, декомпозується на низку конкретних завдань, а саме: оволодіння студентами знаннями про духовні цінності особистості, механізми їх вияву, розвиток гідності, відповідальності, толерантності, милосердя, самодостатності; цілеспрямована організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що забезпечує виявлення студентами духовних цінностей; розвиток оптимальних моделей взаємин у системі «викладач – студент» із метою забезпечення сприятливих умов для формування духовних цінностей студентів.

Теоретико-методологічний блок відображає теоретико-методологічні основи побудови процесу формування духовних цінностей студентської молоді в навчально-виховному процесі ЗВО; містить основні методологічні підходи (системний, аксіологічний, полісуб'єктний), принципи формування духовних цінностей особистості студента (цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій; особистісно-розвивального спілкування; використання співпереживання; систематичного аналізу студентами власних і чужих учинків; проблемної форми подання навчального змісту).

Змістовий блок моделі представлено взаємопов'язаними та взаємозумовленими компонентами феномена «духовні цінності особистості»: когнітивним, емоційно-ціннісним, праксичним, що мають бути відображені у змісті навчально-виховного процесу та передбачають знання студентами сутності та змісту духовних цінностей особистості, моделей соціальної поведінки, усвідомлення доцільності їх дотримання; розвиток почуттів, що відображають ставлення студентів до духовних цінностей як особистісних надбань; здатність особистості до практичних діянь (вчинків) на основі духовних цінностей.

Технологічний блок ґрунтується на педагогічних умовах, що сприяють духовному вдосконаленню студентів (конструювання духовно спрямованого змісту навчання студентів закладу вищої освіти; формування у студентській групі виховного середовища, що активізує інтеріоризацію студентами духовних цінностей; педагогічна підтримка студентів у духовному самовизначенні, вияві духовних цінностей у навчально-виховному процесі ЗВО і репрезентується у змістово-методичному забезпеченні.

Суттєвими елементами процесу виховання є цілеспрямована організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії студентів у різних формах аудиторної та позааудиторної діяльності з метою усвідомлення ними сутності й змісту духовних цінностей, інтеріоризації їх як особистісної цінності, накопичення досвіду виявлення гідності, відповідальності, толерантності, милосердя, самодостатності; орга-

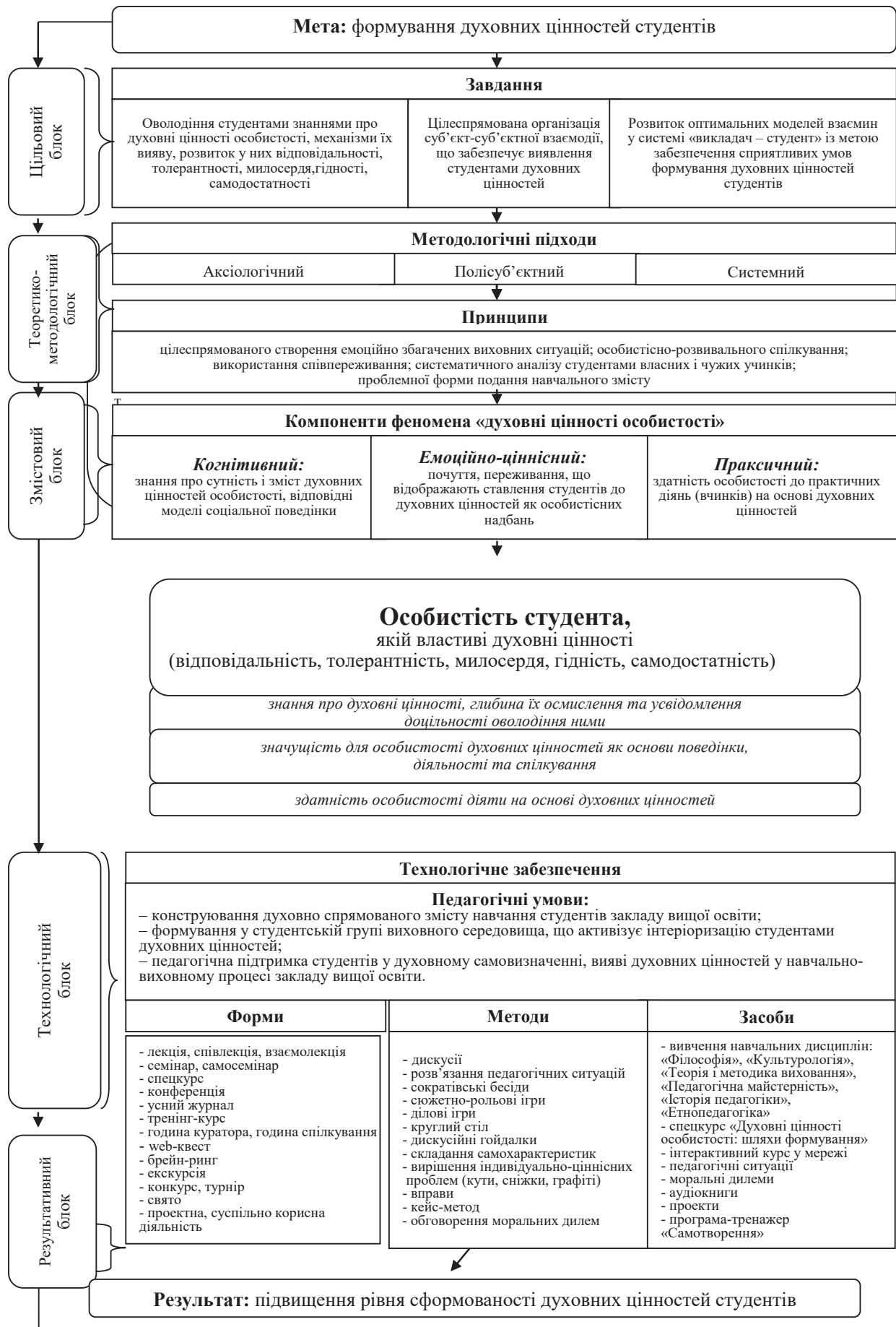


Рис. 1. Структурно-функціональна модель формування духовних цінностей студентів

Характеристика рівнів сформованості духовних цінностей студентів до та після формувального етапу експерименту

Рівні	Контрольна група			Експериментальна група		
	до експерименту	після експерименту	динаміка	до експерименту	після експерименту	динаміка
Низький	40,0 %	36,4 %	– 3,6 %	38,8 %	7,2 %	– 31,6 %
Середній	36,0 %	35,6 %	– 0,4 %	37,3 %	20,1 %	– 17,2 %
Достатній	16,3 %	17,4 %	+ 1,1 %	15,3 %	39,9 %	+ 24,6 %
Високий	8,7 %	10,6 %	+ 1,9 %	8,6 %	32,8 %	+ 24,2 %

нізація методичної роботи з викладачами, кураторами для підвищення їхньої компетентності щодо формування духовних цінностей студентів.

Результативний блок моделі синтезує показники її ефективності, що відображають ступінь досягнення передбачених завдань, а саме – підвищення рівня сформованості духовних цінностей студентів.

Центральним компонентом моделі, на який спрямовано дію всіх визначених взаємопов'язаних блоків, виступає особистість студента, котрій властиві духовні цінності (відповідальність, толерантність, милосердя, гідність, самодостатність). Важлива відмінність розробленої структурно-функціональної моделі полягає в тому, що її структурні й функціональні компоненти є рухливими та динамічними внаслідок безперервних змін у змісті та характері навчально-виховної діяльності, стрімких трансформацій наукових, технічних і технологічних параметрів сфери професійної діяльності.

Узагальнення показників сформованості духовних цінностей учасників ЕГ та КГ після завершення формувального етапу експерименту демонструє позитивну динаміку: високий рівень сформованості духовних цінностей властивий 32,8% респондентів ЕГ та 10,6% – студентів КГ; достатній рівень зафіксовано у 39,9% учасників ЕГ та 17,4% – у студентської молоді КГ; середній рівень притаманний 20,1% студентам ЕГ та 35,6% – КГ; низький рівень – 7,2% респондентів ЕГ та 36,4% – КГ. Динаміку рівнів сформованості духовних цінностей студентів до та після завершення формувального етапу експерименту подано в таблиці 1.

Висновки. Отже, аналіз результатів формувального етапу дослідження довів ефективність

визначених теоретико-методичних засад формування духовних цінностей студентської молоді у навчально-виховному процесі ЗВО, підтвердив педагогічну доцільність і дієвість розробленої структурно-функціональної моделі формування духовних цінностей студентської молоді та педагогічних умов її ефективної реалізації. Проведена експериментальна робота сприяла здобуттю студентами відповідних знань, становленню внутрішньої мотивації, розвитку емоційно-ціннісного та практичного компонентів феномена, що забезпечило інтеріоризацію духовних цінностей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І.Д. Компетентна модель сходження зростаючої особистості до духовних цінностей. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Кн. 1. 2017. № 21. С. 6–21.
2. Лаппо В.В. Формування духовних цінностей студентської молоді в початково-виховному процесі вищого навчального закладу: теоретико-методичні засади: монографія. Івано-Франківськ: НАІР, 2017. 356 с.
3. Лаппо В.В. Формування духовних цінностей студентів ВНЗ у процесі навчальної діяльності. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. 2015. Вип. 12. Ч. 1. С. 277–285.
4. Тернопільська В.І. Сучасні тенденції мотивації навчально-професійної діяльності студентів. Вісник Національного університету оборони України: зб. наук. пр. К.: НУОУ, 2012. Вип. 5 (30). С. 141–144.
5. Тернопільська В.І. Довідник з виховної роботи зі студентами. Тернопіль: Вид-во «Богдан», 2014. 184 с.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ ОБУЧАЮЩЕЙ НАГРУЗКИ ПО РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

IDENTIFICATION OF THE TRAINING LOAD LEVEL FOR THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Увеличение нагрузки на обучение приводит к серьезным нарушениям дневного режима детей дошкольного возраста: потере дневного сна, сокращению времени на самостоятельную игровую деятельность и укреплению здоровья, что, в свою очередь, приводит к психоэмоциональному срыву детей, потере интереса к учебе и нарушению здоровья. Неадекватная учебная нагрузка, которая не подходит для возрастной группы, может привести к проблемам в здоровье детей, а также к проблемам с развитием вообще.

Ключевые слова: учебная нагрузка, охрана и укрепление здоровья, среда для развития, валеологический мониторинг, оптимизация учебного процесса, педагогические композиции.

Збільшення навантаження на навчання призводить до серйозних порушень денного режиму дітей дошкільного віку: втрати денного сну, скорочення часу на самостійну ігрову діяльність і зміцнення здоров'я, що, у свою чергу, призводить до психоемоційного

зриву дітей, втрати інтересу до навчання та порушення здоров'я. Неадекватне навчальне навантаження, яке не підходить для вікової групи, може призвести до проблем у здоров'ї дітей, а також до проблем із розвитком узагалі.

Ключові слова: навчальне навантаження, охорона та зміцнення здоров'я, середовище для розвитку, валеологічний моніторинг, оптимізація навчального процесу, педагогічні композиції.

