

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 10

Том 2



Одеса
2019

Редакційна колегія:

Байша Кіра Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент
Віталія Грейзін – доктор педагогічних наук (Вільнюс, Литовська Республіка)
Дмитренко Тамара Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор
Козяр Микола Миколайович – доктор педагогічних наук, професор
Логвиновська Тетяна Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент
Павлова Наталія – доктор хабілітований, професор
Петерсонс Андріс – доктор соціальних наук, професор
Пушкарьова Тамара Олексіївна – доктор педагогічних 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
Хорошковська Ольга Назарівна – доктор педагогічних наук, професор
Ярошинська Олена Олександрівна – доктор педагогічних наук, доцент

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 № 2 від 25.02.2019 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
(Свідectво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія KB № 22897-12797P від 02.08.2017 року)

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Остапенко А.В.

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНОГО ПІДХОДУ І.П. ЛЬВОВА ДО ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ ТА СКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК УЧНІВ.....7

Палійчук Р.І.

«ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ» (ПОЛТАВА, 1914–1917 РОКИ) ТА ЙОГО РІЛЬ У РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ.....12

Стельмах Н.В.

КАФЕДРА ЯК КРЕАТИВНИЙ ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....17

Ткач Г.В.

ХАРАКТЕРИСТИКА ЕТАПІВ РОЗВИТКУ ПРОБЛЕМИ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ.....21

Фрига І.О.

ІСТОРИКО-ПРАВОВІ АСПЕКТИ ВСТАНОВЛЕННЯ РАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ.....26

Черепаня М.Т.

ПРОБЛЕМА ПЕРІОДИЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ В ЗАКАРПАТТІ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ.....30

Шуп'яна М.І.

КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТИВНИХ ПРАВ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ В УКРАЇНІ.....35

Яковишина Т.В., Шалівська Ю.В.

ТРАНСФОРМАЦІЯ ПОНЯТТЯ «КРЕАТИВНІСТЬ» У КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....39

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

Демчук В.В.

РЕАЛІЗАЦІЯ КРАЄЗНАВЧОГО ПРИНЦИПУ В НАВЧАННІ БОТАНІКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-БІОЛОГІВ.....44

Dramaretska L.B.

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ АНАЛІЗУ СИТУАЦІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....48

Zhygzhytova L.M.

СПІЛЬНІ РИСИ ПРИСЛІВ'ІВ І ПРИКАЗОК В УКРАЇНСЬКІЙ І ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИХ МОВАХ.....52

Кондратюк О.М., Геращенко О.Є.

НАВЧАННЯ ТРЕТЬОКЛАСНИКІВ СКЛАДАННЯ СЮЖЕТНИХ ЗАДАЧ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ЇХНЬОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....55

Kormiltsyna S.Y., Mestharm O.A.

LISTENING COMPETENCE FORMATION PROBLEM IN STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALITIES.....59

Крюкова О.С.

ФІЗИЧНИЙ КРОСВОРД ЯК АЛЬТЕРНАТИВА ФІЗИЧНОМУ ДИКТАНТУ.....62

Кушнірова Л.В.

АНАЛІЗ В. МАСАЛЬСЬКИМ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ШКОЛІ В 40–50-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ.....66

Моргунова С.О., Моргунова Н.С.

ВИКОРИСТАННЯ КОГНІТИВНИХ СТРУКТУР У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....70

РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Калинина Л.В.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ.....75

Карпеченкова Г.В.

ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ПОЛІЦІЇ ЮВЕНАЛЬНОЇ ПРЕВЕНЦІЇ.....79

Керекеша О.В.

МОТИВАЦІЯ ВИКЛАДАЧІВ ДО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ.....83

Коваль Г.В.

ПОЛІТИЧНА СВІДОМІСТЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: СУТНІСТЬ ТА ЇЇ СКЛАДНИКИ.....88

Ковальова К.В.

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-АГРАРНИКІВ.....93

Когут С.Я. КОНЦЕПЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ПЕРІОДИЗАЦІЯ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІКИ ПРАЦІ В РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА.....	97
Козяр М.М., Кривцов В.В. З ДОСВІДУ УКЛАДАННЯ ТЕСТІВ ІЗ НАРИСНОЇ ГЕОМЕТРІЇ.....	105
Конопляник Л.М., Коваленко О.О. ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	111
Корчова О.М. СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ РИТОРИКИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	117
Кузнецова О.В., Одарченко В.І. ЗНАЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АСПЕКТІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	121
Курнишев Ю.А., Мосейчук Ю.Ю., Кожокар М.В., Ківерник О.В. СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	126
Маковецька Н.В., Конох А.А. ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ У СФЕРІ ЕКОЛОГІЧНОГО ТУРИЗМУ: ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНЕ ПОЛЕ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	130
Маковецька Н.В., Люта Д.А. ОСНОВНІ ВИМОГИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ТУРИЗМОЗНАВСТВА.....	134
Манжос Е.О. МОТИВАЦІЙНИЙ ЧИННИК РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОЇ СФЕРИ.....	138
Матяшук О.М., Шумська В.С. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО ФОРТЕПІАННОГО РЕПЕРТУАРУ.....	142
Михайлюк Н.В. ДІЛОВЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОЇ ГАЛУЗІ.....	146
Науменко М.О., Панасюк К.А. ІСТОРІЯ СУЧАСНОЇ ДИРИГЕНТСЬКОЇ МАНЕРИ.....	149
Опольська М.В. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ З ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ УПРАВЛІНСЬКОЇ СФЕРИ.....	153
Панов С.Ф. ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПЕРЕКЛАДУ ТЕХНІЧНИХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ЇХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО СУПРОВОДУ.....	158
Пінчук І.О. ІНШОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА.....	162
Потапова Н.В., Отрошко Т.Ф. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНИХ ДИСКУСІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	167
РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ	
Долженков О.О., Сакалюк О.О. КОМАНДОУТВОРЕННЯ ЯК МЕТОД УПРАВЛІННЯ КОЛЕКТИВОМ У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ.....	171
Романчук А.І. СУЧАСНІ ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИМ ПРОЦЕСОМ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	177
Турута О.В., Жидкова О.О. МОДЕРНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ЧАСТИНА ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР.....	181
РОЗДІЛ 5. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Шевченко Н.О. ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ РОБОТИ З ПРИРОДНИМ МАТЕРІАЛОМ.....	184
НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ.....	188

CONTENTS

SECTION 1 . GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Ostapenko A.V.

FEATURES OF THE METHODOLOGICAL APPROACH OF I.P. LVOV TO THE TEACHING OF PSYCHOLOGY AND MAKING PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CHARACTERISTICS OF PUPILS.....7

Paliichuk R.I.

“PEDAGOGICAL JOURNAL” (POLTAVA, 1914–1917) AND ITS ROLE IN THE DEVELOPMENT OF DOMESTIC EDUCATION.....12

Stelmakh N.V.

PECULIARITIES OF PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF NEW UKRAINIAN SCHOOL.....17

Tkach H.V.

CHARACTERISTICS OF THE STAGES OF DEVELOPMENT OF THE PROBLEM OF ADVANCED PEDAGOGICAL EXPERIENCE.....21

Fryha I.O.

HISTORICAL AND LEGAL ASPECTS OF ESTABLISHING SOVIET EDUCATIONAL ADULT.....26

Cherepania M.T.

TO THE PROBLEM OF THE BOARDING SCHOOLS ESTABLISHMENT AND DEVELOPMENT PROCESS PERIODIZATION IN THE TRANSCARPATIA IN THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY.....30

Shupiana M.I.

CULTURAL AND HISTORICAL ASPECTS OF FORMATION OF SUBJECTIVE RIGHTS OF INTERNAL TRANSFERS IN UKRAINE.....35

Yakovyshyna T.V., Shalivska Yu.V.

TRANSFORMATION CONCEPT “CREATIVITY” IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL EDUCATION REFORM.....39

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

Demchuk V.V.

REALIZATION OF REGIONAL PRINCIPLE IN TRAINING THE BOTANY OF FUTURE BIOLOGISTS.....44

Dramaretska L.B.

APPLICATION OF CASE-STUDY METHOD IN TEACHING OF FOREIGN LANGUAGE.....48

Zhygzhytova L.M.

SOME SIMILARITIES IN UKRAINIAN AND EUROPEAN PROVERBS AND SAYINGS.....52

Kondratiuk O.M., Herashchenko O.Ye.

TEACHING THIRD-GRADE PUPILS TO COMPOSE STORY PROBLEMS AS A CONDITION FOR THEIR MATHEMATICAL COMPETENCE DEVELOPMENT.....55

Kormiltsyna S.Y., Mestharm O.A.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ СЛУХАННЯ В СТУДЕНТІВ НЕЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....59

Kriukova O.S.

PHYSICAL CROSSWORD AS AN ALTERNATIVE TO PHYSICAL DICTATION.....62

Kushnirova L.V.

V. MASALSKYI'S ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF THE METHODS OF TEACHING THE UKRAINIAN LANGUAGE AT SCHOOL IN THE 40–50-THS OF THE 20-TH CENTURY.....66

Morhunova S.O., Morhunova N.S.

THE USE OF COGNITIVE STRUCTURES IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF NON-PHILOLOGICAL SPECIALTIES IN UNIVERSITIES.....70

SECTION 3. THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL TRAINING

Kalynyna L.V.

THE FORMATION OF A FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER'S INTERACTIVE COMPETENCE DURING THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT.....75

Karpechenkova H.V.

FEATURES OF JUVENILE PREVENTION ACTIVITY.....79

Kereksha O.V.

MOTIVATION OF TUTORS TO PROFESSIONAL DEVELOPMENT.....83

Koval H.V.