The increased education load leads to the serious violations of the daily regime: loss of daytime sleep, less time for independent play and health strengthening activities, which, in its turn, leads to the psychoemotional stress, loss of motivation to study and health problems. Inadequate training load, which is not suitable for the given age group, can lead to children's health problems as well as developmental problems in general.

Key words: training load, health protection and strengthening, environment for development, valeological monitoring, optimization of the educational process, pedagogical compositions.

УДК 373.2

Бахышева Шарафат Арам кызы,
докт. философии по пед.,
доцент кафедры педагогики
и методики дошкольного образования
Азербайджанского государственного
педагогического университета

Постановка проблемы в общем виде. В недавних решениях и концептуальных документах правительства о дошкольном образовании были предложены в качестве обязательного приоритета при рассмотрении содержания программ соответствующие рекомендации не только для интеллектуального развития детей, но и для защиты и укрепления их здоровья.

Дошкольное образование фокусируется не только на общем развитии детей, но и на создании максимального комфорта для обеспечения всестороннего физического развития и здоровья детей. Поэтому, говоря о качестве дошкольного образования, важно, чтобы оно создало прочную основу, которая защищает и укрепляет здоровье.

Целью статьи является определение уровня обучающей нагрузки по развитию детей дошкольного возраста.

Изложение основного материала. В соответствии с «Государственными стандартами и программами дошкольного образования», утвержденными Кабинетом Министров Азербайджанской Республики 16 июля 2010 года, а именно согласно разделу 7 «Общие требования к программам дошкольного образования», очень важно формирование желаний у детей дошкольного образования учиться, развитие способностей, творческого

воображения, коммуникативности, приобщение к универсальным человеческим ценностям, защита и укрепление их физического и психического здоровья, обеспечение интеллектуального развития, сотрудничество с семьей с целью создания условий для развития личностных качеств, творческих задатков и обеспечения идеального развития.

Реализация этих требований зависит от ряда факторов.

1. Следует учитывать наличие детей с проблемами со здоровьем.

2. Необходим переход от традиционных программ к разнообразному и личностно-ориентированному образованию, для разработки программ, которые помогли бы обеспечить физическое и умственное развитие детей, укрепить их здоровье.

3. В этой ситуации остается проблема определения учебной нагрузки ребенка. Учебная нагрузка охватывает как содержание, так и организацию обучения и воспитания.

Правильное определение учебной нагрузки ребенка в управлении процессом обучения является важной задачей, стоящей перед педагогическим коллективом. Учебная нагрузка означает количество знаний, навыков и умений, которые дети могут усвоить в определенном возрасте. Их

возможности должны учитываться при определении учебной нагрузки ребенка.

Учебная нагрузка не должна вызывать у ребенка неприятные ощущения по отношению к обучению и воспитателю. Если ребенок делает то, что ему не нравится, для него это тяжелое бремя. Важно, чтобы занятия были интересными и живыми, учитывали индивидуальные особенности, желания и стремления детей.

Трудность определения бремени обучения ребенка обусловлена неправильной комплектацией детей в группах. На основе проведенных наблюдений мы пришли к выводу, что в этой области есть некоторые недостатки. Так, в некоторых дошкольных учебных заведениях в одну группу помещают детей разного возраста. В этом случае младшие дети испытывают трудности с выполнением учебной нагрузки. Отсюда вывод о том, что детей одного возраста более целесообразно помещать в одну группу.

Наши исследования показали, что некоторые лица, осуществлявшие уход за ребенком, предпочитали сокращать их учебное бремя, чтобы защитить ребенка от самого простого груза обязанностей, причем не изучив точно возраст, характер развития и уровень интеллекта ребенка. Здесь они забывают, что чрезмерное облегчение учебной нагрузки формирует у ребенка самоуспокоенность и тормозит его развитие. Если ребенок думает, что он все знает, то он не захочет учиться преодолевать трудности.

Известно, что тематическое планирование помогает идентифицировать логические связи между данными и нормализовать когнитивные установки. Большой объем материала не обеспечивает умственной активности детей. Для детей важно сформировать сознательное отношение к изучаемому материалу. Использование методов сравнения, постановки вопросов, индивидуальные задания, игровые приемы и так далее помогают это сделать. На занятии детям также должна быть предоставлена возможность задавать вопросы, чтобы побудить их знать все. Процесс дошкольного обучения основан на таких дидактических задачах, как укрепление знаний и навыков. Опыт показывает, что знания и дисциплина у детей постоянно улучшаются, но все это также требует от преподавателя специального мастерства. Воспитательная роль обучения также должна быть в центре внимания организаторов учебной работы.

Известно, что время дошкольного возраста играет важную роль в формировании личности. Проявления этого периода отличаются от последующих этапов развития. Здесь закладывается основа формирования различных знаний, навыков, привычек, основы различных видов деятельности и обеспечивается общее развитие ребенка. В дошкольных учебных заведениях

подготовка и воспитание по единой программе не нарушают принцип преемственности между детским садом и школой.

В нашей республике наряду с дошкольными учебными заведениями действуют различные центры развития, которые в основном работают в рамках подготовки детей к школе. Здесь ведется работа по обучению детей чтению, письму, навыкам вычисления и обучению иностранному языку. В связи с тем, что каждое учреждение определяет содержание этого обучения, есть разница в содержании работы с детьми. В некоторых случаях нарушается взаимосвязь между результатами обучения детей и содержанием работы, выполняемой в первом классе. Дети порой предварительно чересчур загружаются каллиграфической работой. Количество полученных знаний очень велико, что приводит к их физической и психической перегрузке.

Наблюдения показывают, что иногда преподаватели проходят школьную программу в детском саду с целью инноваций. В подготовительных группах применяется классно-урочная система. Это, с одной стороны, помогает детям шагать в ногу со временем, но, с другой стороны, это дополнительная умственная и физическая нагрузка для детей. В программе также должны учитываться индивидуальные характеристики каждого ребенка. Не может быть одинаковым подход к детям с разными способностями и возможностями. Как правило, процесс обучения в дошкольных учебных заведениях отягощается дополнительными дисциплинами (иностранный язык, шахматы, ритмика, компьютер, плавание, гимнастика, танцы и так далее). В таких случаях усталость проявляется еще больше.

В то время как классические педагоги и психологи рассматривают игру как своего рода деятельность во время дошкольного образования, деятельность, направленную на интеллектуальное развитие, на практике работа с детьми осуществляется посредством уменьшения физической активности детей во вред их здоровью.

Увеличение учебной нагрузки приводит к серьезным нарушениям дневного режима: сокращается дневной сон, уменьшаются часы прогулок, меньше проводится самостоятельной игровой деятельности и оздоровительных мероприятий, что, в свою очередь, приводит к нездоровому психоэмоциональному состоянию детей, потере интереса к учебе и проблемам со здоровьем. Неадекватная учебная нагрузка, которая не подходит для возрастной группы, может привести к уменьшению работоспособности детей, а также к проблемам со здоровьем.

На основе изучения местного и зарубежного опыта мы приходим к выводу о том, что в школьных учебных заведениях целесообразно регули-

ровать режим работы также и валеологическими методами.

Валеологический мониторинг в процессе оптимизации учебного процесса помогает снизить психофизиологическое напряжение и уровень нервозности детей. Вместе с валеологическим просвещением, пропагандой здорового образа жизни и физической подготовкой такая работа может оказать положительное влияние на здоровье детей.

Учитывая тот факт, что такие тренинги являются одной из форм организации учебного процесса, его оценка не может быть ограничена количеством материалов, которые дети принимают. Определение психофизиологического напряжения результата было обнаружено специальными исследованиями валеологов, психологов и врачей.

Количественная и качественная оценка занятия может быть сгруппирована следующим образом в соответствии с конкретными критериями:

1) объем нового материала: количество понятий, правил, законов, их использование в учебном процессе;

2) объем материала, который необходимо повторить: на какой стадии исследования, количество ответов детей, способы применения их знаний и способностей;

3) учебная деятельность: слушание, восприятие, речь, анализ, наблюдение, решение проблем, выполнение заданий, ответы с места, презентация;

4) характер выполняемой работы: выполнение задачи без изменений, выполнение задания с изменением, объяснение, логические операции, улучшения, выполнение заданий по образцам, креативность;

5) уровень эмоциональности и интереса: количество вопросов, заданных детьми; участие детей в обсуждении;

6) появление возбуждения и усталости: симптомы тревоги, страха, агрессии; формы хранения конкретного общения; методы наблюдения и оценки, реакция детей на отношение воспитателя, сонливость, уклонение от занятий, количество ошибок и на каких этапах они отмечаются;

7) методы, используемые для оптимизации учебного процесса и состояния детей: личное общение, изменение темпа, спортивные перемены, гимнастика, элементы юмора и так далее;

8) динамика состояния воспитателя: эпизоды положительных эмоций или возбуждения, неудовлетворенность, напряженность, их влияние на процесс обучения и взаимоотношения детей и воспитателей.

По словам дефектологов, более 50% детей имеют дефекты в своем произношении. Некоторые из них не готовы выучить свой родной язык

из-за проблем с речью. В таких случаях обычный уровень учебной нагрузки приводит к напряженности в их нервной системе.

Целесообразно проводить гигиеническую экспертизу образовательных программ и методик педагогами, физиологами, дефектологами и медицинскими работниками. Содержание гигиенической экспертизы показывает пригодность детей соответственно их возрасту и возможностям. Это выявляет эмоциональное состояние ребенка в процессе обучения. Результаты экспертизы предоставляют преподавателям и воспитателям, что поможет усовершенствовать учебную программу для детей и выбрать инновационные технологии, которые окажут положительное влияние на здоровье.

Хотя психологи отмечают игру как основной вид деятельности шестилетних детей при обучении, наблюдения показывают, что их обучение основывается на принципах обучения семилетних детей. В некоторых случаях от них требуют учиться дисциплине в школе и выполнять задачи, которые на момент их обучения не входят в диапазон интересов, так что это может быть сделано только с достаточно сильной мотивацией.

Важную роль играет своевременная работа с родителями. То есть надо объяснять родителям, как следует предотвращать перегрузки детей школьным образованием, что в конечном счете может привести к их более успешной работе.

Выводы. Таким образом, важно учитывать максимальное использование учебной нагрузки, которая является одним из ключевых компонентов защиты здоровья детей. Поэтому особенно важно, чтобы программное обеспечение и технологии, используемые в дошкольных учебных заведениях, соответствовали стандартам образования.

Все это говорит о том, что сотрудничество медицинского персонала, педагогов и психологов является важной предпосылкой для надлежащей идентификации нагрузки дошкольного возраста. Создание развивающей среды в дошкольном образовании для детей, а также приобретение педагогических навыков педагогами приводит к достижению успехов в этой области.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Государственная стратегия развития образования в Азербайджанской Республике. Учитель Азербайджана. 25 октября 2013 г. № 41.
2. Программа обновления дошкольного воспитания в Азербайджанской Республике (2007–2010 годы). Баку. 12 апреля 2007 г.
3. Керимов Я.Ш. Ребенок пошел в школу. Баку: Изд. ООО "RS Poligraph", 2009. 151 с.
4. Ализаде А.А. Новое педагогическое мышление: идеи, принципы, проблемы. Психопедагогические исследования. Баку, 2001.

РОЗДІЛ 9. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

THE USE OF CLOUDY TECHNOLOGIES FOR ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Застосування хмарних технологій у навчальному процесі розглядається як один із найбільш перспективних напрямів підвищення рівня якості освіти, індивідуалізації та персоналізації навчального процесу. У статті представлено аналіз основних комплексних сервісів, їхні можливості для навчання. Наведено основні відомості про Google сервіси, які призначені для організації навчального процесу закладів вищої освіти. Розглянуто переваги роботи з Google сервісами у сфері освіти та приклади їх використання. Запропоновано шляхи інтеграції хмарних технологій у навчальний процес закладів вищої освіти.

Ключові слова: хмарні технології, хмарні сервіси, навчальне середовище, заклад вищої освіти, майбутній учитель, навчальний процес.

назначенных для организации учебного процесса высших учебных заведений. Рассмотрены преимущества работы с Google сервисами в сфере образования и примеры их использования. Предложены пути интеграции облачных технологий в учебный процесс высших учебных заведений.

Ключевые слова: облачные технологии, облачные сервисы, учебная среда, учреждение высшего образования, будущий учитель, учебный процесс.

The use of cloudy technologies in the learning process is considered as one of the most promising directions in improving the quality of education, individualization and personalization of the learning process. Article presents an analysis of the major integrated services, their opportunities for learning. The basic information about Google services, which are designed to organize the educational process of higher education institutions, is given. The advantages of working with Google services in the field of education and examples of their use are considered. Ways of integration of cloud technologies in educational process of higher educational institutions are offered.

Key words: cloud, cloud services, learning environment, higher educational establishments, future teacher, educational process.

УДК 519.766.2:[35.077.1:004]

Гнедко Н.М.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри інформаційно-комунікаційних технологій

та методики використання інформатики
Рівненський державний гуманітарний
університет

Применение облачных технологий в учебном процессе рассматривается как одно из наиболее перспективных направлений повышения уровня качества образования, индивидуализации и персонализации учебного процесса. В статье представлен анализ основных комплексных сервисов, их возможности для обучения. Приведены основные сведения о Google сервисах, пред-

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Модернізація вищої освіти формує високі вимоги до особистості вчителя та його професійної підготовки, наприклад акцентує увагу на здатності орієнтуватися в інформаційному освітньому просторі, готовності до подальшого інтелектуального та професійного саморозвитку та на таких якостях, як працездатність, ініціативність, креативність, мобільність, творчість і самостійність у прийнятті рішень у нестандартних ситуаціях.

Для реалізації цього завдання необхідно здійснити розроблення та впровадження у навчальний процес закладів вищої освіти (далі – ЗВО) інноваційних технологій навчання, в основу яких покладено органічне поєднання традиційних і комп'ютерно-орієнтованих форм, методів і засобів навчання, зокрема й високих технологій. Програмне забезпечення, яке для цього використовується, повинно бути не тільки в комп'ютерних лабораторіях ЗВО, бібліотеках, лабораторіях, а й на домашніх комп'ютерах студентів, мобільних пристроях тощо, тобто функціонувати на будь-якій платформі. Така організація навчання дає змогу в будь-якому місці виконувати як групові, так і індивідуальні завдання.

Зокрема, варто звернути увагу на те, що сучасне апаратне забезпечення вдосконалюється настільки швидко, що навчальні заклади не мають можливості постійно оновлювати свою технічну базу останніми новинками комп'ютерної техніки. Така ж ситуація має місце і з програмним забезпеченням, що передбачає чималі матеріальні витрати на підтримку відповідного обслуговування.

Тому постає питання про використання хмарних технологій у навчальному процесі закладів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемам використання хмарних технологій у навчальному процесі присвячено дослідження В.Ю. Бикова [2], М.І. Жалдака, Т.Г. Крамаренко, С.Г. Литвинової [4], В.П. Олексюка [6], Ю.С. Рамського, З.С. Сейдаметової [8], С.О. Семерікова, О.М. Спіріна, Ю.В. Триуса, М.П. Шишкіної [13] та інших учених.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Залишається нерозкритим потенціал хмарних технологій для організації процесу навчання. Крім того, впровадження хмарних технологій передбачає вплив на засоби, методи

та форми організації навчання, відповідно, впливаючи на методичну систему, яка не розроблена для різних дисциплін ЗВО. Також невиділені програмні результати навчання майбутнього вчителя з використанням хмарних технологій у професійній діяльності.

Мета статті – здійснити огляд хмарних сервісів, які використовують в освітньому просторі закладів вищої освіти, описати переваги їх використання в навчально-виховному процесі, виділити програмні результати навчання майбутнього вчителя з використанням хмарних технологій у професійній діяльності, формуванню яких має бути приділена особлива увага.

Виклад основного матеріалу. Хмарні технології навчання – це комп'ютерно-орієнтована складова педагогічної технології, яка відображає деяку формалізовану модель певного компонента змісту навчання й методики його подання у навчальному процесі, що представлена у цьому процесі педагогічними програмними засобами та передбачає використання ІКТ для вирішення дидактичних завдань або їх фрагментів [5, с. 246].

Загальними перевагами для всіх користувачів хмарних технологій є такі [9, с. 62]: мінімальні вимоги до апаратного забезпечення (обов'язкова умова – наявність доступу до Інтернету); не потребують витрат на придбання спеціального програмного забезпечення – користувач отримує системні ресурси без попереднього запиту. Доступ до додатків можна одержати через вікно web-браузера; підтримуються всіма операційними системами й клієнтськими програмами; можливість зміни обсягу обчислюваних ресурсів без суттєвих змін у роботі операційних систем; послуги у «хмарі» за потреби можуть швидко розростатися; ліцензійна чистота використовуваного прикладного програмного забезпечення; легкість адміністрування. Контроль і нагляд за функціонуванням, зокрема за збереженням даних, їх копіюванням, захистом від дії комп'ютерних вірусів та Інтернет-атак, здійснює сам провайдер.

Отже, на основі «хмари» забезпечується мережний доступ та управління програмним забезпеченням і сервісами – це означає можливість працювати в будь-який час незалежно від розташування користувача, використовуючи будь-який мобільний пристрій або комп'ютер, що має підключення до Інтернету.

Недоліками використання хмарних технологій є такі [14, с. 255]: потреба постійного з'єднання з мережею Інтернет; існують певні обмеження щодо програмного забезпечення, яке можна розгортати у хмарах і надавати користувачам; хмара є надійною системою, але проникнення до неї небажаних користувачів дає доступ до сховищ даних, можливість зараження вірусом; велика вартість обладнання – для побудови власної хмари

потрібне коштовне обладнання; користувач не може керувати операційною системою, програмною базою, обчислювальними потужностями тощо, за допомогою яких ця робота відбувається.

Треба зауважити, що використання хмарних технологій сприймається педагогами й науковцями неоднозначно: більшість побоюються віддавати свої напрацювання у віртуальний простір або ж просто не бажають цього робити з міркувань захисту інформації чи дотримання авторських прав. Хоча водночас багато хто взагалі не впроваджує свої розробки в електронному вигляді та не збирається цього робити, надаючи перевагу традиційному паперовому варіанту навчальних посібників [12, с. 62].

Навчальні матеріали, розміщені в хмарі, можуть використовуватись педагогами та студентами для організації аудиторних і позааудиторних занять, дистанційного та мобільного навчання, методичної та індивідуальної роботи, підготовки до виконання домашніх, курсових та екзаменаційних робіт тощо. Зокрема, системи підтримки дистанційного та мобільного навчання, які є за своєю природою засобами хмарних технологій, можуть бути використані як мобільне педагогічне програмне забезпечення комбінованого навчання.

Організація та підтримка роботи із застосуванням хмаро орієнтованих інформаційно-комунікаційних технологій надає можливість активізувати використання наявних і створювати нові освітні ресурси; розширити доступ до цих ресурсів студентів і викладачів; створити організаційну та технологічну базу для впровадження дистанційних, електронних і мобільних технологій у навчальний процес; покращити процес взаємодії між викладачем і студентом [7, с. 284].

Застосування хмарних технологій в освітньому процесі дає можливість збільшити частку групових форм навчання та активних форм навчальної діяльності студентів, інтенсифікувати їх самостійність у здобуванні знань та опануванні навичок і технологічно інтегрувати аудиторну та позааудиторну роботи з використанням комбінованого навчання.

Під час навчання в такий спосіб студенту не потрібен потужний комп'ютер із великим об'ємом пам'яті, тому що всі дані зберігаються у хмарі, досить лише, наприклад, звичайного ноутбука або смартфона, де головним є підключення до мережі Інтернет. При цьому доступ до ресурсів є двостороннім (доступним як студентам, так і викладачам через web-інтерфейс): навчальним контентом можна користуватися як індивідуально, так і ділитися з іншими учасниками процесу.

Технологічною основою роботи з хмарними технологіями, що використовують у навчальному процесі, є модель SaaS, що надає можливість використовувати освітній ресурс у будь-якому географічному місці та на будь-якій платформі,

тому що практично на всіх платформах реалізований клієнт-браузер із стандартними функціями [3, с. 129]. А отже, будь-який документ буде відображатись однаково – як на платформах персональних комп'ютерів, так і мобільних пристроїв.

Прикладом освітнього хмарного сервісу під час підготовки майбутніх вчителів є Google Apps for Education, що надають студентам і викладачам ЗВО інструменти, які необхідні для ефективного спілкування й спільної роботи [15]. Розглянемо основні on-line-сервіси на **основі хмарних технологій, які пропонує Google для навчальних закладів:**

– Gmail – повнофункціональний поштовий клієнт (надається до 30 Гб для зберігання інформації на сервері) із обміном миттєвими повідомленнями, голосовим і відеочатом, мобільним доступом, захищений від спаму та вірусів. Повідомлення відображаються у хронологічному порядку разом із вихідним повідомленням, що дає змогу їх відслідковувати та здійснювати обговорення в одному місці. Містить інструменти для пошуку. Існує можливість відправлення листа відразу багатьом користувачам. За допомогою Gmail викладач (студент) може надсилати (отримувати) навчальні матеріали, завдання для контролю знань тощо всім студентам, певній групі або індивідуально; отримувати (надсилати) та зберігати відповіді на сервері; листуватись із колегами та студентами.

– Календар Google – це web-інструмент керування й планування різноманітних студентських або кафедральних заходів, наукових проєктів, розкладу занять, консультацій тощо. Планування навчального процесу засобами сервісу Google Календар дає змогу створювати розклад теоретичних і практичних занять, консультацій, модульного контролю, контролю за самостійною роботою; інформувати студентів про домашнє завдання, перенесення занять тощо; нагадувати про контрольні та самостійні роботи, терміни здачі рефератів чи проєктів; запрошувати інших учасників (їм висилається запрошення на електронну пошту); спільне використання календарів для створення та перегляду розкладів занять і консультацій тощо; легко вносити зміни в будь-який момент; здійснювати пошук заходів; ведення декількох календарів.

– Групи Google – інструмент керування й групової роботи у науковому проєкті або дослідженні на основі модернованих форумів і списків розсилок.