POLITICAL CONSCIOUSNESS OF STUDENT YOUTH: ESSENCE AND ITS COMPONENTS.....88

Kovalova K.V. TECHNOLOGY OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE AGRARIAN ENGINEERS.....	93
Kohut S.Ya. CONCEPT AND PERIODISATION OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF PEDAGOGY OF LABOR IN THE REPUBLIC OF POLAND.....	97
Koziar M.M., Krivtsov V.V. FROM EXPERIENCE THE TEST IN DESCRIPTIVE GEOMETRY.....	105
Konoplianyk L.M., Kovalenko O.O. THE USE OF BLENDED LEARNING TOOLS IN TEACHING ESP AT A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION.....	111
Korchova O.M. SOCIOCULTURAL APPROACH TO STUDY OF RHETORIC IN A PEDAGOGICAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION.....	117
Kuznetsova O.V., Odarchenko V.I. THEORETICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS.....	121
Kurnyshev Yu.A., Moseichuk Yu.Yu., Kozhokar M.V., Kivernyk O.V. SYSTEM APPROACH TO THE PROBLEM OF PREPARING THE FUTURE TEACHER OF PHYSICAL CULTURE.....	126
Makovetska N.V., Konokh A.A. FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS IN THE FIELD OF ENVIRONMENTAL TOURISM: CONCEPTUAL-TERMINOLOGICAL FIELD OF RESEARCH.....	130
Makovetska N.V., Liuta D.A. MAIN REQUIREMENTS FOR ORGANIZATION OF EXPERIMENTAL STUDY ON FORMATION OF PREPARATION FOR THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE FUTURE TRAINING SPECIALISTS.....	134
Manzhos E.O. MOTIVATION FACTOR OF THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE CULTURE OF FUTURE SPECIALISTS OF ECONOMIC SPHERE.....	138
Matiashchuk O.M., Shumska V.S. MODERN TRENDS OF UKRAINIAN FORTEPIAN REPERTURE.....	142
Mykhailiuk N.V. BUSINESS COMMUNICATION AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE SPECIALISTS IN THE ECONOMIC BRANCH.....	146
Naumenko M.O., Panasiuk K.A. THE HISTORY OF THE CONDUCTOR'S MANNER.....	149
Opolska M.V. TRAINING-EDUCATIONAL PROCESS ORGANIZATION ON THE FORMATION OF THE HUMANISTIC ORIENTATION OF MANAGEMENT SPHERE FUTURE SPECIALISTS.....	153
Panov S.F. FORMATION OF THE CULTURE OF THE TRANSLATION BY TECHNICAL TRANSLATORS AS A COMPONENT OF THEIR COMPETENCE SUPPORT.....	158
Pinchuk I.O. FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS: DEFINITION AND STRUCTURE.....	162
Potapova N.V., Otroshko T.F. PECULIARITIES OF EDUCATIONAL DISCUSSIONS ORGANIZATION IN THE PROCESS OF TEACHERS' PREPARATION.....	167
SECTION 4. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION MANAGEMENT	
Dolzhenkov O.O., Sakaliuk O.O. TEAMBUILDING AS A METHOD OF PERSONNEL MANAGEMENT IN EDUCATIONAL INSTITUTION.....	171
Romanchuk A.I. MODERN INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF MANAGEMENT OF EDUCATIONAL PROCESS IN THE INITIAL SCHOOL.....	177
Turuta O.V., Zhydkova O.O. MODERNIZATION OF SYSTEM OF HIGHER EDUCATION AS A NECESSARY COMPONENT OF INTEGRATION OF UKRAINE INTO EUROPEAN EDUCATIONAL SPACE.....	181
SECTION 5. PRESCHOOL PEDAGOGY	
Shevchenko N.O. FORMATION OF ENVIRONMENTAL CULTURE OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF ARTISTIC AND CREATIVE WORK WITH NATURAL MATERIAL.....	184
A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES.....	188

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНОГО ПІДХОДУ І.П. ЛЬВОВА
ДО ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ ТА СКЛАДАННЯ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК УЧНІВFEATURES OF THE METHODOLOGICAL APPROACH OF I.P. LVOV
TO THE TEACHING OF PSYCHOLOGY AND MAKING
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CHARACTERISTICS OF PUPILS

У статті висвітлено методичні підходи видатного педагога І. Львова до викладання психології в школі та складання психолого-педагогічних характеристик на учнів під час роботи на посаді доцента у м. Чернігові та в період евакуації до республіки Таджикистан. Розглянуті методичні матеріали І. Львова з успіхом використовувалися студентами під час проходження педагогічної практики.

Ключові слова: І.П. Львов, психолого-педагогічні характеристики, педагогіка, психологія, методи заохочень учнів.

В статье освещены методические подходы выдающегося педагога И. Львова к преподаванию психологии в школе и составлению психолого-педагогических характеристик на учащихся при работе в должности доцента в г. Чернигове и в период эвакуации в республику Таджикистан. Рассмотренные мето-

дические материалы И. Львова успешно использовались студентами во время прохождения педагогической практики.

Ключевые слова: И.П. Львов, психолого-педагогические характеристики, педагогика, психология, методы поощрений учеников.

The article devoted the methodological approaches of the outstanding teacher I. Lvov to teaching psychology at school and drafting psychological and pedagogical characteristics of students at work as an associate professor in the city of Chernigov and during the evacuation to the Republic of Tajikistan. The reviewed methodological materials of I. Lvov were successfully used by students during their teaching practice.

Key words: I.P. Lvov, psychological and pedagogical characteristics, pedagogy, psychology, methods of encouraging students.

УДК 373.51 (477.85–21)

Остапенко А.В.,
аспірант кафедри педагогіки
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Психологія як наука розвивається дуже стрімко, вчені та практики випробовують нові методи й експерименти, що сприятимуть подальшому поступу психології. Нині постає питання про викладання психології в закладах вищої освіти, вивчення теоретичних та впровадження практичних методів навчання психології студентів різних спеціальностей (психологи, соціальні педагоги, педагоги, філологи й ін.), а також закріплення знань на практиці в загальноосвітніх закладах нашої країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вітчизняні науковці надалі вдосконалюють методику викладання психології, впроваджуючи її в освітній процес закладів середньої та вищої освіти. У висвітленні вищезгаданого питання ми виокремили праці таких науковців: О. Кириченко, Б. Бадмаєва, В. Боярчук, О. Брюховецької, В. Герасимової, Н. Давидюк, Н. Дембрицької, В. Карандишева, В. Ляудіс, В. Стоюхіної, О. Хроменко й інших учених [1].

Мета статті – проаналізувати методи викладання психології в школі, запропоновані І. Львовим, розглянути психолого-педагогічні характеристики учнів, на основі цих характеристик виявити найкращі методи заохочень учнівських досягнень у навчанні.

Завдання: розглянути психолого-педагогічні характеристики учнів; показати методи оцінювання

учнівських досягнень на основі критеріїв І. Львова; виявити найкращі методи викладання психології, запропоновані вищезгаданим педагогом.

Виклад основного матеріалу. У період педагогічної діяльності І. Львова психологія не мала місця в навчальних шкільних планах загальноосвітніх шкіл [2].

Але, на думку педагога, психологічна освіта мала велике значення для декількох поколінь радянської молоді. Це питання не викликало заперечень. І. Львов, опираючись на слова академіка І. Павлова, який визнавав реальність предмета психології, вважав, що завдяки психології наше життя спрямоване на прогрес спілкування між людьми [2].

І. Львов зазначав, що для наукового обґрунтування викладання психології в школі потрібно було пройти довгий шлях, спорудити надійний матеріалістично-фізіологічний фундамент, принципово перебудувати, перебороти пережитки ідеалізму й суб'єктивного емпіризму, механічного атомізму, абстрактного від середовища й абсолютизму в розумінні психічних законів. Саме на тодішньому етапі свого розвитку психологія, на думку педагога, стала науковою і могла бути предметом вивчення в середній школі. Назрівала необхідність у вивченні психології в старших класах, особливо учнями, які досягли високих успіхів у навчанні [3].

І. Львов визначив матеріально-технічну базу, необхідну для вивчення психології в школі. Він виділив такі позиції.

І. Таблиці і малюнки: дифузна нервова система медузи, умовна нервова система дощового черв'яка, еволюція головного мозку в хребетних тварин, порівняльна величина лобної частини мозку в різних ссавців, схема нейронів і їхніх паростків, доцентрові і центрові нерви, спинний мозок, головний мозок, схема дуги слиного рефлексу: безумовного і умовного (умовний у процесі його утворення); око, вухо: зовнішнє, середнє і внутрішнє; шкіра: шари; тільця Пачієвич, Фатерович, Краузе, язик, ніс: орган відчуття, органи кінестетичних відчуттів: поперечно-полосатий м'яз, сухожилля, малюнки на каменях доісторичних людей, аглютинація образів, ручна мова, хроноскоп Гіппа, тахістоскоп (за Нечаєвим), вираження радості, гніву, страху, картина Богданова-Бельського «Усна лічба», вираження сенсорної уваги, схема уваги, подвійне зображення (піраміда відсікання), портрети К. Ушинського, Н. Ланге, О. Лазурського, І. Сеченова, І. Павлова.

ІІ. Муляжі: головного мозку, спинного мозку, шкіри, носа, язика, поперечно-полосатого м'яза, ока, вуха [2, арк. 9–10].

ІІІ. Апарати: тахістоскоп (за Нечаєвим), шкільний хроноскоп, естезинометр Фрея, естезинометр Спирмена, Мнемометр (за Нечаєвим), набір кубушок (або гирь) однакової форми, ваги, різного розміру, камертон, набір карточок із точками, лініями, буквами, цифрами, словами, малюнками [2, арк. 9–10].

Нами також проаналізовано схеми психолого-педагогічних характеристик учнів для застосування їх під час педагогічних практик, які були складені І. Львовим для студентів Сталінобадського педагогічного інституту імені Т.Г. Шевченка та Чернігівського учительського інституту. В основі схеми характеристик не було нічого зайвого та шкідливого для здоров'я та психологічного стану учнів. Наводимо схему вищезгаданої характеристики:

А) Назва школи, клас, група;

б) П. І. П.;

в) дата народження;

г) зовнішній вигляд учня (акуратність, культурність);

д) успішність учня (з'ясувати причину успішності чи неуспішності);

е) ставлення учня до навчання: відвідуваність загальноосвітнього закладу, поведінка на уроках, дисциплінованість, посидючість, засвоєння матеріалу, самозібраність та працьовитість під час виконання домашніх завдань;

ж) ставлення учня до самого себе та до своїх однокласників, впевненість чи невпевненість у своїх здібностях, дружба і товариськість;

з) ставлення до вчителів та дирекції школи, до людей старшого покоління;

и) представництво школи на різних шкільних та позашкільних заходах;

к) ставлення учня до книги;

л) відвідування учнем різних гуртків;

м) виявлення здібностей учня і їхніх проявів;

н) емоційна сфера учня, у чому вона проявляється;

о) вольові якості учня: наполегливість у подоланні перешкод, витривалість і самовладання.

Варто зазначити, що практиканти складали характеристики за чіткими інструкціями І. Львова: не порушуючи навчальний процес у школі, спостерігали за поведінкою учня на уроці, на перервах, під час позаурочних заходів та за межами школи; переглядали та вивчали особисті справи учнів; переглядали класний журнал; переглядали зошити й учнівські картки зі шкільної бібліотеки. Також розмовляли з учнями з питань загального та навчального характеру, проводили бесіди із класним керівником та батьками. Завдяки таким методам була можливість створення детального психолого-педагогічного портрета учня [18, арк. 11].

Чернігівський педагог І. Львов зберіг декілька варіантів психологічних характеристик на учнів шкіл № 25, 45, 6.

Характеристика учня 3-г класу Л. Нагорського показує, що учень проживав у достатніх умовах, його соціально-економічне становище задовільне. Висвітлено відбиток Великої Вітчизняної війни на емоційний стан учня, коли завдяки підтримці з боку матері-вчительки він навчався: «на уроках вдумливо слухає, очень быстро воспринимает материал и воспроизводит его. Арифметику любит больше всего, никогда не откажется от решения задачи, в какое бы время ему не предложили ее решить. Своим соученикам помогает, никогда не отказывается от просьб. Память у него очень хорошая, запоминает быстро и до мельчайших подробностей, причем на продолжительный срок. За три года, которые учится, не имел ни одной 4, все 5. Мать Л. Нагорского никогда не бьет сына, не ругает, если он и напроказничает, только поговорит с ним серьезно» [3, арк. 14–16].

Далі показано його відносини в колективі: «Товарищи любят его и гордятся своим «настоящим отличником». Он всегда все знает, не вызывает зависти, как это бывает с отличниками, все его любят, со всеми он в хороших отношениях. К выбору товарищей относится очень серьезно. Дружит он с отличниками, с очень серьезными и умными учениками» [3, арк. 15].

Висвітлено дружні стосунки із сім'єю (мати Л. Нагорського): «Домашняя обстановка на мальчика действует благоприятно. Мать, хоть и очень занята, много уделяет внимания единственному сыну. Она часто с ним беседует, рассказывает

много о том, каким был отец (погиб на войне), и учит сына быть таким же бодрым всегда, уметь преодолевать любые трудности, быть смелым и выносливым. Тут чувствуется не только любовь к матери, здесь и глубокое уважения к человеку и старшему другу.