– Документи Google – це безплатний on-line-офіс, який містить у собі повноцінні інструменти для створення текстових документів, електронних таблиць, наочних засобів, pdf-файлів і презентацій, а також їх спільного використання й публікації в Інтернеті. Документи, які створені користувачем, зберігаються на спеціальному сервері Google або можуть бути експортовані у файл. Це web-орієнтоване програмне забезпечення, тобто

програма, що працює в рамках web-браузера без інсталяції на комп'ютер користувача. Доступ до введених даних може здійснюватися з будь-якого комп'ютера, який підключений до Інтернету (при цьому доступ захищений паролем).

Документи Google дають можливість студентам і викладачам віддалено працювати над загальними документами й проєктами, а викладачам контролювати й управляти цією роботою. Для цього необхідно створити облікові записи (акаунти) для кожної групи та налаштувати доступ до викладених у мережу матеріалів.

Викладач може відповідати на запитання студентів, направляти студентів під час їхньої діяльності, викладати додаткові матеріали, створити файл і надати доступ до нього певним користувачам. Студенти в зручний для них час дадуть відповідь на контрольні питання. Перевагою є можливість спільного редагування файлу, зміна файлу в режимі реального часу, спостереження за процесом зміни файлу.

Для обліку успішності студентів створено електронний журнал, що дає змогу вести облік: відвідування студентами занять, їх активності, оцінок за участь у заходах. Автоматичний підрахунок балів дасть змогу викладачу відстежувати тих, хто відстає, і заохочувати активних студентів [11, с. 91].

– Сервіс Сайти Google – це конструктор сайтів із можливістю публікації відео, зображень, документів. Ціль сервісу – організувати єдиний Інтернет-простір, де користувачі будуть ділитися інформацією, додавати на сайт різноманітну інформацію – календарі, відео, зображення, документи та інше; визначати параметри доступу до сайту.

– Google Відео – сервіс, що сполучає відеохостинг користувачьких відеороликів і пошукову систему з них. За допомогою цього сервісу відеоролики можна безпечно розміщувати та переглядати.

– Диск Google – хмарне сховище зберігання власних файлів і можливість налаштування прав доступу до них, що дає змогу користувачам зберігати свої дані на серверах у хмарі і ділитися ними з іншими користувачами в Інтернеті. Ємність безкоштовного сховища даних становить 15 Гб. Отже, реалізована спільна робота викладача та студентів, що дає змогу викладачу розміщувати навчальну інформацію та контрольні питання в хмарі, контролювати відповіді та закривати доступ до файлу після закінчення певного часу, а студентам користуватись навчальним матеріалом і відповідати на питання у зручний для них час.

– Google Hangouts – це програмне забезпечення для миттєвого обміну повідомленнями та відеоконференцій. За допомогою цієї служби можна проводити вебіари, спілкуватися у відеочатах тощо. Історії чатів зберігаються на серверах Google, що дає змогу синхронізувати їх між пристроями. Учасники можуть обмінюватись фотогра-

фіями, ділитися файлами Google-диска, спільно складати замітки до зустрічі й записувати ідеї на загальній віртуальній дошці. Hangouts інтегрований із Google-календарем, тому користувачі можуть планувати відеозустрічі за допомогою календаря. Онлайн-трансляція здійснюється через YouTube.

- Google Scholar – пошукова система наукових публікацій, класифікує статті, показує частоту цитування цієї роботи в літературі цього виду. Індекс Google Scholar містить більшість рецензованих онлайн-журналів Європи та Америки найбільших наукових видавництв.

- Google Classroom – сервіс, що зв'язує Google Docs, Google Drive і Gmail, допомагає створювати та впорядковувати завдання, виставляти оцінки, коментувати й організовувати ефективне спілкування з учнями в режимі реального часу або в режимі дистанційного навчання.

- Google Maps – набір додатків, побудованих на основі безкоштовного картографічного сервісу, який являє собою карту та супутникові знімки всього світу. Із ним інтегрований бізнес-довідник і карта автомобільних доріг із пошуком маршрутів.

- Google Translate – сервіс, що дозволяє автоматично перекладати слова, фрази та веб-сторінки з однієї мови на іншу.

- YouTube – відеохостинг, що надає послуги розміщення відеоматеріалів, зокрема навчальних.

Ще одним аспектом сервісів Google Apps є їхнє постійне розроблення й удосконалення, що, з одного боку, може привносити деякі незручності у роботі викладачів і студентів, а з іншого – формує у них готовність до постійного самовдосконалення [6].

На основі розглянутих сервісів сформулюємо **переваги впровадження хмарних технологій у навчальний процес:**

- можливість власної траєкторії навчання (сприяють індивідуалізації навчання);

- інтенсифікація та оптимізація освітнього процесу;

- хмарні технології виступають об'єктом дослідження;

- активізація професійної, пізнавальної та соціальної мотивації студентів;

- вплив на формування механізмів почуттєвого пізнання;

- створення умов для самостійної роботи;

- сприяння інтеграції освітньої та практичної спрямованості навчання, аудиторної та позааудиторної роботи;

- створення віртуальних середовищ студентам і педагогам для мобільного доступу до інформаційних навчальних ресурсів, коментарів тощо;

- швидке створення, адаптування й тиражування освітніх сервісів під час навчального процесу;

- створення віртуальних навчальних класів і лабораторій, що реалізують можливості проведення

конференцій, лекцій, семінарів, тренінгів, інтерактивних занять, колективного викладання тощо;

- можливість спільно використовувати педагогу та студентам один і той самий документ;

- розширення комунікативного поля «студент – викладач», «студент – студент» за межі навчального закладу [10, с. 131];

- можливість організації спільної роботи великого колективу викладачів і студентів;

- здійснення зворотного зв'язку педагогам із колегами або студентами;

- зменшення витрат на апаратне та програмне забезпечення;

- організація електронного документообігу навчального закладу, перегляд результатів успішності в електронному журналі;

- збільшення доступних обчислювальних потужностей та об'єму даних, що зберігаються;

- страхування від збоїв у роботі у разі поломки комп'ютера;

- поширення викладачем власного досвіду, підвищення кваліфікації, ознайомлення із передовим педагогічним досвідом;

- реалізація дистанційних методів навчання та сприяння роботі з тими, хто не в змозі навчатися традиційним способом: людей, що мають обмежені можливості, працюючих громадян, людей похилого віку тощо незалежно від місця проживання та навчання;

- фільтрування небажаного контенту з боку системи, адміністратора, а також самого користувача [6];

- централізоване адміністрування завдяки розширеному набору методів і засобів [6];

- наявність україномовного інтерфейсу;

- популяризація дисципліни або власної професійної діяльності;

- інтеграція з іншими програмними засобами освітнього закладу;

- формування комфортного середовища навчання.

Отже, хмарні технології є особистісно зорієнтованими, портативними та мобільними засобами навчання, забезпечують високу інтерактивність навчання, сприяють розвитку засобів спільної роботи, надають можливість безперервного доступу до навчальних матеріалів.

Згідно з проведеним нами опитуванням студентів спеціальності «Комп'ютерні технології» Рівненського державного гуманітарного університету (РДГУ), кожний другий користувач Google Apps користується Gmail і Google Groups практично щодня; незважаючи на різноманітність інструментарію Google Apps, найбільше використовують додатки Gmail та Групи Google, інші сервіси використовують рідко.

Інтеграцію хмарних технологій у навчальний процес ЗВО пропонуємо здійснювати комплексно:

– аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду впровадження хмарних технологій в освітній процес ЗВО;

– вивчення можливостей сучасних хмарних сервісів;

– розроблення методики впровадження хмарних технологій у навчальний процес ЗВО;

– підвищення кваліфікації викладацького складу на семінарах і конференціях щодо використання хмарних технологій у професійній діяльності. Варто зосередити увагу на їхній якнайбільшій практичній спрямованості;

– доцільним вважаємо опосередковане впровадження сервісів для студентів упродовж усього терміну навчання. Крім того, необхідно впроваджувати в навчальний процес ЗВО спецкурс і комп'ютерну практику, під час яких у студентів буде сформовано основні предметно-галузеві компетентності щодо використання хмарних технологій у майбутній професійній діяльності.

У навчальний процес РДГУ включено дисципліну «Методика застосування комп'ютерної техніки» (загальний обсяг годин – 54, з них лекції – 10 год., лабораторні заняття – 14 год., дисципліна читається у 8 семестрі та закінчується заліком), яка орієнтує майбутніх вчителів на активне використання хмарних технологій у професійній діяльності та допомагає отримати вищеописані результати, а саме:

– формування знань, вмінь і навичок, які необхідні для ефективного використання комп'ютерної техніки для управління навчальним процесом під час його підготовки, супроводу, аналізу, коригування, для інтеграції навчальних предметів і диференціації навчання, надання навчальній діяльності дослідницького та творчого характеру;

– формування користувацьких навичок у сфері хмарних технологій;

– оволодіння прийомами роботи із системами віртуалізації;

– вдосконалення вмінь роботи з інтегрованими офісними пакетами та різними класами програмних продуктів;

– стеження за розвитком і впровадження передових інформаційно-комунікаційних технологій;

– формування вмінь аналізувати та оцінювати мультимедійні засоби навчання на педагогічну доцільність;

– самостійне знайомство (навчання) з літературою, яка постійно оновлюється, у сфері інформаційних технологій через глобальну мережу Інтернет.

Висновки. Впровадження хмарних технологій у навчальний процес створює передумови для підвищення якості та результативності навчання, забезпечить мобільність, актуальність і доступність освітніх ресурсів, реалізує індивідуалізацію навчання, активізує мотивацію студентів, пози-

тивно вплине на комунікацію учасників освітнього процесу тощо, а отже, сприятиме модернізації освіти загалом, її переходу на якісно новий рівень.

До подальших досліджень варто зарахувати питання інтеграції хмарних технологій в освітній процес різних дисциплін, підготовки майбутнього вчителя до ефективного використання хмарних технологій у професійній діяльності та розроблення методичних рекомендацій щодо їх впровадження.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабій Ю.О., Нездоровін В.П., Махрова Є.Г., Луцкова Л.П. Хмарні обчислення проти розподілених обчислень: сучасні перспективи. Вісник Хмельницького національного університету. Технічні науки. 2011. № 6. С. 80–85.

2. Биков В.Ю. Хмарні технології, ІКТ-аутсорсинг і нові функції ІКТ підрозділів освітніх і наукових установ. Інформаційні технології в освіті. № 10. 2011. С. 8–23.

3. Величко В.Є. Хмарні технології як засіб переходу на вільне програмне забезпечення. Новітні комп'ютерні технології. Кривий Ріг: Видавничий центр ДВНЗ «Криворізький національний університет», 2014. Т. XII: Спецвип. «Хмарні технології в освіті». С. 125–135.

4. Литвинова С.Г. Хмарні технології як засіб розбудови інноваційної школи. URL: http://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip14.html.

5. Маркова О.М. Хмарні технології навчання: спроба визначення. Новітні комп'ютерні технології. Кривий Ріг: Видавничий центр ДВНЗ «Криворізький національний університет», 2014. Т. XII: Спецвип. «Хмарні технології в освіті». С. 244–247.