Мать приучила сына к тому, что он должен выполнять посильные для него работы по дому, он должен помогать матери. Л. Нагорский ходит сам за хлебом и продуктами. Иногда воду и дрова принесет и комнату уберет» [3, арк. 16].

Практиканти наголошують на тому, що Л. Нагорський працьовитий, завжди все виконує вчасно й акуратно. У жодному разі нікого не образить [3, арк. 16].

Описано атмосферу в класі: «Класс, в котором учится Л. Нагорский, очень недисциплинированный, учительницу не слушают, на уроках творится что-то невероятное. Но на Л. Нагорского это не действует, хотя на переменах он умеет порезвиться и пошалить».

У висновку про Л. Нагорського зазначено, що він «одаренный мальчик, производит хорошее впечатление. Огромное благотворное влияние матери сделало из него сознательного ученика» [3, арк. 17].

Аналіз іншої характеристики учня 5 класу В. Зайця описує особистість та генетичні задатки дитини, вплив соціального й економічного становища на учня: «Внешний вид достаточно аккуратный, поведение не совсем хорошее, нет постоянства в дисциплине. Успеваемость средняя. На протяжении года получал в основном 3, но были иногда и 2, и 4. Любит математику, а также имеет склонность к рисованию. Внимание характеризуется быстрой утомляемостью. Память у него средняя».

У характеристиці учениці 5-го класу Л. Бакиновської зазначено, що їй виповнилося 13 років, але у зв'язку з евакуацією вона не навчалася в школі 2 роки. Далі наводиться детальна педагогічно-психологічна характеристика на цю ученицю, виконана студенткою 3-го курсу історичного факультету, яка під час практики повинна була не тільки описати ученицю Л. Бакиновську, а ще й вплинути на неї як педагог та старший наставник: «Домашние условия у нее весьма благоприятные. Дома у нее мать, которая всегда занята на работе. Она почти не занимается воспитанием своих детей. У Любы есть еще маленькая сестричка, в 4-м классе. За воспитанием девочек следит бабушка, женщина культурная. Условия для занятий Люба имеет все. По дому она не имеет никаких обязанностей. Это отчасти плохо. Состояние здоровья не мешает занятиям. Но, несмотря на такие благоприятные условия, Люба все же отстает в учебе. Особенно плохо дело обстоит с английским языком. Так как английский язык учат первый

год, и язык этот не легкий, а Люба поленилась его учить систематически, теперь он ей очень трудно дается. Кроме всего, Люба плохо сидит на этом уроке и не слушает учителя» [5, арк. 12].

Далі студентка 3-го курсу історичного факультету описала освітню діяльність дівчинки, на що рекомендувала звернути увагу: «Не успевает она еще и по русскому языку. Делает много ошибок в диктантах, но не на правила, а просто по невнимательности. Не знает она и ботаники – тоже исключительно благодаря лени. По устным предметам у нее 4 и 5, по украинскому языку и арифметике у нее 3. Ответы у Любы неплохие, например, по истории, географии, но рассказывает она плохо, слишком примитивно, словами учебника. Если в книге встречается длинное предложение, она никогда не старается его понять и сразу же обращается за помощью. Память у Любы неплохая. Запоминает она быстро, но ненадолго. Она способна заучить грамматическое правило, совершенно не понимая его. Например, наблюдаю за Любой на уроках русского языка: Люба правило знает, и неплохо, но никогда не может привести пример. Это результат того, что ей лень дома подумать. Учебой Люба интересуется очень мало. Она никак не реагирует на замечания родных» [5, арк. 12].

Далі підкреслено, що практикантка мала коректно підібрати літературу відповідно до її рівня знань, проконтролювати виконання завдань: «Читает Люба очень мало. У нее не хватает терпения дочитать книгу до конца. Я пробовала ей предложить прочитать интересные книги: «Хижина дядюшки Тома» Г. Бичер-Стоу, «Приключения Тома Сойера» Марка Твена. Она, правда, прочла их, но только потому, что ей было бы не совсем удобно, если я ее спрошу, а она не сможет ответить».

На основі роботи практикантки показано результати морально-педагогічного виховання та мір покарання, допустимих у педагогічному середовищі: «Сейчас Люба немножко исправилась. Это можно объяснить тем, что она все время находилась под наблюдением, и каждый ее шаг контролируется. То, что Люба не успевала по русскому языку и ботанике из-за лени, подтверждается еще и тем, что теперь она успевает по этим предметам» [5, арк. 12–13].

Під час роботи зі студенткою Люба виправилася, що було передусім заслугою практикантки. «Люба дисциплинирована, уравновешенная. На уроках не вертится, но не всегда внимательно слушает». Далі показано результат успішної педагогічної роботи: «Но за последнее время и этот недостаток почти ликвидировала. Когда Люба внимательно слушает, она принимает активное участие в уроке. Поднимает руку, чтобы отвечать, но долго сосредоточиться на одном вопросе или

моменте она не может. Быстро утомляется и перестает активно соображать».

Показано ставлення Люби до однокласників та спілкування із друзями: «Как товарищ Люба очень хорошая. Она готова поделиться, посоветовать и, если в состоянии, то помочь. Дружит она с девочками из 6-го класса. Они живут рядом с ней. Подруги ее – девочки хорошие – и как подруги, и как ученицы. Они не раз делали ей замечание по поводу ее неуспеваемости. Вообще, Люба неплохая девочка. Она послушная, исполнительная, но легко попадает под чужое влияние. Однако если постоянно ее контролировать, следить за ней, то она может быть неплохой ученицей» [8, арк. 13].

Характеристика учениці 6 класу з Таджикистану Т. Шафахайської свідчить про те, що вона народилася 1929 р. Батьки померли, коли їй було 1 рік. Виховувалася в сім'ї свого родича (дядька). Сім'я налічувала 4 людини. Дядько працював відповідальним секретарем газети «Комуніст Таджикистану».

Що стосується уваги учениці, то зазначено: «Внимание сосредоточивает на литературном чтении, при чтении рассказов с иллюстрациями. При шуме чувствительность ребенка понижается, внимание несколько рассасывается. При решении того или иного вопроса ребенок всецело поглощен им, другие вопросы и окружающие предметы ее не интересуют. Наглядное пособие ею воспринимается лучше, чем прочитанное или объяснение. По рисунку она строит рассказ с помощью преподавателя. После объяснения учителя проводилось закрепление материала. Ученица быстро повторила формулировку, данную учителем. Давно пройденный материал без повторения сохраняется в памяти слабо. Ребенок запоминает материал в контексте лучше. Ученица легче запоминает заданный урок, когда она учит, молча следуя по книге пальцами» [6, арк. 18].

Проаналізовано практикантом пам'ять учениці: «Наблюдается начитанность, умение строить предложения (на таджикском языке), конкретно выражать свою мысль. Умеет хорошо сделать пересказ. На русском языке выражалась труднее; есть паразитарное слово «значит» [6, арк. 19]. Девочка помогала товарищам в учебе, но все это делалось тогда, когда жизнь в семье протекает ровно и спокойно. В ней чувствуется патристической подъем, любовь к Родне. В девочке чувствуется интернационализм, уважение к старшим, вежливое отношение к преподавателям. Девочка очень общественная, реагирует на жизнь своего коллектива. В девочке чувствуется сила характера, устойчивость в желаниях и достижениях цели. Решения принимает обдуманно» [7, арк. 19].

Отже, І. Львовим розроблені схеми для психолого-педагогічних характеристик учнів, створено план застосування видів заохочень та покарань

для учнів із метою забезпечення досягнень у навчанні та зразкової поведінки. Знаний педагог хотів продемонструвати, яким чином учителі виконують свою роботу, якими методами, чи не порушують права учнів, яку мотивацію застосовують щодо освітньо-культурних заходів у школі. Деякі пункти плану є дуже важливими для застосування керівниками загальноосвітніх закладів із метою поліпшення умов праці, покращення педагогічного процесу й обміну досвідом. В І. Львова знаходимо пункти плану, які найкраще висвітлюють: 1) мотивацію заохочень, тобто те, що спонукає вчителя чи класного керівника застосовувати ті чи інші методи заохочень; 2) методи заохочень: а) опис на конкретних прикладах умов і місця, де застосувалися види заохочень; б) опис видів заохочень учнів на уроці, зокрема такі, як: похвала, погляд вчителя, слово, міміка, жести; в) опис застосування видів заохочень класними керівниками у його виховній роботі. Педагог висвітлив види заохочень та методику їх застосування, показав, як беруться до уваги індивідуальні та вікові особливості учня. І. Львовим педагогічно обґрунтована методика застосування заохочень, а саме:

- 1) які види заохочень потрібно ввести додатково;
- 2) які види заохочень не потрібно застосовувати;
- 3) види заохочень учнівського колективу або окремого класу;
- 4) як учитель впевнюється в ефективності заохочень;
- 5) які поради дає вчитель батькам для використання видів заохочень;
- 6) види покарань в класі, як вони застосовуються;
- 7) опис труднощів, які виникають, коли вчитель застосовує заходи покарань;
- 8) обґрунтування практичного і виховного значення застосування видів заохочень у загальній системі навчання [10, арк. 26].

У висновку І. Львов наголошував на необхідності не скорочувати, а збільшувати кількість годин для студентів під час практики із психології в загальноосвітній школі. Педагог зазначав, що студенти повинні більш відповідально ставитися до своїх обов'язків під час практики, виявляти бажання виконувати кураторські обов'язки щодо учнів і піклуватися про них протягом практики [11, арк. 6].

Висновки. У статті проаналізовано психолого-педагогічні характеристики учнів, показано методи оцінювання учнівських досягнень, створені на основі критеріїв І. Львова, виявлено найкращі методи викладання психології, запропоновані вищезгаданим педагогом. Подані зразки характеристик, доцільні для застосування в роботі вчителів, класних керівників, студентів під час про-

ходження навчальних практик у школі. Зазначено значну увагу І. Львова до збільшення кількості годин студентської практики із психології в загальноосвітній школі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. URL: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjvh_zR7bHgAhWLposKHUvmDhgQFjACegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Flib.iitta.gov.ua%2F705840%2F1%2F%25D0%259C%25D0%25B5%25D1%2582%25D0%25BE%25D0%25B4%25D0%25B8%25D0%25BA%25D0%25B0%2520%25D0%25B2%25D0%25B8%25D0%25BA%25D0%25BB%25D0%25B0%25D0%25B4%25D0%25B0%25D0%25BD%25D0%25BD%25D1%258F%2520%25D0%25BF%25D1%2581%25D0%25B8%25D1%2585%25D0%25BE%25D0%25BB%25D0%25BE%25D0%25B3%25D1%2596%25D1%2597%2520%25D1%2583%2520%25D0%25B2%25D0%25B8%25D1%2589%25D1%2596%25D0%25B9%2520%25D1%2588%25D0%25BA%25D0%25BE%25D0%25BB%25D1%2596.pdf&usg=AOvVaw0-s20Qelue4AGxvMS8Sewk.

2. Методические указания к преподаванию психологии в средней школе, составленные И.П. Львовым // Державний архів Чернігівської області Ф. 1495. Особистий фонд І.П. Львова. Оп. 1. Спр. 19. 14 арк.

3. Ориентировочные схемы изучения учеников и их психологические характеристики, составленные студентами Сталинобадского педагогического и Черниговского учительского институтов, примерный план описания опыта применения мер поощрения и взыскания в борьбе за отличные успехи в учебе и примерное поведение (1943–1949) // Державний архів Чернігівської області. Ф. 1495. Особистий фонд І.П. Львова. Оп. 1. Спр. 18. Арк. 14–16.

4. Ориентировочные схемы изучения учеников и их психологические характеристики, составленные студентами Сталинобадского педагогического и Черниговского учительского институтов, примерный план описания опыта применения мер поощрения и взыскания в борьбе за отличные успехи в учебе и примерное поведение (1943–1949) // Державний архів Чернігівської області. Ф. 1495. Особистий фонд І.П. Львова. Оп. 1. Спр. 18. Арк. 17.

5. Ориентировочные схемы изучения учеников и их психологические характеристики, составленные студентами Сталинобадского педагогического и Черниговского учительского институтов, примерный

план описания опыта применения мер поощрения и взыскания в борьбе за отличные успехи в учебе и примерное поведение (1943–1949) // Державний архів Чернігівської області. Ф. 1495. Особистий фонд І.П. Львова. Оп. 1. Спр. 18. Арк. 12–13.

6. Ориентировочные схемы изучения учеников и их психологические характеристики, составленные студентами Сталинобадского педагогического и Черниговского учительского институтов, примерный план описания опыта применения мер поощрения и взыскания в борьбе за отличные успехи в учебе и примерное поведение (1943–1949) // Державний архів Чернігівської області. Ф. 1495. Особистий фонд І.П. Львова. Оп. 1. Спр. 18. Арк. 18.

7. Ориентировочные схемы изучения учеников и их психологические характеристики, составленные студентами Сталинобадского педагогического и Черниговского учительского институтов, примерный план описания опыта применения мер поощрения и взыскания в борьбе за отличные успехи в учебе и примерное поведение (1943–1949) // Державний архів Чернігівської області. Ф. 1495. Особистий фонд І.П. Львова. Оп. 1. Спр. 18. Арк. 19.

8. Ориентировочные схемы изучения учеников и их психологические характеристики, составленные студентами Сталинобадского педагогического и Черниговского учительского институтов, примерный план описания опыта применения мер поощрения и взыскания в борьбе за отличные успехи в учебе и примерное поведение (1943–1949) // Державний архів Чернігівської області. Ф. 1495. Особистий фонд І.П. Львова. Оп. 1. Спр. 18. Арк. 17.

9. Ориентировочные схемы изучения учеников и их психологические характеристики, составленные студентами Сталинобадского педагогического и Черниговского учительского институтов, примерный план описания опыта применения мер поощрения и взыскания в борьбе за отличные успехи в учебе и примерное поведение (1943–1949) // Державний архів Чернігівської області. Ф. 1495. Особистий фонд І.П. Львова. Оп. 1. Спр. 18. Арк. 19.

10. Доклад Львова И.П. на тему «Рост социалистической культуры и образования в СССР в шестой пятилетке» // Державний архів Чернігівської області. Ф. 1495. Особистий фонд І.П. Львова. Оп. 1. Спр. 34. 33 арк.

11. Доклад Львова И.П. на тему «О роли советской психологической науки в деле строительства коммунизма в нашей стране» (1945–1955) // Державний архів Чернігівської області. Ф. 1495. Особистий фонд І.П. Львова. Оп. 1. Спр. 35. 54 арк.

«ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ» (ПОЛТАВА, 1914–1917 РОКИ) ТА ЙОГО РОЛЬ У РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ

“PEDAGOGICAL JOURNAL” (POLTAVA, 1914–1917) AND ITS ROLE IN THE DEVELOPMENT OF DOMESTIC EDUCATION

Стаття присвячена вивченню педагогічних ідей, що відображені в педагогічній періодиці ХХ століття. У дослідженні репрезентовано, як саме система національної освіти виступає сутнісним і об'єктивним акумулятором історико-педагогічних традицій народу, змін у соціальному та духовному житті суспільства, що склалися протягом тривалої генези його існування. Наголошено на тому, що пошук актуальних орієнтирів в освіті потребує неодмінного звернення до вітчизняного історико-педагогічного досвіду, повною мірою комплексно відбитому в педагогічній пресі. Окреслено перспективу вивчення педагогічної преси на прикладі «Педагогічного журналу», яка полягає в істотній допомозі сучасним теоретикам і практикам в галузі педагогічної науки в пошуку концептуальних відповідей на низку питань сучасності.

Ключові слова: педагогічна журналістика, «Педагогічний журнал», періодичні видання, національна освіта, історіографія, освітні процеси.

Стаття посвящена изучению педагогических идей, которые нашли свое отражение в педагогической периодике XX века. В исследовании рассмотрена система национального образования как сущностный и объективный аккумулятор историко-педагогических традиций народа, изменений в социальной и духовной жизни общества, сложившийся в течение длительного генезиса его существования. Отмечено, что поиск актуальных ориентиров в образовании требует непременно обращения к отече-

ственному историко-педагогическому опыту, в полной мере комплексно отраженному в педагогической прессе. Определена перспектива изучения педагогической прессы на примере «Педагогического журнала», которая заключается в существенной помощи современным теоретикам и практикам в области педагогической науки в поиске концептуальных ответов на ряд вопросов современности.

Ключевые слова: педагогическая журналистика, «Педагогический журнал», периодические издания, национальное образование, историография, образовательные процессы.

The article is devoted to the study of pedagogical ideas, which are reflected in the pedagogical periodicals of the twentieth century. The study presents the system of national education as an essential and objective battery of historical and pedagogical traditions of the people, changes in the social and spiritual life of society, formed during the long genesis of its existence. It is stressed that the search for actual landmarks in education requires an indispensable appeal to the national historical and pedagogical experience fully reflected in the pedagogical press. The perspective of studying the pedagogical press on the example of the “Pedagogical Journal” is outlined, which consists in essential assistance to modern theorists and practitioners in the field of pedagogical science in search of conceptual answers on a number of issues of our time.

Key words: pedagogical journalism, “Pedagogical Journal”, periodicals, national education, historiography, educational processes.

УДК 37:050.486] (477.53–25)
Пед. журнал «1914/1917»

Палійчук Р.І.,
завідувач сектора рідкісних видань
відділу наукової організації
та зберігання фонду
Державної науково-педагогічної
бібліотеки України
імені В.О. Сухомлинського

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Як показують системні педагогічні дослідження останніх років, сучасна українська освіта зберігає свою стабільність, фундаментальність, які забезпечують випереджальний, сталий розвиток цього найважливішого соціального відгалуження з урахуванням потреб, що зростають, суспільства й держави. Водночас велику роль відіграє українська педагогічна журналістика, яка є каталізатором інноваційних змін у системі освіти України. Це пов'язано з тим, що в країні накопичений необхідний науковий й інтелектуальний потенціал для проведення перетворень, завдяки яким усі учасники освітнього процесу мають можливості для гнучкого вибудовування власного освітнього й професійного шляху.

Педагогічна журналістика створює унікальні можливості для формування духовно цілісної особистості українського громадянина з одночасним відтворенням аутентичної культури народу (через систему цінностей і життєвих смислів людини). З огляду на це є підстави розглядати освіту як

важливу кооперуючу складову частину не тільки регіонального (внутрішньодержавного), а й геополітичного світового простору. Так, саме конкуренція національних систем освіти стала стрижневою віхою глобальної конкуренції, яка потребує постійного оновлення педагогічних технологій та інновацій, швидкої адаптації до запитів і вимог суспільства, що динамічно розвивається.

Саме освіта, що динамічно розвивається, визначає особистісні якості кожної людини, її знання, світоглядні й поведінкові пріоритети, отже, економічний, моральний, духовний потенціал кожної держави, цивілізації зглом. Природно, що й сама освіта може розглядатися як глобальний феномен геополітичного світового простору й специфічне соціальне явище, що, здобувши поширення й розвиток, не може існувати поза зоною спеціальних, зокрема й історико-педагогічних, досліджень [3, с. 16–17].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі дослідження ролі й значення вітчизняної педагогічної журналістики в розвитку освітньої

полісистеми присвячені праці таких науковців, як: М. Азарна, І. Бабурова, Г. Балицький, А. Бережний, Л. Березівська, Л. Бересневий, О. Бойко, В. Бондар, Н. Віноградова, М. Гейзер, Ю. Герасимова, Ф. Гольдін, П. Горностаєв, Я. Грицак, Т. Гуйван, Л. Зашкільняк, М. Захарченко, А. Елеонська, Б. Есін, Я. Калакура, О. Камишева, М. Каспар, Г. Касьянов, М. Келлі, Н. Кирилова, І. Колесник, Г. Кондратьєва, В. Лубашов, Є. Луняк, Є. Мединський, Ю. Новокшонова, О. Образцова, В. Парін, П. Рогова, В. Смолій, О. Царьова, А. Федоров, В. Яремчук, О. Ясь та ін.

Зокрема, учені досліджували: а) проблеми цільового формування в сучасних умовах підготовки журналістських кадрів для освітньої галузі (М. Белоусова, В. Возчикова, Т. Денисович, Б. Козловський, Г. Лазутіна та ін.); б) проблеми методики вивчення періодичних видань та психології масових комунікацій (Б. Есін, Р. Харріс та ін.); в) проблеми загальних питань філософії й методології науки (В. Біблер, Т. Кун, К. Поппер, Н. Розов, В. Степін, В. Швирев, Ю. Яковець та ін.); г) окремі аспекти соціологічних, культурологічних, гносеологічних концепцій традицій (Е. Баллер, Д. Благой, Ю. Бромлей, Н. Дьяченко, О. Зеленков, І. Касавін, Е. Маркарян, В. Плахов, І. Суханов, К. Чистов та ін.); г) проблеми традицій і новацій у розвитку освіти (Ю. Алієв, А. Бутов, Л. Васильєв, С. Єгоров, В. Єрмоленко, Т. Ігнат'єва, Є. Князєв, І. Логвинов, Е. Маркарян, В. Мясников, М. Никандров, І. Осмоловська, В. Полонський, О. Савинова, І. Сквородкіна, Л. Степашко, Н. Селиванова, І. Тагунова, Я. Турбовський, Н. Юдіна й ін.); д) методологічні праці, присвячені розробленню різноманітних підходів до вивчення історико-педагогічного процесу (цивілізаційного (І. Колесникова, Г. Корнетов); парадигмального (М. Богуславський, Б. Гершунський); аксіологічного (В. Донов, З. Равкін, Л. Степашко)).

Аналіз стану вивченості досліджуваної проблеми показав, що в історико-педагогічній науці виконано низку досліджень із висвітлення ролі вітчизняної педагогічної журналістики в розвитку української освіти. Проте відсутні дослідження, присвячені тлумаченню традицій педагогічної журналістики як чинника розвитку вітчизняної освіти. Вітчизняна педагогічна журналістика, як ми вважаємо, має потужні можливості поповнення знань про педагогічний спадок минулого, причому йдеться не тільки про спеціальну – педагогічну пресу, а й про загальну та спеціальну непедагогічну.