6. Олексюк В.П. Досвід інтеграції хмарних сервісів Google Apps у інформаційно-освітній простір вищого навчального закладу. Інформаційні технології і засоби навчання. 2013. Т. 35. № 3. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/824/631>.

7. Рашевська Н.В. Розвиток хмарних технологій у процесі навчання математичних дисциплін як наукова проблема. Новітні комп'ютерні технології. Кривий Ріг: Видавничий центр ДВНЗ «Криворізький національний університет», 2014. Т. XII: Спецвип. «Хмарні технології в освіті». С. 278–285.

8. Сейдаметова З.С., Абляимова Э.И., Меджитова Л.М., Сейтвелиева С.Н., Темненко В.А. Облачные технологии и образование. Симферополь: ДИАИПИ, 2012. 204 с.

9. Сергієнко В.П., Войтович І.С. Перспективи використання «cloud computing» у навчальній діяльності педагогічних університетів. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. 2011. № 10. С. 58–63.

10. Словак К.І. Мобільні математичні середовища як засіб хмарних технологій. Хмарні технології в освіті: мат. Всеукр. наук.-метод. Інтернет-семінару (Кривий Ріг – Київ – Черкаси – Харків, 21 грудня 2012 р.). Кривий Ріг: Видавничий відділ КМІ, 2012. С. 131–132.

11. Смирнова А.И. Пути повышения эффективности работы преподавателя. Новітні комп'ютерні технології. Кривий Ріг: Видавничий центр ДВНЗ «Кри-

ворізький національний університет», 2014. Т. XII: Спецвип. «Хмарні технології в освіті». С. 85–95.

12. Стрюк А.М., Рассовицька М.В. Система хмаро орієнтованих засобів навчання як елемент інформаційного освітньо-наукового середовища ВНЗ. Інформаційні технології і засоби навчання. 2014. Т. 42. № 4. С. 150–158. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/1087/829>.

13. Шишкіна М.П., Попель М.В. Хмаро орієнтоване освітнє середовище навчального закладу:

сучасний стан і перспективи розвитку досліджень. Інформаційні технології і засоби навчання. 2013. Т. 37. Вип. 5. С. 66–80. URL: <https://goo.gl/WfH7eX>.

14. Яцько О.М. Хмарні технології у навчанні інформатики майбутніх економістів. Новітні комп'ютерні технології. Кривий Ріг: Видавничий центр ДВНЗ «Криворізький національний університет», 2014. Т. XII: Спецвип. «Хмарні технології в освіті». С. 249–262.

15. Google Apps Education Edition. URL: <http://www.google.com/a/help/intl/en/edu/index.html>.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА БАЗІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

PROFESSIONAL TRAINING OF HIGHER EDUCATION APPLICANTS IN ENGINEERING SPECIALTIES IN THE CONDITIONS OF INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT ON THE BASIS OF COMPETENCE APPROACH

У статті розглянуто особливості застосування компетентнісного підходу під час професійної підготовки здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей в умовах інформаційно-освітнього середовища. Проаналізовано поняття компетентності, компетенцій і визначено характерні риси компетентнісного підходу. Розглянуто загальні та фахові компетенції здобувачів вищої освіти спеціальностей 141 «Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка» та 208 «Агроінженерія» згідно з діючими стандартами. Представлено етапи застосування компетентнісного підходу для підготовки здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей в умовах інформаційно-освітнього середовища, а саме: формування навчальних планів, кодування компетенцій, розроблення репозиторію компетенцій. Запропоновано методики кодування загальних і фахових компетенцій для здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей в умовах інформаційно-освітнього середовища. Представлено інструменти для підготовки здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей в умовах інформаційно-освітнього середовища.

Ключові слова: компетентність, компетенції, компетентнісний підхід, здобувачі вищої освіти, інженерні спеціальності, інформаційно-освітнє середовище.

В статье рассмотрены особенности применения компетентностного подхода при профессиональной подготовке соискателей высшего образования инженерных специальностей в условиях информационно-образовательной среды. Проанализировано понятие компетентности, компетенций и определены характерные черты компетентностного подхода. Рассмотрены общие и профессиональные компетенции соискателей высшего образования специальностей 141 «Электротехника, электротехника и электромеханика» и 208 «Агроинженерия» согласно действующим стандартам. Представлены этапы применения компетентностного подхода для подготовки соискателей высшего образования инженерных специальностей в условиях

информационно-образовательной среды, а именно: формирование учебных планов, кодирование компетенций, разработка репозитория компетенций. Предложены методики кодирования общих и профессиональных компетенций для соискателей высшего образования инженерных специальностей в условиях информационно-образовательной среды. Представлены инструменты для подготовки соискателей высшего образования инженерных специальностей в условиях информационно-образовательной среды.

Ключевые слова: компетентность, компетенции, компетентностный подход, соискатели высшего образования, инженерные специальности, информационно-образовательная среда.

The article considers the peculiarities of the competence approach application in the professional training of higher education applicants in engineering specialties in the conditions of information and educational environment. There are analyzed the concept of competency, competencies and the characteristic features of the competence approach. It is considered general and professional competences of higher education applicants of specialties 141 "Electric power, electrical engineering and electromechanics" and 208 "Agroengineering" according to the current standards. There are presented the stages of using the competence approach for preparation the higher education applicants of engineering specialties in the conditions of the informational and educational environment, such as: formation of curricula, competence coding and development of a repository of competencies. It is proposed the methods of coding general and professional competencies for higher education applicants of engineering specialties in the conditions of informational and educational environment. There are represented the tools for preparation of higher education applicants of engineering specialties in the conditions of informational and educational environment.

Key words: competence, competencies, competence approach, applicants of higher education, engineering specialties, informational and educational environment.

УДК 378.14

Доценко Н.А.,
канд. техн. наук,
доцент кафедри загальнотехнічних
дисциплін
Миколаївський національний
аграрний університет

Постановка проблеми у загальному вигляді. Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій підштовхує до змін у навчальному процесі та змінює роль засобів навчання, які використовуються в процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей, удосконалюючи навчальне середовище. Інформаційно-освітнє середовище ефективно використовується, обираються сучасні інструменти та методи для підготовки майбутніх інженерів. Відповідно до потреби

інтеграції до світового освітнього простору, необхідною є орієнтація навчальних програм підготовки здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей на компетентнісний підхід. У сучасних умовах розвитку інформаційного суспільства виникає необхідність розроблення такого інформаційно-освітнього середовища для підготовки майбутніх агроінженерів, яке надало б можливість набуття професійних компетентностей. Тому актуальним є дослідження питання застосування компетентніс-

ного підходу під час підготовки здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей в умовах інформаційно-освітнього середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Поняття компетентності досліджували А. Хуторський, Дж. Равен, С. Шишов, В. Кальней, Ф. Шаріпов, Б. Рубін, Ю. Татур. Зміст терміна компетенція окреслили С. Шишов, В. Кальней, Ю. Фролов, Д. Махотін, І. Байденко, А. Хуторський. До проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі навчання у вищому навчальному закладі зверталися такі вчені: С. Вітвицька, Л. Голованчук, О. Дубасенюк, М. Левківський, Л. Пуховська, Н. Тализіна та інші. Теорія компетентного підходу в освіті розроблялася й була представлена в працях таких учених, як Р. Бадер і Д. Мертенс. Упровадження досвіду зарубіжних країн щодо компетентного підходу в освіту України розглядали О. Овчарук, О. Пометун, С. Трубачова. Але недостатньо уваги приділено дослідженню компетентного підходу в рамках професійної підготовки здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей в умовах інформаційно-освітнього середовища.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У статті порушено питання дослідження застосування компетентного підходу під час професійної підготовки здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей в умовах інформаційно-освітнього середовища. Надано рекомендації щодо методики визначення загального показника компетенції для здобувачів вищої освіти спеціальностей 141 «Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка» та 208 «Агроінженерія» в умовах інформаційно-освітнього середовища.

Метою статті є дослідження особливостей професійної підготовки здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей в умовах інформаційно-освітнього середовища на базі компетентного підходу.

Для досягнення цієї мети необхідно вирішити такі завдання:

- провести аналіз понять компетентність і компетенція;
- проаналізувати основні характеристики застосування компетентного підходу під час професійної підготовки здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей;
- представити методику набуття показника компетенції як результату професійної підготовки здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей в умовах інформаційно-освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. В Україні у зв'язку з розбудовою системи вищої освіти європейського зразка відповідно до компетентного підходу необхідним є визначення складових ком-

петентностей майбутніх фахівців на кожному рівні вищої освіти [1, с. 19]. Компетентнісний підхід бере в основу набуття професійних компетенцій в умовах інформаційно-освітнього середовища. В основі компетентного підходу лежить набуття професійних компетенцій. Компетенція – це особиста здатність спеціаліста вирішувати певний клас професійних завдань [1]. Під компетенцією розуміють формально описані вимоги до особистих, професійних та інших якостей. Визначальними категоріями компетентного підходу в освіті є поняття компетенції та компетентності. Тлумачний словник української мови поняття «компетентний» визначає як той, що має достатні знання в якій-небудь галузі; який із чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований [2, с. 654]. Можна зазначити, що компетентність – здатність якісно здійснювати професійні обов'язки, яка характеризується ступенем набутих знань і вмінь. Поняття компетенції є похідною від терміна компетентність. Компетенція – здатність майбутнього фахівця професійно вирішувати поставлені завдання, які набуто під час навчання. Компетентнісний підхід [3, с. 244] передбачає не просту трансляцію знань, вмінь і навичок від викладача до здобувача вищої освіти, а формування у майбутніх фахівців професійної компетентності. Професійну компетентність визначають як інтегральну характеристику особистості, що визначає здатність вирішувати професійні проблеми та типові професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійної діяльності, з використанням знань, професійного та життєвого досвіду, цінностей і нахилів.

Принципи компетентного підходу в освіті такі:

- освіта успішної соціалізації в суспільстві та особистісного розвитку на основі засвоєння соціально значущих компетенцій;
- оцінювання для надання можливості здобувачу вищої освіти самому планувати свої освітні результати;
- використання форм організації самостійної, осмисленої діяльності на основі власної мотивації.

У дослідженні ми дотримуємося визначення вченого В. Бикова, що інформаційно-освітнє середовище – це системно-організована сукупність засобів апаратно-програмного, організаційно-методичного забезпечення, орієнтованого на задоволення потреб користувачів в інформаційних послугах і ресурсах освітнього характеру [4, с. 31]. Щоб система набуття компетентностей у здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей в умовах інформаційно-освітнього середовища раціонально функціонувала в умовах такого середовища, потрібно технологічно реалізувати етапи, які представлені на рисунку 1.