Історіографічний огляд бібліографії з історії української журналістики свідчить про те, що тривалий час вивчення журнальної педагогічної періодики проводилося майже суто в контексті історії літератури, історії суспільної думки, мало епізодичний характер, не створюючи повної картини

динаміки її концептуального розвитку як дзеркала в українській педагогічній теорії та практиці, зокрема, інструмента впливу на розвиток вітчизняної освіти:

– завдяки опорі на гуманістичні та моральні початки традицій, збагачені історичним досвідом, які стануть основою публіцистичних текстів педагогічних видань, насамперед професійних журналів;

– шляхом активізації прогностичної функції освітньої преси, що означає розкриття в усій історичній значущості найважливіших змін у вітчизняній освіті, об'єктивне й оперативне відображення явищ і подій цих процесів в їхній динаміці, тісному зв'язку з реальною ситуацією, спираючись на традиції минулого;

– за допомогою поліпшення інформованості працівників системи освіти про накопичений за багато років передовий педагогічний досвід із метою його подальшого поширення, позитивних змін у цій сфері та системи каналів «зворотного зв'язку» – каналів надходження в редакції професійних журналів пропозицій і критичних зауважень читачів щодо проблем, пов'язаних із сучасною модернізацією процесу навчання й виховання молодого покоління [11, с. 11].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Об'єкт дослідження – українська педагогічна журналістика 1914–1917 рр. (на прикладі видання «Педагогічний журнал»). Предмет – процес впливу традицій української педагогічної журналістики розглянутого періоду на розвиток вітчизняної освіти.

Виклад основного матеріалу. Розвиток інтелектуального потенціалу в освітньому процесі потребує принципово нових підходів до подальшого вдосконалення освіти, підвалини якої закладено багаторічним шляхом розвитку української педагогічної думки про навчання й виховання людини. Бережливе ставлення до традицій минулого і морально орієнтовані інновації сучасності й майбуття – все це визначає основні напрями розвитку вітчизняної системи освіти, педагогічної науки, зокрема й тематичних концепцій редакції професійних журналів [1–2].

Водночас інноваційний розвиток в Україні передбачає тлумачення освітнього процесу як стрижня діяльності людини протягом всього її життя, заміщення культури засвоєння знань культурною пошуку й оновлення, відкритість системи освіти, визначення нової ролі вчителя/викладача. Виокремлення як базового складника модернізації української освіти принципу відкритості потребує і нової ролі держави – переходу від завчасного домінування до забезпечення ефективної взаємодії різноманітних суб'єктів освітньої ланки. На основі аналізу праць істориків та істориків педагогіки можна зробити висновок про те, що

педагогічна історіографія в широкому розумінні – це сфера наукових знань, яка вивчає розвиток історико-педагогічної науки та її закономірності; у вузькому – це сукупність напрацювань із різних проблем історії педагогіки, освіти (освітні процеси та явища, педагогічна думка) у визначений історичний період [1, с. 5].

Вищезазначене продукує зростання ролі педагогічної журналістики, яка, забезпечуючи відкритість й доступність процесів, що відбуваються в освітній галузі, сприяє діалогу між державою й усіма учасниками національної освітньої системи із залученням їх до модернізаційних процесів. У цьому зв'язку значно зростає роль педагогічної журналістики, яка забезпечує відкритість і доступність процесів, що формуються у сфері освіти та є діалогічними за своєю природою. Наголошуємо на тому, що осмислення цілей освіти, її реалізації в суспільстві, механізмів і чинників розвитку, історії, актуальних проблем та перспектив завжди є одним із найважливіших завдань вітчизняної педагогічної періодики, яка позиціонується як власний акредитив і модератор процесів, що виникають в українській системі освіти на кожному етапі її розвитку.

Педагогічна журналістика як жанр журналістики та родової літератури є однією з основних культур, а отже, їй притаманні свої досягнення та цінності, а також певні традиції, що розвиваються. Генеза педагогічної журналістики свідчить про те, що вона традиційно робила вагомий внесок у розвиток української освіти ХХ ст. (наприкладі «Педагогічного журналу»). Так, найвизначнішими журналами в українському суспільстві були саме педагогічні, що зумовлене стрижневою роллю української освіти для державотворення [7, с. 56–60].

Зокрема, «Педагогічний журнал» (Полтава, 1914–1917 рр.), примножуючи традиції української педагогічної публіцистики, розкриває сутність і практику вдосконалення вітчизняної системи освіти. Така специфіка цього періодичного видання спонукає нас до глибшого аналізу тієї особливої ролі, яку відіграють педагогічні засоби масової інформації (далі – ЗМІ) в сучасному соціальному житті: залежно від конкретно-історичних умов і суспільних взаємовідносин із різною інтенсивністю діалогізування. Ефективною є реалізація окресленого діалогу, забезпечення його двостороннього характеру, а не виняткової монополії державної системи [8]. Водночас традиції педагогічних ЗМІ визначають результативність реалізації діалогу між владою і всіма учасниками освітнього процесу.

Протягом ХХ ст. склалися, збагачувалися й оновлювалися традиції вітчизняної педагогічної журналістики. Водночас як феномен вона історично сформувалася у вигляді стійкого аксіологіч-

ного й соціокультурного комплексу норм, правил, цінностей, ідей і підходів до висвітлення процесу розвитку української освіти, що є відображенням попереднього досвіду діяльності і формою впливу минулого на сьогодення [6, с. 47]. Проте процес зародження, формування, збагачення й оновлення традицій української педагогічної журналістики включав кілька періодів: зародження педагогічного друку можна віднести до 1850–1860 рр., коли відбувалося утворення ядра традицій вітчизняної педагогічної журналістики; формування й збагачення традицій педагогічної журналістики здійснювалося з кінця ХІХ ст. до початку ХХ ст. Протягом радянського періоду історії вітчизняної педагогічної журналістики традиції зберігалися, хоча й зазнали певного ідеологічного втручання. У 1990-ті рр. – на початку ХХІ ст. відбулося оновлення сформованих традицій української педагогічної журналістики у світоглядному, концептуальному, функціональному й змістовому ракурсі.

Водночас коло розглянутих у педагогічній періодиці тем можна типологізувати в межах таких *тематичних категорій*: теорія і практика виховання, теорія навчання, методика викладання предметів, стан освітніх і виховних установ, становище педагогів (вчителів і вихователів), педагогічна література, історія педагогіки, видатні педагоги, економічний стан освітньої системи, регулювання діяльності педагогів, взаємодія школи і суспільства.

Серед *функцій* педагогічної публіцистики можна назвати інформаційну, інформаційно-когнітивну, актуалізуючу, інверсійну, стимулюючу, виховну, формувальну, інтегруючу, апперцептивну, антиципаційну, атрибутивну, діагностично-прогностичну. Журнальна публіцистика, яка виконує специфічні функції, стає педагогічною тільки тоді, коли спирається на системоутворюючі педагогічну журнальну періодику принципи. Для «Педагогічного журналу» також характерні реалізація функцій, як властивих для тогочасної преси цього типу (просвітницька, консультаційна й оглядова), так і інших (функція документування, рекламна, виховна).

Періодичне видання «Педагогічний журнал» комплексно охопило читацьку аудиторію наставників, батьків і всіх, хто цікавився вихованням і навчанням дітей. Основні особливості видання полягали в реагуванні на урядові реформи класичної системи освіти, прагненні задовольняти різноманітні інформаційні потреби читацької аудиторії, у широкому спектрі предметно-тематичної спрямованості публікацій, їхній різножанровості, великому колу тематичних додатків тощо.

Це уможливлювало позиціонування журналу як політематичного й поліфункціонального педагогічного видання. Таку спрямованість видання, на відміну від багатьох представників педагогічної преси, збережено й примножено журналом у

подальші роки, а також визначено його концепцію і характерні риси як практико-орієнтованого, політематичного, поліфункціонального видання, що охоплює проблеми української і закордонної освіти на всіх її рівнях і призначене для навчальних закладів усіх видів, типів і рівнів, різних суб'єктів освітнього простору – управлінців, педагогів, батьків, вихователів та ін.

Традиції вітчизняної педагогічної журналістики є складником розвитку педагогічних інновацій і мають з ним спільну природу. Будь-яка традиція – це інновація, що витримала перевірку часом і довела свою необхідність у житті кількох поколінь. Інновації впливають на розвиток традицій, їх взаємодія може розвиватися за різними типами [10, с. 17–18, 20]. Можемо виділити три типи механізмів взаємозв'язку традицій та інновацій: ситуація, за якої або традиція, або інновація, залежно від сили вияву й етапу розвитку, поглинають і «розчиняють» у собі елементи іншого; оновлення традиції, що відбувається завдяки взаємозв'язку з інновацією – через вияв нових характеристик традицій; механізм взаємозв'язку, за якого співробітництво інновації і традиції зумовлює виникнення нової традиції. Однак критерієм у цьому процесі залишається наявність акту наступності від одного покоління до іншого.

Аналіз публікацій періодичного видання «Педагогічний журнал» дав можливість здійснити типологізацію інновацій на актуальному етапі розвитку вітчизняної системи освіти, яку можна представити так: загальносистемні та профільні інновації; ідеологічні інновації; загальнометодичні інновації; внутрішньопредметні інновації; адміністративні інновації.

Механізми збереження в сучасних умовах традицій української педагогічної журналістики, їх збагачення виявленням нових властивостей і сутнісних характеристик, що з'являються в педагогічній пресі під впливом інновацій, визначають процеси розвитку освіти. Вони надалі функціонують у таких аспектах: історичному, проблемному, науково-практичному, змістовно-концептуальному, комплексному й функціональному [7, с. 60]. Механізми традицій можуть бути осмислені та раціонально трансформовані з урахуванням сучасних реалій і раціональних соціальних технологій [6, с. 203]. Серед функцій педагогічної публіцистики варто назвати інформаційну, інформаційно-когнітивну, антиципаційну, апперцептивну, атрибутивну, виховну, інтегруючу, стимулюючу, кумулятивну, діагностично-прогностичну та інверсійну, найбільш властивими «Педагогічному журналу» є інформаційна, виховна й формуюча функції.

Як показує історичний досвід та його розвиток у сучасних умовах, журнальна публіцистика виконує низку специфічних функцій і тільки тоді стає педагогічною. Однак це можливо лише тоді, коли

вона спирається на систему принципів гуманістичної спрямованості, соціокультурної детермінації, безперервності й наступності, єдності системного, цивілізаційного, культурологічного, аксіологічного, антропологічного підходів; діагностико-прогностичної спрямованості; педагогічної комунікативності, когнітивності інформації, виховної доцільності [11, с. 37].

Проведений аналіз публікацій «Педагогічного журналу» з метою вивчення та визначення специфіки педагогічної преси свідчить про те, що вітчизняна система освіти сьогодні розвивається, оновлюється й вдосконалюється в досить непростиких, часом суперечливих умовах, багато в чому ці обставини схожі до умов розвитку в контексті XIX – початку XX ст., а також свідчить про важливість урахування історичного педагогічного досвіду в сучасній практиці [8]. Так, у процесі загальної модернізації сучасного українського суспільства постають нові завдання і виникають нові тенденції в розвитку педагогічної науки і практики, педагогічної журнальної преси. Розглядаючи специфіку втілення історичних традицій вітчизняної педагогічної журналістики, виявляємо тісний зв'язок її концептуально-змістового розвитку з таким визначальним чинником, як рівень сприйняття працівником системи освіти публікацій періодичної педагогічної преси, що є невід'ємним компонентом інформаційної культури фахівця.