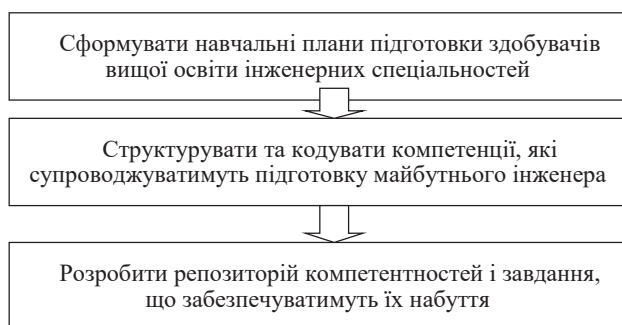


Рис. 1. Етапи підготовки інформаційно-освітнього середовища до набуття компетенцій здобувачами вищої освіти інженерних спеціальностей

Розглянемо кожен із цих етапів детальніше.

1. *Формування навчальних планів підготовки здобувачів вищої освіти спеціальностей 208 «Агроінженерія» та 141 «Електротехніка, електроенергетика та електромеханіка».* З позиції компетентнісного підходу важливим є формування навчальних планів і закладання в них відповідних компетенцій. Місце та значення навчальної дисципліни, її загальний зміст і вимоги до знань і вмінь визначаються навчальною програмою дисципліни. Для навчальної дисципліни на підставі навчальної програми та робочого навчального плану на відповідних кафедрах складається робоча навчальна програма дисципліни, яка містить виклад конкретного змісту дисципліни, послідовність, організаційні форми її вивчення та обсяг, визначає форми та засоби поточного й підсумкового контролю [5, с. 109].

2. *Структурувати та кодувати компетенції, які супроводжуватимуть підготовку майбутнього інженера.* У рамках нашого дослідження беремо до уваги визначені професійні компетентності здобувача вищої освіти спеціальностей 141 «Електротехніка, електроенергетика та електромеханіка» та 208 «Агроінженерія» як інтегральну якість, що відображає методологічну та технологічну сторони навчально-виховного процесу в умовах інформаційно-освітнього середовища та забезпечує здатність оптимально вирішувати професійні завдання. На базі компетентнісного підходу в мовах інформаційно-освітнього середовища необхідно розробити та класифікувати список компетенцій і закодувати кожну з них. Шифр кодування має містити номер спеціальності, тип компетенції та її порядковий номер. Наприклад: 141_ФК_02, де 141 – номер спеціальності, ФК – фахова компетенція, 02 – її порядковий номер. У таблиці 1 представлено перелік загальних і фахових компетенцій спеціальностей 208 «Агроінженерія» та 141 «Електротехніка, електроенергетика та електромеханіка» та їх кодування [6, с. 7].

3. *Розробити репозиторій компетентностей і завдання, що забезпечуватимуть їх*

набуття. Закладати компетенції необхідно до розроблення навчальних курсів, які передбачені навчальними планами підготовки майбутніх агроінженерів, потім сформувані завдання та прив'язати до них шкалу оцінювання компетенцій і відповідні компетенції. Якщо набуття компетенцій передбачено рядом завдань, то доцільно закласти обмеження доступу, сформувавши курс так, щоб неможливо було перейти до виконання наступного завдання без вирішення попереднього та набуття відповідних, закладених у ньому компетенцій. Для цього завдання необхідно узгодити із шкалою оцінювання.

На рисунку 2 зображено приклад закладання компетенцій у курс в умовах інформаційно-освітнього середовища.



Рис. 2. Закладання компетенцій у курс в умовах інформаційно-освітнього середовища

Під час формування навчального курсу в інформаційно-освітньому середовищі, який передбачений навчальним планом підготовки майбутнього інженера, завданнями враховуються закладені компетенції. Курс може містити мультимедійні презентації до практичних робіт, он-лайн лабораторні роботи з мультимедійним супроводом, інтерактивні лекції з аудіовізуальним супроводом, електронні тестові навчальні тренажери, он-лайн глосарій, спілкування у форумі та проведення відеоконференцій. Робота з кожним таким елементом курсу призводить до набуття компетенцій на кожному етапі проходження курсу. Після проходження курсу формується показник набуття компетенцій, представлений на рисунку 3.

Показник компетенцій вказує на загальний рівень сформованих компетенцій майбутнього інженера. В умовах інформаційно-освітнього середовища легко простежити, якими компетенціями здобувач вищої освіти оволодів повною мірою, а які компетенції потребують доопрацювання.

Висновки. Компетенції є основною характеристикою майбутнього інженера в системі сучасних суспільно-економічних стосунків; вони формуються через розвиток загальних і фахових компетенцій

Перелік загальних і фахових компетенцій ЗВО інженерних спеціальностей

Спеціальність	Тип компетенції	Шифр	Компетенція
141 «Електротехніка, електроенергетика та електромеханіка»	загальні	141_ЗК_01	Визначити характер впливу рівня розвитку власних пізнавальних процесів на ефективність виконання професійних і соціально-виробничих завдань різного рівня складності.
		141_ЗК_02	Коригувати цілі діяльності та її структуру з метою підвищення безпеки та ефективності діяльності.
		141_ЗК_03	Здійснювати пошук нової текстової, графічної, звукової та відеоінформації.
		141_ЗК_04	Під час виконання професійних обов'язків, використовуючи комп'ютерні системи автоматизованого перекладу та електронні словники, робити переклад іншомовної інформації.
		141_ЗК_05	Забезпечувати необхідний рівень індивідуальної безпеки у разі виникнення типових небезпечних ситуацій.
141 «Електротехніка, електроенергетика та електромеханіка».	фахові	141_ФК_01	Визначити параметри силових трансформаторів, комутаційних апаратів, електровимірювальних приладів і засобів обліку електроенергії та оцінювати правильність їх вибору.
		141_ФК_02	Аналізувати умови підприємства та доцільність й ефективність застосування нетрадиційних і поновлюваних джерел енергії (біогазових установок, вітроагрегатів тощо).
		141_ФК_03	Визначити категорії споживачів за надійністю електропостачання, розраховувати та аналізувати електричне навантаження в системі електропостачання.
		141_ФК_04	Обґрунтовувати систему та тип приводу, вибирати електродвигуни.
		141_ФК_05	Вибирати засоби автоматизованого керування електроприводом та обладнанням захисту електроустановок.
		141_ФК_06	Вибирати обладнання прямого та непрямого нагріву для створення й підтримання мікроклімату у виробничих приміщеннях.
		141_ФК_07	Вибирати освітлювально-опромінювальні установки, обладнання для теплової обробки продукції.
		141_ФК_08	Складати графіки технічного обслуговування енергообладнання.
		141_ФК_09	Визначити режими роботи та засоби, які забезпечують надійність електропостачання.
		141_ФК_10	Організувати випробування електрообладнання, забезпечувати технічне оснащення, документацію, матеріали.
		141_ФК_11	Виконувати налагодження електроприводу.
		141_ФК_12	Проводити технічний огляд теплоенергетичного обладнання.
208 «Агроінженерія»	загальні	208_ЗК_01	Самостійно визначатись щодо цілей і завдань особистої діяльності.
		208_ЗК_02	Організувати особисту діяльність як складову колективної діяльності.
		208_ЗК_03	Усвідомлювати взаємозалежність стану зовнішнього середовища та технологічної діяльності, враховувати її під час організації особистої та суспільної діяльності.
		208_ЗК_04	Оцінювати соціальну значимість пропозицій щодо вдосконалення організації та технології виробництва, впровадження нової техніки.
		208_ЗК_05	Використовувати нові знання та професійні уміння для підвищення ефективності особистої та суспільної діяльності.
208 «Агроінженерія»	фахові	208_ФК_01	Забезпечувати використання та дослідження с.-г. техніки для виробництва продукції рослинництва й тваринництва та її переробки.
		208_ФК_02	Проектувати й досліджувати системи технічного обслуговування машин та обладнання АПК.
		208_ФК_03	Комплектувати виробничо-технічні бази технологічним обладнанням.
		208_ФК_04	Організувати ТО і ремонт машин та обладнання.
		208_ФК_05	Здатність до технологічного налагодження складної техніки та обладнання для виконання технологічних процесів і приладів для проведення досліджень.
		208_ФК_06	Оформлювати документацію на комплектування матеріально-технічної бази.
		208_ФК_07	Проектувати з'єднання й механізми машин та обладнання.
		208_ФК_08	Виконувати необхідні математичні розрахунки під час конструювання машин та обладнання.
		208_ФК_09	Здатність визначити статичні та динамічні навантаження на робочі органи та передаточні механізми машин.
		208_ФК_10	Здатність виконувати збірні креслення машин та обладнання на базі стандартних вузлів й агрегатів.

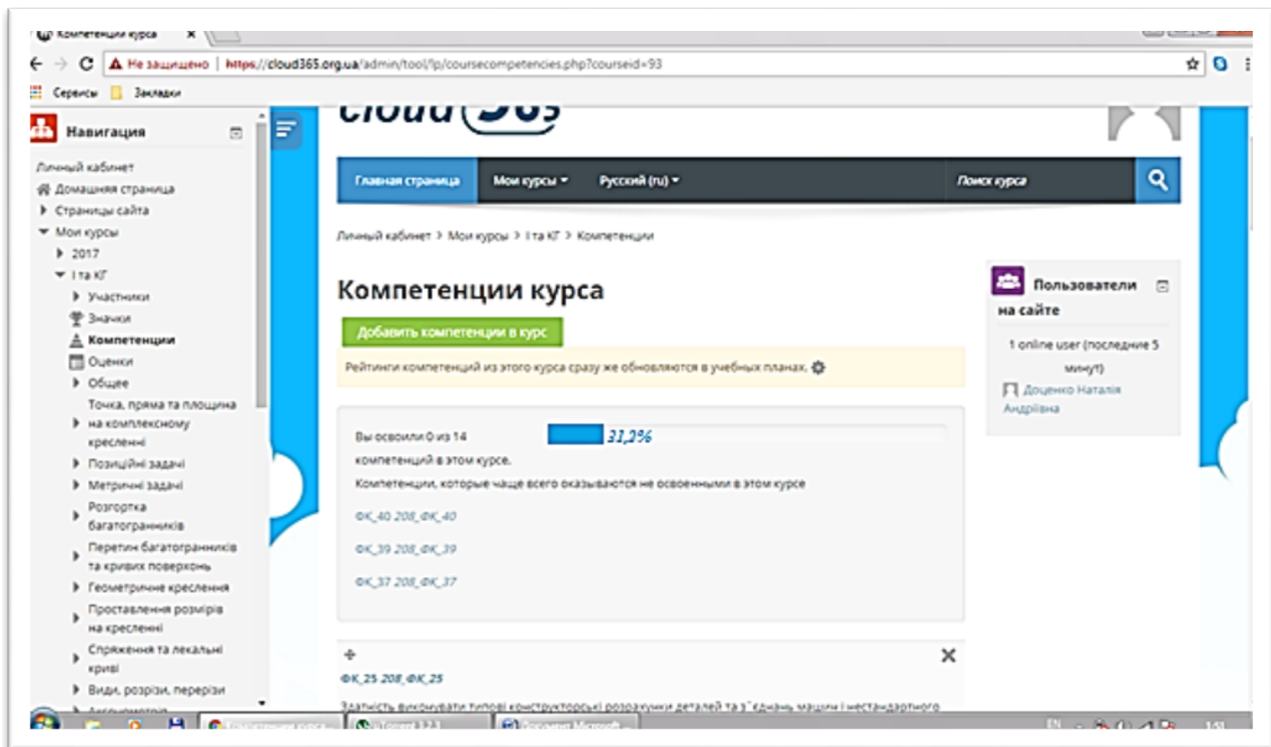


Рис. 3. Моніторинг набуття компетенцій під час проходження курсу здобувачами вищої освіти інженерних спеціальностей