Отже, саме вирішенню освітніх проблем і покликаний сприяти цей різновид преси, зокрема розглянутий як об'єкт дослідження в аналізі періодичного видання «Педагогічний журнал». Так, головною перевагою журналу є позитивна концептуально-змістова політика та її розвиток у подальшому, яка була не завжди властива багатьом іншим аналогічним виданням. Окрім того, для видання завжди була характерна опора на історичні традиції вітчизняної педагогічної журналістики, які репрезентували журнал як практико-орієнтований політематичний, поліфункціональний. Останнє дає підставу говорити про охоплення виданням проблем української освіти на всіх її рівнях і призначення для освітніх установ всіх видів, типів і рівнів, вихователів, педагогів, батьків, учених, методистів, аспірантів і здобувачів, управлінців. Зазначимо, що журналом чітко виділено дві найважливіші функції педагогічного досвіду: 1) слугувати засобом вдосконалення теорії і практики освіти; 2) слугувати одним із джерел перспективного розвитку тогочасної педагогічної науки [11, с. 38].

В умовах вивчення специфіки діяльності журналу в 1914–1917 рр. проведено констатуючий експеримент, під час якого вивчено можливості підвищення ефективності процесу впливу традицій вітчизняної педагогічної журналістики на розвиток української освіти на прикладі функціонування

видання «Педагогічний журнал». За результатами дослідження визначено необхідність підвищення організаторської та прогнозуючої функцій подібних видань. Це пов'язано з тим, що для педагогічного видання в його ідеальному розумінні має бути характерне критичне оцінювання процесів, що відбуваються в системі вітчизняної освіти, тенденцій її розвитку, тверезий аналіз, який рівною мірою врахує як реальні можливості цього розвитку, так і об'єктивні труднощі модернізації середовища навчання й виховання молодого покоління [4, с. 44–47].

Висновки. Здійснене в цьому дослідженні звернення до вивчення педагогічних ідей, що відображені в педагогічній періодиці ХХ ст., зумовлено такою особливістю: педагогічна дійсність цього періоду є однією з найбільш яскравих і характерних сторінок історії українських періодичних видань, що відрізняються особливою динамікою розвитку в контексті історії вітчизняної освіти і педагогічної думки.

У результаті проведеного всебічного аналізу педагогічної преси об'єктивно спростовано установлену в багатьох джерелах історико-педагогічної літератури думку про період ХХ ст. як про час застою в теоретичній педагогіці, подолати який вдалося в напрямі розквіту української педагогічної думки, а також час створення самобутнього нового періодичного інформаційного продукту, коли потрібно було майже все створювати заново, зокрема педагогічну літературу, педагогічну теорію і практику.

Перспектива. Як показало проведене дослідження, система національної освіти є сутнісним і об'єктивним акумулятором історико-педагогічних традицій народу, змін у соціальному та духовному житті суспільства, що склалися протягом тривалої генези його існування. У зв'язку із цим закономірним можна вважати висновок про те, що пошук актуальних орієнтирів в освіті потребує неодмінного звернення до вітчизняного історико-педагогічного досвіду, повною мірою комплексно відображеного в педагогічній пресі. Ретельне вивчення такого досвіду може надати істотну допомогу сучасним теоретикам і практикам у галузі педаго-

гічної науки в пошуку концептуальних відповідей на численні запитання сучасності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Березівська Л. Педагогічна історіографія: стан, проблеми, виклики. *Історіографія як важливий складник досліджень з історії освіти: європейський і вітчизняний виміри* : збірник матеріалів Науково-методичного семінару з історії освіти / ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського ; за ред. Л. Березівської та ін. Київ : ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського, 2018. 32 с.
2. Березівська Л. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ ст.: історіографія питання. *Історико-педагогічний альманах* / АПН України, Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини, Всеукр. асоц. істориків педагогіки. Умань, 2009. Т. 1. № 10. С. 15–28.
3. Бойко О., Луняк Є. Історіографія історії України : навчально-методичний посібник для студентів денної форми навчання. Ніжин : Ніжин. держ. пед. ун-т ім. Миколи Гоголя, 2003. 44 с.
4. Бондар В. Сучасна українська історіографія: підсумки і виклики. *Історіографічні дослідження в Україні* : збірка наукових праць / НАН України, Ін-т історії України. Київ, 2014. Вип. 25. С. 95–113.
6. Брайант Дж. Томпсон С. Основы воздействия СМИ. Пер. с англ. Москва ; Санкт-Петербург ; Киев : Изд. дом «Вильямс», 2004. 432 с.
7. Гупан Н. Українська історіографія історії педагогіки. Київ : А.П.Н., 2002. 224 с.
8. Джерела та історіографія про трансформаційні процеси в освітньому просторі України (1991–2017) : збірка матеріалів Всеукраїнського науково-практичного семінару, 16 травня 2018 р. / ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського та ін. ; за ред. Л. Березівської та ін. Київ, 2018. 66 с. URL: http://dnppb.gov.ua/wp-content/uploads/2018/06/Sources_and_historiography_transformational_processes_2018.pdf (дата звернення: 16.10.2018).
9. Калакура Я. Цивілізаційні орієнтири новітньої історіографії початку ХХІ ст. *Історіографічні дослідження в Україні* : збірка наукових праць / НАН України, Ін-т історії України. Київ, 2014. Вип. 24. С. 23–37.
10. Сухомлинська О. Історико-педагогічний процес : нові підходи до загальних проблем. Київ : А.П.Н., 2003. 68 с.
11. Сухомлинська О. Педагогічний дискурс ХІХ ст. – диференціація й інтеграція ідей. *Шлях освіти*. 2009. С. 30–40.

КАФЕДРА ЯК КРЕАТИВНИЙ ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ ВИЩОЇ ШКОЛИ

PECULIARITIES OF PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF NEW UKRAINIAN SCHOOL

У статті розкрито зумовленість реформування середньої освіти в Україні суттєвими змінами у всіх сферах життя. Охарактеризовано особливості педагогічної діяльності в умовах Нової української школи. Розкрито важливість знань педагогом сутності педагогіки партнерства й уміння її організації: встановлення особистісно орієнтованого підходу до вихованців, організація суб'єкт-суб'єктної, діалогічної взаємодії та творчої діяльності; проявлення гуманістичної спрямованості педагога.

Ключові слова: Концепція «Нова українська школа», педагогіка партнерства, особистісно орієнтований підхід, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, діалог, гуманістична спрямованість, творча діяльність.

В статті раскрыта обусловленность реформирования среднего образования в Украине существенными изменениями во всех сферах жизни. Дана характеристика особенностям педагогической деятельности в условиях Новой украинской школы. Раскрыто важность знаний педагогом сущности педагогики партнерства и умений ее организации: установление личностно

ориентированного подхода, организация диалога, субъект-субъектного взаимодействия, творческой деятельности, проявление гуманистической направленности.

Ключевые слова: Концепция «Новая украинская школа», педагогика партнерства, личностно ориентированный подход, субъект-субъектное взаимодействие, диалог, гуманистическая направленность, творческая деятельность.

The article reveals the condition of the reformation of secondary education by significant changes in all spheres of life. The peculiarities of pedagogical activity in the conditions of the New Ukrainian School are characterized. The importance of the teacher's knowledge of the essence of partnership pedagogy and the ability to organize it are revealed. This means the establishment of a person-centered approach to pupils, the organization of a subject-subject, dialogical interaction and creative activity; manifestations of the humanistic orientation of the teacher.

Key words: Concept of New Ukrainian School, partnership pedagogy, personality-oriented approach, subject-subject interaction, dialogue, humanistic orientation, creative activity.

УДК 371.132:373.034

Стельмах Н.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри спеціальної освіти
Миколаївського національного
університету імені В.О. Сухомлинського

Постановка проблеми у загальному вигляді.

На нинішньому етапі розвитку, внаслідок науково-технічного прогресу та демократизації суспільного життя, відбуваються швидкоплинні зміни у соціально-економічній, політичній і соціокультурній сферах. У цих умовах надзвичайно важливу роль відіграє освіта, оскільки у формулі «освіта – прогрес – позитивні зміни» вона виступає основою, першопочтовком і домінантним чинником усіх прогресивних процесів і перетворень.

У світлі зазначених змін сьогодні перед освітою в Україні стоять нові цілі та завдання. Виконання їх вимагає її реформування з урахуванням вимог часу та потреб суспільства. Тому Міністерство освіти і науки України розробило й ухвалило рішенням колегії МОН (27 жовтня 2016 р.) Концепцію «Нова українська школа», в основі якої – концептуальні засади реформування середньої освіти. Чітко визначена мета повної загальної середньої освіти: всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, здатних до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення освіт-

нього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [2].

Успішне вирішення поставлених завдань залежить від професійної підготовки педагогів – носіїв загальнолюдських цінностей, глибоких і різноманітних знань, високої культури, їх педагогічної майстерності, компетентності, широкої ерудиції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання професіоналізму педагога, його світоглядної культури, духовно-морального обличчя завжди були в центрі уваги науковців. Так, проблеми педагогічної діяльності, в т. ч. й її особливості, розглядаються у наукових доробках вітчизняних і зарубіжних психологів і педагогів: Ш. Амонашвілі, Д. Дьюї, В. Кан-Калика, Я. Коменського, Н. Кузьміної, А. Макаренка, А. Маркової, К. Роджерса, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін.

У працях сучасних вітчизняних науковців, таких як: В. Андрущенко, І. Бех, І. Богданова, А. Богуш, В. Гриньова, Д. Ніколенко, Т. Жаровцева, І. Зязюн, І. Зимня, Н. Кічук, М. Князян, Б. Кобзар, І. Кривоніс, М. Лещенко, А. Линенко, Н. Ничкало, В. Семиченко, Н. Тарасевич, О. Цокур, Р.Хмелюк та ін., розкриваються питання професійної підготовки педагогів, зміст їх компетентностей, роль особистісних якостей, специфіка діяльності.

Незважаючи на численні дослідження різних аспектів учительської праці, сьогодні недостатньо

висвітлено особливості професійної педагогічної діяльності в умовах Нової української школи.

Мета статті – розкрити особливості педагогічної діяльності в контексті Концепції «Нова українська школа».

Виклад основного матеріалу. Однією з особливостей педагогічної діяльності є залежність результатів праці від особистості педагога. Видатний вітчизняний педагог К. Ушинський стверджував, що особистість формується особистістю, характер формується характером. Ніколи не даси іншому того, чого сам не маєш, не навчиш іншого тому, чого сам не знаєш, – переконував німецький педагог А. Дістервег. Традиційні вимоги до особистості педагога, які акумулювалися впродовж століть, відображені у проекті Закону України «Про повну загальну середню освіту», де зазначено, що педагогічним працівником повинна бути особа з високими моральними якостями, котра має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність і якість своєї роботи, фізичний і психічний стан здоров'я котрої дозволяє виконувати професійні обов'язки в навчальних закладах середньої освіти [3].

У нових реаліях життя до підготовки педагога, його компетентностей ставляться й інші вимоги, зумовлені часом. Так, за Концепцією Нової української школи, педагогічна взаємодія має відбуватися в умовах педагогіки партнерства, в основі якої – спілкування, взаємодія та співпраця між педагогом, учнем і батьками. Головним її завданням є подолання інертності мислення, перехід на якісно новий рівень побудови взаємовідносин між учасниками освітнього процесу. Принципами партнерства виділені: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (про активність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); соціальне партнерство (рівність сторін, добровільність взяття зобов'язань, виконання домовленостей [5; 6].

У контексті поставлених завдань, сучасний педагог повинен володіти важливою складовою частиною професійної компетентності – знаннями теоретичних основ педагогіки партнерства й уміннями та навичками організації партнерських відносин у всіх підсистемах його комунікативної взаємодії, що виступає характерною своєрідністю педагогічної діяльності.