протягом всього терміну проходження навчання в курсі інформаційно-освітнього середовища. Компетенція – це здатність майбутнього інженера професійно вирішувати поставлені завдання, яка набута під час навчання в умовах інформаційно-освітнього середовища. Кожен елемент курсу, згідно з навчальним планом підготовки майбутніх інженерів, передбачає певний відсоток набуття компетенцій. Курс може містити мультимедійні презентації до практичних робіт, он-лайн лабораторні роботи з мультимедійним супроводом, інтерактивні лекції з аудіовізуальним супроводом, електронні тестові навчальні тренажери, он-лайн глосарій, спілкування у форумі та проведення відеоконференцій. Опрацювання кожного елементу курсу призводить до набуття показника компетенцій, який свідчить про загальний відсоток набуття компетенцій під час проходження курсу та вказує на завдання, які потребують доопрацювання для набуття необхідних професійних якостей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: навч. посібник. К.: «Вища школа», 2005. 343 с.
2. Великий тлумачний словник української мови. Київ: «Перун», 2005. 1728 с.
3. Рудніцька К.В. Сутність понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція», «професійна компетенція» у світлі сучасної освітньої парадигми. Науковий вісник Ужгородського університету. 2016. Вип. 38, С. 241–244.
4. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. К.: «Атіка», 2008. 230 с.
5. Самойленко О.М., Гавриш В.І., Бацуровська І.В. Проектування моделей вивчення технічних дисциплін у відкритих освітніх ресурсах: навчально-методичний посібник. Херсон: Гринь Д.С., 2016, 320 с.
6. Освітньо-кваліфікаційна характеристика спеціальності 208 «Агроінженерія». Київ, 2017.
7. Освітньо-кваліфікаційна характеристика спеціальності 141 «Електротехніка, електроенергетика та електромеханіка». Київ, 2017.

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА-ПІАНІСТА

APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE CONCERTMASTER-PIANIST

УДК 004:78.421

Клюєва С.В.,

провідний концертмейстер кафедри
музичного мистецтва
Миколаївська філія
Київського національного університету
культури і мистецтв

Боровицька О.М.,

провідний концертмейстер кафедри
музичного мистецтва
Миколаївська філія
Київського національного університету
культури і мистецтв

Юлдашева І.О.,

провідний концертмейстер кафедри
музичного мистецтва
Миколаївська філія
Київського національного університету
культури і мистецтв

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Виконавська діяльність у сфері музичного мистецтва неможлива без участі концертмейстерів. Їхні роль та значення у формуванні фахівців досить часто залишаються недооціненими. Проте цей вид діяльності потребує високого освітнього рівня, наявності кваліфікації, здатності до універсальності, прагнення до саморозвитку. Ці якості, необхідність наявності яких була сформована в процесі виконавської практичної діяльності, відтепер мають доповнюватись й іншими. Культурні реалії сьогодення важко уявити без комп'ютерно-інформаційних технологій, відповідно, їх включення в підготовчий і репетиційний етапи роботи концертмейстера та соліста-виконавця, стає відповіддю на запити часу. Необхідність перегляду існуючих методичних настанов, пов'язаних із концертмейстерською діяльністю, є актуальним завданням, що не має достатнього висвітлення в науково-педагогічному дискурсі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У роботах О. Горюнової та Н. Духаніної аналізується специфіка медіа-технологій та окреслюються їхні особливості. Особливості концертмейстерської діяльності визначаються у працях О. Короткової та Т. Молчанової. Деякі специфічні

У статті аналізуються особливості використання інформаційних технологій у діяльності концертмейстера-піаніста. Зазначається, що доцільним є залучення програмного забезпечення для запису музичного матеріалу під час репетиційного процесу задля його подальшого моніторингу. Визначено можливість використання програм, що забезпечують здатність здійснювати відео- та аудіочати, реалізують ідею проведення репетицій на відстані. Окреслено необхідність здійснення пошуку в мережі Інтернет задля винайдення нотних прикладів, цікавих інтерпретаційних версій і нових методик. Вказано на потребу в поєднанні традиційного підходу та інноваційного, який пов'язаний з освоєнням можливостей, що надаються завдяки інформаційним технологіям.

Ключові слова: інформаційні технології, медіа, концертмейстер, піаніст, виконавець, програмне забезпечення.

В статье анализируются особенности использования информационных технологий в деятельности концертмейстера-пианиста. Отмечается, что целесообразно использовать программное обеспечение для записи музыкального материала в репетиционном процессе для его дальнейшего мониторинга. Определена возможность использования программ, обеспечивающих способность осуществлять видео- и ауди-

очаты, которая реализуют идею проведения репетиций на расстоянии. Определена необходимость поиска в сети Интернет нотных примеров, интересных интерпретационных версий и новых методик. Отмечена потребность в сочетании традиционного подхода и инновационного, связанного с освоением возможностей, предоставляемых благодаря информационным технологиям.

Ключевые слова: информационные технологии, медиа, концертмейстер, пианист, исполнитель, программное обеспечение.

The article analyzes the peculiarities of the use of information technologies in the performance of the accompanist pianist. It is noted that it is expedient to involve the software for recording the musical material during the rehearsal process for its further monitoring. The possibility of using programs that provide the ability to perform video and audio chats, realizes the idea of conducting rehearsals at a distance is determined. The necessity of searching on the Internet for the purpose of inventing musical examples, interesting interpretations and new techniques is outlined. The need to combine a traditional approach with innovation that is associated with the development of opportunities provided through information technology has been noted.

Key words: information technologies, media, concertmaster, pianist, performer, software.

риси, притаманні роботі концертмейстера хореографічних дисциплін, змальовуються в публікації І. Кравченко. Певні аспекти розвитку сучасної музичної освіти висвітлюються в праці Ю.Чекана. Роль сучасних музично-комп'ютерних технологій у фаховій діяльності у сфері музичного мистецтва розроблено в статті К. Кушнір.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри те, що наявний ряд робіт, у яких окреслюються проблемні аспекти, пов'язані з діяльністю концертмейстера, питання застосування в ній комп'ютерних інформаційних технологій не здобуло обґрунтування. Проте сучасні реалії потребують здатності до постійного оновлення, зокрема адаптації до умов ринку праці.

Метою статті є аналіз особливостей використання комп'ютерно-інформаційних технологій (зокрема, устаткування, спеціальних програм) у професійній діяльності піаніста-концертмейстера.

Виклад основного матеріалу. Концертмейстерська діяльність є неодмінним компонентом сучасного виконавства. Чимала роль концертмейстера, що супроводжує творчість виконавців-солістів на різних етапах їхнього музичного життя, підкреслювалась різними дослідниками.

О. Короткова наводить спектр тих обов'язків, які мають виконувати концертмейстери, спираючись на дані, представлені у «Довіднику кваліфікаційних характеристик професій працівників у галузі «драматичне мистецтво та інша розважальна діяльність», затвердженому наказом Міністерства культури і мистецтв України. «Професійні вимоги до акомпаніатора-концертмейстера передбачають знання основних напрямів розвитку сучасної музики, найбільш значних музичних творів класичного та сучасного репертуару; методів самостійної роботи над музичним твором, а також методів вокальної педагогіки, ансамблевого (хорового) співу; методики роботи з інструменталістами різних спеціальностей; природу вокалу, ансамблево-інструментальної музики» [3, с. 52]. Цей перелік демонструє багатопрофільність діяльності піаніста-концертмейстера, який не лише має виконувати роль, подібну до соліста-виконавця, але й часто перебирає на себе функції викладача та фахівця з різних сфер, починаючи від музичної акустики до мистецтва ансамблевої гри.

Існує чимало робіт, де акцентується увага на тих обов'язках, які виконує концертмейстер. Досить важливий висновок стосовно специфіки діяльності концертмейстера робить у своїй праці Т. Молчанова. Вона підкреслює те, що внаслідок акценту на ролі соліста в музичному мистецтві концертмейстер відходив на другий план, проте саме його практика мала доповнювати та взаємодіяти з «першою скрипкою». «Отже, мистецтво піаніста-концертмейстера – виконавський різновид, що гнучко фіксував трансформацію становлення та динаміку розвитку мистецтва спільного музикування, що еволюціонувало синхронно з безперервною зміною історичної структури музичної культури та з кожним етапом оновлювало магістральний напрям, широту обріїв. Крокуючи хронологічними сходами, поступово наповнювалися джерела «життєзабезпечення» цього мистецтва, долалися недоліки попередніх періодів, відбувалася органічна кореляція асимілятивних процесів у межах кожного століття» [6, с. 216]. Еволюційний розвиток концертмейстерської діяльності демонструє необхідність постійно реагувати на зміни в суспільно-культурній практиці та виступати рушієм змін. Концертмейстер має обов'язки не лише виконувати власні функції, але й продукувати нові підходи для досягнення спільної ансамблевої гри з різними виконавцями. У процесі спільного ансамблевого виконавства має бути відповідність ритмічного характеру, яка буде виявлятися у правильній зміні темпу, динаміки, чіткому дотриманні агогіки (*staccato*, *legato*), семантичному поділі музичної тканини. При цьому чітке дотримання занотованого в тексті матеріалу не стане запорукою правильного його відтворення. Адже потрібне визначення єдиних виконавських ремарок, яке

досягається лише шляхом тривалих і регулярних тренувань. Подібний результат можливий за умови детального вивчення всіх складнощів, що є у творі, причому вони мають здійснювати кореляцію згідно з авторськими вказівками. Проте не завжди є можливість дотримуватись того графіку, який встановлений у рамках навчального закладу чи у процесі професійної діяльності концертмейстера. Саме задля заповнення цієї прогалини можуть використовуватись можливості, які виникають завдяки інформаційним технологіям.

Зазначимо, що протягом останніх десятиліть музичний світ зазнав чималих змін, пов'язаних із розвитком засобів відтворення, створення та продукування музичного цілого. Засадження технологій звукозапису, поява різного програмного забезпечення, пов'язаного з підсиленням, корекцією звуку та його формуванням, істотно змінили рівновагу в популярності академічного напрямку музичної культури та виконання наживо. Проте було б неправильно відкидати ті можливості, які відкриваються завдяки новітнім аудіопрограмам і комп'ютерному устаткуванню. У ряді напрямів музичного мистецтва слідування за останніми новинками є фактично необхідною складовою на шляху до професійного становлення, як, наприклад, у роботі звукорежисера, виконавців естрадного спрямування та тому подібного. Проте досить часто виконавці у сфері академічного мистецтва залишають усі ці новації поза власною увагою. Хоча інтерес до інформаційних технологій і в музичній діяльності, і у процесі підготовки молодих фахівців відіграє неабияку роль. «Застосування сучасних інформаційних технологій у навчанні суттєво доповнює традиційні погляди на методику викладання, структуру й організацію навчальної діяльності, робить навчання предметів більш цікавим, змістовним, наочним. Воно дає змогу підготувати студентів музичних спеціальностей із певними якостями та практичними вміннями, здатних не лише вміло користуватися накопиченим досвідом своєї професії, але й активно збагачувати його новими цінностями, сприяючи розвитку ціннісних компетентностей, надає безмежні можливості для реалізації творчих задумів як викладача, так і студента, змінюючи роль студента з пасивного слухача на активно-творчого, самостійного учасника процесу» [5, с. 262].