Кожна дитина як особистість, індивідуальність має свої особливості. Ураховуючи їх, учитель повинен створити найкращі умови, щоб допомогти дитині розкритися, розвинути свої таланти, реалізувати можливості, піднятися на новий рівень інтелектуального та духовного розвитку. Партнерство передбачає співпрацю, співтворчість, організацію спільних дій, вихід на позицію «ми». Авторитарна, примусова, насильницька педагогіка, за якої педагог одноосібно

вирішував усі питання, нав'язуючи думку дітям, відходить. На зміну приходить педагогіка партнерства, в основі якої – особистісно зорієнтований підхід до дитини.

В основу сучасної теорії особистісно орієнтованого підходу покладено провідні ідеї як зарубіжної гуманістичної теорії (К. Роджерс, А. Маслоу, Е. Фромм, Р. Мей, В. Франкль, Л. Божович, О. Леонтьєв, Л. Виготський та ін.), так і вітчизняної гуманістичної парадигми виховання: психологічного супроводу на всіх вікових етапах (І. Бех); організації індивідуально-творчої, ціннісно-смыслові діяльності (О. Бондаревська); забезпечення педагогічної допомоги (О. Газман); ціннісно-смыслові рівності дітей і дорослих і творчого підходу до виховання (І. Колесникова, О. Сафронова); організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії (О. Кононко, С. Степанов, Т. Фролова, Н. Щуркова) та ін.

Особистісно орієнтований підхід до виховання ґрунтується на методологічних засадах гуманістичної психології: самоцінності особистості, глибокої поваги й емпатії до неї, врахування її індивідуальності, орієнтації на особисті потреби, організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії тощо. Враховуючи їх, науковці розробили фундаментальні основи особистісно орієнтованого підходу та визначили цілий ряд принципів, врахування яких забезпечить умови реалізації педагогіки партнерства: *індивідуальності* (врахування індивідуальних особливостей); *суб'єктності* (дитина є суб'єктом педагогічної взаємодії в системі суб'єкт-суб'єктних відносин); *самоактуалізації* (підтримка потреби до прояву та розвитку потенційних можливостей, створення необхідних умов для цього); *вибору* (надання можливості вибору відповідних дій, засобів, поведінки тощо); *творчості й успіху* (організація застосування знань, умінь, здібностей у нових умовах, створення ситуації успіху); *довіри та підтримки* (укріплення віри в свої сили, почуття власної гідності; забезпечення комфортного психоемоційного стану); *співпереживання* (емоційне забарвлення взаємодії, емоційна підтримка, що додає сил, віри в свої можливості); *створення емоційно збагачених виховних ситуацій* (сприяють емоційному переживанню знань про моральні норми, знання набувають емоційної значущості; сприяє трансформації педагогічних вимог в особистісно значущі потреби, які конкретизуються в мотивах); *особистісно розвиваючого спілкування* (залучає вихованців до суспільних цінностей; розвиває психічні функції; забезпечує повноцінний інтелектуальний і духовний розвиток); *аналізу власних і чужих вчинків* (сприяє роботі над помилками, формуванню мотивації, умінь прогнозувати та передбачати наслідки дій, вчинків і гуманістичної спрямованості, розвиває рефлексію) [1; 8].

Педагогіка партнерства передбачає тісну співпрацю з батьками дітей. Вони залучаються до побудови освітньої траєкторії дитини як добровільні й

зацікавлені співники, рівноправні учасники освітнього процесу, відповідальні за його результат [5].

У форматі педагогіки партнерства важливу роль відіграє комунікативна взаємодія на суб'єкт-суб'єктному рівні, для якого характерні: особистісна орієнтація співрозмовників (уміння слухати, сприймати, розуміти один одного, співвідносити мету, рівні, потреби, організовувати підтримку); рівність психологічних позицій співрозмовників (зосередженість на співрозмовникові, взаємовплив поглядів, визнання педагогом неповторності, гідності дитини, її права на власну думку, позицію, врахування інтересів, думок, пропозицій, особистісних мотивів, паритетність висловлювань, пропорційний розподіл комунікативного простору); проникнення у світ почуттів і переживань, готовність прийняти позицію співрозмовника (проявлення емпатії, психологічна та моральна підтримка, нормалізація психоемоційного стану, взаємна довіра, вияв особистого ставлення, почуттів та емоцій); застосування нестандартних прийомів спілкування (особистісно орієнтоване спілкування замість функціонально-рольового спонукає педагога до творчого пошуку, до спільного оригінального вирішення завдань).

Невід'ємною складовою частиною педагогіки партнерства є діалогічна взаємодія між учасниками педагогічного процесу. Вона визначається науковцями як тип професійного спілкування, який забезпечує суб'єкт-суб'єктний принцип педагогічної взаємодії, врахування мети, мотивів, думок, рівнів підготовки співрозмовників. Монологічна форма спілкування гальмує усі пізнавальні процеси і, як стверджують психологи, залишає в пам'яті в середньому близько 10% почутої інформації. Натомість діалог, разом з активними методами навчання та виховання, інтерактивними формами, активізує психічні функції і сприяє 90% осмисленню та запам'ятовуванню почутого (К. Платонов). Тому організація діалогічної взаємодії – важлива особливість педагогічної діяльності в умовах педагогіки партнерства.

Науковці стверджують, що на ефективність діалогічного спілкування впливають прийоми аттракції (зараження, приваблення), до яких відносять: прийом «власного імені» (звук його підсвідомо викликає приємні емоції, свідчить про повагу до особистості); привітна, щира усмішка (підбадьорення, заохочення, розуміння) виступає сигналом для партнера по спілкуванню (я твій друг); приховування негативних емоцій, обурення (навіть цілком справедливого, зрозумілого); використання механізмів навіювання (переконання) з метою формування віри в свої сили, наявність позитивних рис (прийом компліменту); терпляче, з розумінням і співчуттям, вислуховування співрозмовника, що дає змогу задовольнити потребу у самовираженні, формує позитивне ставлення до вчителя [7]. Використання цих прийомів викликає прихильність до співрозмовника, готовність взяти

участь у розмові, дискусії, співбесіді, пропонувати ідеї, обґрунтовувати їх, знаходити спільну мову; вселяє віру у власні сили, розвиває й укріплює почуття власної гідності, сприяє самоактуалізації та самоствердженню.

Особливості педагогічної діяльності в умовах Нової української школи полягають також в її гуманістичному, колективному та творчому характері.

Концептом гуманістичної діяльності педагога в нових умовах виступає його гуманістична спрямованість, що характеризується комплексом рис характеру, таких як: доброта, чуйність, повага, прагнення допомогти, терпимість до індивідуальних і типологічних особливостей людей та ін. Основними компонентами гуманістичної спрямованості є ставлення до людей, до себе, до ціннісно-орієнтованої та практичної діяльності [4]. Отже, напрями прояву гуманізму у діяльності педагога визначаються у ставленні до дітей і їх батьків, до себе, до колег, до мети, змісту та засобів педагогічної діяльності.

У ставленні до дітей – любов, повага, турбота, допомога, чуйність, створення ситуацій успіху для кожної дитини, умов для повноцінного фізичного, морального та інтелектуального розвитку, демократичний спосіб співпраці, рівність у праві на довіру, доброзичливе ставлення і взаємна вимогливість, урахування індивідуальних особливостей, захист дитини.

Змістом гуманного ставлення педагога до себе є прийняття себе, розуміння цінності свого «Я», усвідомлення своїх переваг, недоліків, прагнення до самовдосконалення, укріплення почуття власної гідності тощо.

У педагогічній діяльності – гуманістичне цілепокладання полягає у визначенні, враховуючи глобальну мету, стратегічної, тактичної та процедурної цілей, які б сприяли формуванню здорової, гуманної, творчої особистості кожної дитини, здатної до соціальної адаптації, саморозвитку, самореалізації та самоствердження.

Добір гуманних засобів педагогічного впливу, серед яких – слово, різні види діяльності, методи, прийоми, форми, жанри мистецтва, літератури, ІКТ тощо – важливий фактор гуманістичної спрямованості педагога. Немає найкращого засобу, їх ефективність і компоновка залежать від педагогічної майстерності вчителя, його компетентності, врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей, рівнів їх розвитку, вихованості, умов взаємодії тощо. Але особливі вимоги – до слова педагога, оскільки воно є основою будь-якого засобу педагогічного впливу і має бути добрим, чуйним, переконливим, доступним, емоційно забарвленим, вселяти віру, впевненість, надихати, організовувати, підтримувати тощо. Мистецтво володіння словом набувається в процесі оволодіння майстерністю педагогічного спілкування, основи якого вивчаються у педагогічних навчальних закладах.

Серед ключових компетентностей педагога, визначених у Концепції Нової української школи, чільна місце посідають такі, що стосуються педагогічної творчості, а саме: здатність виявляти ініціативу, творити, уміння вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення, готовність помічати проблеми та шукати шляхи їх вирішення, уміння аналізувати нові ситуації й застосовувати вже наявні знання для такого аналізу, здібності до подолання стереотипів, пошукової діяльності, конструювання власного педагогічного досвіду тощо.

Професійна діяльність педагога за своєю природою і змістом є творчою, поєднує науку і мистецтво. Творчість – це діяльність, що створює щось нове, оригінальне на основі осмислення уже накопиченого досвіду та формування нових комбінацій знань, умінь і навичок. Творчість не може існувати відокремлено від суспільства, а носієм творчості є особистість.

Творча особистість учителя – педагог, якому властиві: діалектичне мислення, високий рівень розвитку усіх психологічних процесів, високорозвинені якості та властивості особистості, що сприяють реалізації творчого підходу до організації своєї діяльності та пізнання учнів.

Особливості педагогічної творчості вчителя розглянуто в роботах В. Загв'язинського, В. Кан-Калика, Л. Лузіної, М. Нікандрова, М. Поташника, С. Сисоєвої, В. Сухомлинського та ін. Науковці зазначають, що одним із головних завдань учителя є формування творчої особистості дитини, але цього не можна зробити без педагогічної творчості: креативності, психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, які сприяють розвитку творчих потенцій своїх і дітей.

Педагогічна творчість в умовах Нової школи повинна виявлятися в різновекторних напрямках: науковій діяльності педагога і в творчій педагогічній роботі, що передбачає оригінальне вирішення педагогічних завдань, розробку нових педагогічних методів, прийомів, застосування педагогічного досвіду в нових умовах, удосконалення системи роботи з учнями, імпровізацію в педагогічному процесі тощо. Під час роботи з дітьми педагог передбачає педагогічні ефекти, впливає на увагу, увагу, пізнавальну діяльність учнів, а також звертається до педагогічного перевтілення, що робить його діяльність творчим процесом.

У наукових доробках С. Сисоєвої зазначається: специфіка педагогічної творчості вчителя полягає в тому, що об'єктом педагогічної творчості є особистість дитини, а результатом – формування цієї особистості; на педагогічну творчість впливають фактори, які важко прогнозувати; вона потребує вміння керувати своїм творчим самопочуттям; творча діяльність педагога обмежена часом і потребує від учителя вміння оперативно при-

ймати рішення; педагогічна творчість – це завжди співтворчість (творча педагогічна діяльність вчителя і творча діяльність учня в їхній взаємодії та взаємозв'язку); несамолюбний потяг до творчої діяльності та створення нового (розвиток потреби до творчості у себе й у дітей) [9].