На наше переконання, діяльність концертмейстера-піаніста може мати більш продуктивний характер, враховуючи ті можливості, що відкриваються завдяки технологіям. Точніше йдеться про медіа-технології, до яких дослідники зараховували технічні засоби, що супроводжували людину з давніх часів. «Медіа умовно ділять на п'ять типів: ранні (писемність), друковані (друкарство, літографія, фотографія), електричні (телеграф, телефон, звукозапис), мас-медіа (кінематограф, телебачення),

цифрові (комп'ютер, Інтернет)» [1]. Отже, у сьогоденні важливу роль відіграють саме цифрові медіа-технології. Насамперед, у разі фізичної відсутності виконавця-соліста з певних причин на занятті, його можна провести з концертмейстером, використовуючи програми на кшталт Skype, Viber, Messenger, у яких є функція відеочату. За умов наявності якісного Інтернет-зв'язку можна отримати безперервне з'єднання, використовуючи яке можна провести репетицію, відпрацювати проблемні моменти. Подібна технологія може стати у нагоді і у разі відсутності одного з учасників дуету через хворобу, участь у міжнародному конкурсі чи іншому змаганні. Ця можливість не повинна повністю замінювати звичайний формат занять, хоча нині досить розповсюдженою практикою є проведення конференцій за допомогою програми Skype. Це програмне забезпечення дає змогу створювати чати для спілкування не лише між двома учасниками, а й цілою групою, внаслідок чого за грою виконавців може спостерігати у реальному часі викладач, надаючи власні рекомендації та здійснюючи правки.

Наступний рівень включення програмного забезпечення також пов'язаний із репетиційним процесом, а саме – з оцінкою якості виконання. У процесі самостійної роботи соліста та дуетного виконання соліста та концертмейстера доцільним є використання програм для запису аудіозвуку. Після програвання твору можливий аналіз його виконання, оцінювання дотримання метроритмічних особливостей, правильної агогки, наявності естетико-художньої подачі музичного матеріалу. Якщо використовувати комп'ютерні програми, які здійснюють запис твору під час його програвання, то їх існує надзвичайно багато, причому функціональні можливості будуть різними. Можна звертатись до функції запису аудіо у Cubase, NanoStudio, Ableton, MadTracker, Audition, Sound Forge Pro, Traktor PRO та інших програмах. Подібне програмне забезпечення дає можливість сконцентрувати увагу саме на звучанні твору. За допомогою функції метроному можна коригувати ритмічний бік виконання під час виступу або здійснювати його результати, прослуховуючи готовий запис. Значення звукозапису як соціокультурного рушія, який не можна не брати до уваги, підкреслює провідний вітчизняний мистецтвознавець Ю. Чекан: «Звукозапис є одним із кардинальних відкриттів музичної сучасності, що повністю змінив її конфігурацію... Саме звукозапис і пов'язані з ним канали розповсюдження інформації змінювали у XX столітті співвідношення різних інтонаційних практик, справляючи вирішальний вплив на смаки та пріоритети аудиторії, переформовуючи музичний ринок і впливаючи на сферу авторського права та суміжних прав» [7, с. 51].

Безперечно, широкі можливості надаються й завдяки тим можливостям, що виникають

завдяки мережі Інтернет. Існування ресурсів для зберігання та доступу до файлів надають можливість зберігати чимало нотних прикладів, які можна отримати в будь-яку мить. Відеохостинги, тобто сайти, що дають змогу завантажувати та переглядати відео у браузері, наприклад, через спеціальний програвач, створюють можливість для ознайомлення з виконавськими версіями різних виконавців. Прослуховування та їх аналіз допомагають концертмейстеру обрати найкращу інтерпретацію, яка може стати зразком для його дуету із солістом.

Вплив медіа-технологій на життя сучасної людини важко переоцінити, адже вони мають значення для формування зацікавленості в освітньому процесі. «Застосування досягнень новітніх медіа-технологій відкриває перед викладачами та студентами нові можливості, значно розширює та урізноманітнює зміст навчання, методи та організаційні форми навчально-виховного процесу, забезпечує високий науковий і методичний рівень викладання. Медіа-освітні технології якнайкраще відповідають принципам особистісного підходу. Їх застосування підвищує ефективність подання нового матеріалу, розвиває їхні розумові та творчі здібності. Медіа-технології – це потужна мотивація студентів до навчання» [2, с. 191].

Звісно, що використання інформаційних технологій не повинно замінювати традиційні підходи та форми роботи із солістами – як учнями, так і професійними виконавцями. Більш доцільним є поєднання здобутків, що надаються завдяки технічним відкриттям, і тих методик, які використовувались до їх появи. Сучасний дослідник І. Кравченко зазначає, що можливість використовувати інформаційно-комп'ютерні технології концертмейстером може мати дійсно всеосяжний характер, що буде містити також методику роботи з Інтернет-технологіями, як-от пошук спеціальної літератури та методику використання навчальних відеопрограм. «Сучасні комп'ютерні технології у мистецькій освіті базуються на ідеї їх інтеграції з традиційними навчальними методиками» [4, с. 122].

Висновки. У професійній діяльності сучасного концертмейстера-піаніста велика роль має відводитись освоєнню тих можливостей, які відкриваються завдяки інформаційним технологіям, новітньому комп'ютерному устаткуванню та програмному забезпеченню, що мають стосунок до музичного мистецтва. Використання медіа-технологій у поєднанні з традиційними підходами, які пов'язані з ансамблевим виконанням твору солістом і концертмейстером, видається перспективним напрямом на шляху вироблення якісних і продуктивних напрямів поліпшення якості кінцевого результату – тобто точної інтерпретації твору.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Горюнова О. Медиа: история экспансии. Краткий конспект курса лекций. 2001. URL: https://www.mediagram.ru/.../h_0d87ec60c5df8019c1ca38e2ef3eb.
2. Духаніна Н. Медіатехнології як мотивація студентів до навчання. Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: Вища освіта України. Дод. 3. Т. V. (12). 2008. С. 189–193.
3. Короткова О. Деякі історичні аспекти становлення професії акомпаніатора-концертмейстера. Молодий вчений. 2017. № 8 (48). С. 52–55.
4. Кравченко І. Специфіка роботи концертмейстера хореографічних дисциплін. Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і практики: тези за мат-ми Всеукр. наук.-метод. конф.-сем. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2014. С. 120–122.
5. Кушнір К. Роль сучасних музично-комп'ютерних технологій у фаховій підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. Актуальні питання культурології: альманах наукового товариства «Афіна» кафедри культурології та музеєзнавства. Рівне: РДГУ, 2017. Вип. 17. С. 259–263.
6. Молчанова Т. Мистецтво піаніста-концертмейстера у соціокультурному контексті сучасності. Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Рівне, 2013. Вип. 19 (1). С. 212–217.
7. Чекан Ю. Сучасна соціокультурна ситуація і проблеми музичної освіти. Українська музика. 2013. Вип. 3 (9). С. 41–53.

Новий вид наукових послуг



Причорноморський
науково-дослідний інститут
економіки та інновацій

Шановні колеги! Питання академічної доброчесності є надзвичайно актуальними у наш час. Враховуючи великі масиви інформації, що з'являються у всесвітній мережі, жоден вчений не може бути впевненим, що його авторське право захищене. Крім того, поширеною є ситуація, коли декілька вчених в одній галузі науки користуються однаковими джерелами інформації, а в результаті безкоштовних програм пошуку плагіату засвідчують стовідсот-

кові збіги тексту, що може призвести до безпідставних звинувачень у плагіаті, особливо після перевірки за базою даних авторефератів та дисертацій. Це викликано тим, що порівняння з іншими дисертаціями не вказує на використання спільних першоджерел (статей, монографій, статистичних щорічників, словників тощо), а однозначно визначає тільки збіг тексту, ігноруючи навіть цитати. Важливим є також те, що чинне законодавство однозначно визначає, що перевірку може здійснювати виключно установа за профілем дослідження, а не поширені в мережі безкоштовні програми. Для уникнення подібних ситуацій ми пропонуємо Вам скористатися науковою **послугою оцінки технічної унікальності наукового тексту** за допомогою *ліцензованого* програмного забезпечення, яке гарантує похибку перевірки до 3%. Переваги такої перевірки порівняно з іншими методами:

- Ви укладаєте угоду про надання послуг;
- Ваш файл *не розміщується у мережі*, тобто інформація і авторство залишаються анонімними;
- Ви *отримуєте звіт*, підготовлений за допомогою *ліцензованого* програмного забезпечення; *порівняльну таблицю* однакових фрагментів тексту із зазначенням джерела; *офіційний звіт про надану послугу* із зазначенням результатів;
- Ви отримуєте вичерпну інформацію про текстові збіги у Вашому дослідженні та дослідженнях інших авторів не тільки *українською, але і російською та англійською мовами*;
- Ви користуєтесь програмним забезпеченням, яке використовується *тільки спеціалізованими науковими та освітніми установами* і розроблене виключно для пошуку текстових збігів *саме у наукових дослідженнях*, а не у публіцистиці, рекламних веб-сайтах тощо;
- Виключна робота з авторами – ніхто, крім автора тексту, не зможе замовити у нас перевірку цього тексту, що забезпечить Вас від *перевірок третіми особами*;
- Ви отримуєте можливість коректно оформити посилання на першоджерела;
- Існує можливість перевірки *будь-яких наукових досліджень*: статей, рефератів, авторефератів, дисертацій, доповідей, тез, звітів тощо.

Терміни і вартість перевірки і надання звіту:

Характер наукової роботи	Терміни (робочих днів)	Вартість
Докторська дисертація	5 – 10	5000 грн
Кандидатська дисертація	3 – 7	3000 грн
Автореферат	1 – 2	500 грн
Стаття (обсягом до 12 сторінок)	1 – 2	500 грн
Інші види робіт	За домовленістю	За домовленістю

Для того, щоб замовити послугу, Вам необхідно звернутись електронною поштою до Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій, вказавши у темі листа «Оцінка унікальності тексту». У листі вкажіть адресу для листування, додайте файл у форматі MS Word з текстом наукового дослідження. Фахівець відповідного відділу надасть Вам відповідь щодо процедури здійснення експертизи.

Контактна особа:

Шумилова Тетяна – молодший науковий співробітник

Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

+38 (048) 709-38-69

+38 (093) 253-57-15

shumilova@iei.od.ua

З повагою,
дирекція Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

НОТАТКИ

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 6

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Ю. Семенченко*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.

Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 26,52. Ум.-друк. арк. 27,20.

Підписано до друку 03.09.2018. Наклад 100 прим.

ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій»

Адреса: вул. Сегедська 18, каб. 422, м. Одеса, Україна, 65009

E-mail: info@iei.od.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 5218 від 22.09.2016 р.