Оскільки педагогічна творчість пов'язана з навчально-виховним процесом, вона завжди повинна приносити позитивні результати.

Висновки. Зміни у всіх сферах життя, зумовлені науково-технічним прогресом і глобалізаційними процесами, актуалізували необхідність реформування освіти в Україні. У Концепції «Нова українська школа» чітко визначені концептуальні засади реформи середньої освіти в нашій країні (мета, завдання, зміст, принципи, напрями, компетенції тощо).

Особливостями педагогічної діяльності в умовах нової школи є організація партнерських відносин між педагогом, учнями, їх батьками, колегами. Відносини співпраці, співтворчості (партнерства) забезпечуються організацією суб'єкт-суб'єктної взаємодії, в основі якої – діалогічне спілкування, гуманістична спрямованість педагога, творчий підхід до виконання професійних завдань.

У статті розкрито тільки деякі аспекти своєрідності педагогічної праці в умовах Нової української школи. Потребують подальшого дослідження особливості підготовки вчителів, структура освітнього простору, створення розвивального середовища, проблеми дитиноцентризму та ін.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І.Д. Виховання особистості. *Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади*. Київ, 2003. Кн. 1. 280 с.
2. Закон України «Про освіту». Київ, 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
3. Закон України «Про повну загальну середню освіту»: проект. Київ, 2018. URL: <https://mon.gov.ua/storage/.../20180428-zp-pro-pzso.docx>.
4. Крамущенко Л.В. Педагогічна майстерність: підручник. Київ, 2004. 422 с.
5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти. Київ, 2016. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola>.
6. Нова українська школа: поради для вчителя / за заг. ред. Н.М. Бібік. Київ, 2018. 160 с.
7. Основи професійної комунікації: навчально-методичний посібник / укладач: Н.А. Різник. Переяслав-Хмельницький. 2014. 77 с. URL: <http://ephshair.phdpu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/8989898989/1271/Навч-метод.осіб%20Основи%20проф.ко>.
8. Особистісно орієнтований підхід – важливий чинник виховання дітей. Київ, 2007. URL: <http://ru.osvita.ua/school/method/upbring/1329/>.
9. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості вчителя: навчальний посібник. Київ, 1994. 112 с.

ХАРАКТЕРИСТИКА ЕТАПІВ РОЗВИТКУ ПРОБЛЕМИ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ

CHARACTERISTICS OF THE STAGES OF DEVELOPMENT OF THE PROBLEM OF ADVANCED PEDAGOGICAL EXPERIENCE

У статті визначено й охарактеризовано етапи розвитку проблеми передового педагогічного досвіду. Проаналізовано історико-педагогічну літературу, офіційно-нормативні документи, в яких визначилися освітня політика, стратегічні напрями діяльності та завдання закладів освіти; характер і рівень розвитку педагогічної науки та шкільництва. Таким чином, було встановлено, що ці документи стимулювали розвиток школи, удосконалення виховної роботи, про що свідчать посилання вищих навчальних закладів, до яких увійшли випускники середніх і семирічних шкіл. Але була також низька якість знань, отриманих учнями в перших семи класах. Так, багато учнів, особливо з сільських шкіл, отримали слабкі знання та навички з арифметики; робили значну кількість орфографічних помилок, не знали, як передати зміст прочитаного по-своєму, правильно скласти письмові розрахунки, вирішити завдання.

Ключові слова: етап, передовий педагогічний досвід, навчальний заклад, освіта, вчитель.

В статье определены и охарактеризованы этапы развития проблемы передового педагогического опыта. Проанализированы историко-педагогическая литература, официально-нормативные документы, в которых определялась образовательная политика, стратегические направления деятельности и задачи учебных заведений; характер и уровень развития педагогической науки и школ. Таким образом, было установлено, что эти документы стимулировали развитие школы, совершенствование воспитательной работы, о чем свидетельствуют рекомендации выс-

ших учебных заведений, в которые вошли выпускники средних и семилетних школ. Но наряду с этим было также низкое качество знаний, полученных учениками в первых семи классах. Так много учеников, особенно из сельских школ, получали слабые знания и навыки в арифметике; совершали значительное количество орфографических ошибок, не знали, как передать содержание прочитанного по-своему, правильно делать письменные расчеты, решать задачи.

Ключевые слова: этап, передовой педагогический опыт, учебное заведение, образование, учитель.

The article defines and describes the stages of development of the problem of advanced pedagogical experience. The educational policy, strategic directions of activity and tasks of educational institutions were determined; character and level of development of pedagogical science and schooling were analyzed in the historical-pedagogical literature, official-normative documents. Thus, it was found that these documents stimulated the development of the school, improvement of educational work, as evidenced by the references of higher education institutions, which included graduates of secondary and seven-year schools. But, along with this, there was also a low quality of knowledge received by students in the first seven classes. So many students, especially from rural schools, found weak knowledge and skills in arithmetic; made a significant number of spelling mistakes, did not know how to convey the contents of the read in its own way, correctly make written calculations, solve tasks.

Key words: stage, advanced pedagogical experience, educational institution, education, teacher.

УДК 37.013

Ткач Г.В.,
канд. пед. наук,
викладач кафедри педагогіки,
іноземної філології та перекладу
Харківського національного
економічного університету
імені Семена Кузнеця

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Важливим резервом підвищення ефективності діяльності загальноосвітньої школи є широке впровадження в практику передового педагогічного досвіду, використання кращих здобутків як учителів-практиків, так і науковців у процесі навчання і виховання підростаючого покоління. Тому дуже важливим питанням є виявлення та характеристика основних етапів розвитку проблеми передового педагогічного досвіду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До передового досвіду як джерела й основи вдосконалення змісту освіти зверталися В. Євдокимов, І. Журавльов, В. Ледньов, В. Лозова; умови, форми й методи вивчення і використання передового педагогічного досвіду ставали предметом досліджень Б. Бітінаса, О. Куракіна, Н. Шиловой та ін. Питання диференціації ППД (політехнічний, трудовий досвід, досвід із професійної орієнтації) розглядали П. Атутов, К. Ахіяров, С. Матушкін, В. Поляков, О. Сазонов, М. Томін, П. Чернецов та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.

Аналіз історико-педагогічної літератури, нормативних документів свідчить, що проблема передового педагогічного досвіду пройшла у своєму розвитку декілька етапів, в основу виділення яких було покладено офіційно-нормативні документи, в яких визначилися освітня політика правлячої влади, стратегічні напрями діяльності і завдання закладів освіти; характер і рівень розвитку педагогічної науки та шкільництва.

Мета статті полягає у визначенні головних етапів розвитку проблеми передового педагогічного досвіду та характеристиці кожного з етапів.

Виклад основного матеріалу. Одразу після війни, починаючи з 1949 р., в освіті відбулися події, які мали особливе значення для укріплення і розвитку школи. Було прийнято постанову Союзу РСР про прийом до 5 класу, фактично здійснювався перехід до загальної семирічної освіти, а також прийнято низку рішень щодо подальшого зміцнення навчально-матеріальної бази радянської

школи. Зазначені документи стимулювали розвиток школи, поліпшення навчально-виховної роботи, про що свідчили відзиви вищих навчальних закладів, в які вступали випускники середніх і семирічних шкіл. Але поряд із цим спостерігалася і низька якість знань, які отримували учні в перших семи класах. Так, за даними Міністерства освіти багато хто з учнів, особливо з сільських шкіл, виявили слабкі знання і навички з арифметики; робили значну кількість орфографічних помилок, не вміли передати зміст прочитаного у власному викладенні, правильно зробити письмові підрахунки, рішати задачі.

Вищезазначене і спричинило, з одного боку, пошуки вчителями методик надання учням міцних знань на основі формування комуністичного світогляду, як головної умови боротьби з невстигаючими і другорічництвом. З іншого – тогочасний уряд зобов'язав органи народної освіти дати всім учителям відповідну освіту через заочне навчання. Підвищення кваліфікації учителів, які мали відповідну освіту відбувалось завдяки:

- кутовим методичним об'єднанням, де вчителі сільських початкових шкіл отримували поточну методичну допомогу;

- районним педагогічним кабінетам, які зосереджували свою головну увагу на здійсненні керівництва роботою кутових методичних об'єднань і здійснення ним конкретної допомоги;

- районним предметним об'єднанням учителів 7–10 річних шкіл, на яких повинні розбиратися найбільш гострі і складні методичні питання [2, с. 19].

Високий відсоток залишених на другий рік у сільській початковій школі негативною ознакою цього періоду.

Причинами такої картини в освіті називалися, наприклад, такі: низька свідомість і незадовільна техніка читання; а також: відірваність роботи з техніки читання в школах від роботи над змістом твору; пояснення незнайомих слів поза контексту твору; учитель не привчає учнів до самостійного читання; під час навчання граматики застосовуються переважно вправи аналітичного характеру і не використовуються роботи синтаксичного порядку – побудова речень самими дітьми; використання диктантів як основну форму роботи; низький рівень підручників; низька кваліфікація учителів, які не володіють спеціальною методикою викладання; слабка організація методики допомоги вчителям; відсутність наочних посібників, тощо [2, с. 17–18].

Пропонувалися такі форми підвищення кваліфікації вчителів: «Педагогічні читання», обласні та районні тематичні науково-практичні конференції, на яких відображується досвід учителів, на яких майстри педагогічної справи розказують про свою роботу і де відбувається розповсюдження кращого досвіду; літні курси тощо.

Однією з умов підвищення навчально-виховного процесу в школі, ефективності її діяльності було визначено вивчення, узагальнення і розповсюдження ППД, що є прямим завданням органів народної освіти. Правильно поставлене вивчення, узагальнення і розповсюдження цінного досвіду, накопленого практичними робітниками, зробити більш змістовнішою, глибокою всю роботу органів народної освіти, надасть можливість їх посиленої участі в науковій роботі з педагогічних питань [2, с. 20].

Рекомендувалося для узагальнення досвіду такі питання: міцність і свідомість у навчанні; методика повторення; методика вправ; самостійна робота учнів; виховання свідомої дисципліни; навчальна екскурсія; краєвознавчий елемент у викладанні основ науки, тощо; ідейно-політичне виховання в школі; навчально-виховна робота у 2-х комплектній школі; подолання неуспішності і другорічництва; виховання в русі патріотизму і національної гордості в процесі викладання [2, с. 20]. Крім того, визначалось не тільки причини незадовільної роботи і характер упущень, а й накреслив конкретні шляхи їх усунення: підвищення роботи інститутів удосконалення учителів і необхідне узагальнення досвіду роботи.

Аналіз історико-педагогічної літератури [1–6] засвідчує наявність тенденцій контексті досліджуваної проблеми:

- розвиток передового педагогічного досвіду у досліджуваний період, як правило, випереджав розвиток теоретичних положень;

- передовий педагогічний досвід зумовлювався розвитком науково-технічної революції в країні, що вимагало від педагогічної науки і практики обґрунтованих рішень низки актуальних проблем теорії та методики навчання і виховання дітей і молоді;

- розуміння ППД і як взаємодії суспільного об'єкта з зовнішнім світом, і як результату такої взаємодії дозволяло науковцям, практикантам шкіл використовувати його як важливий засіб збагачення педагогічної науки і практики. Без опори на досвід дослідник ризикував опинитися у полоні схоластичного теоретизування, яке може гальмувати розвиток науки і нанести збиток практиці навчання і виховання.

Для першого етапу 1950–1960 рр. було характерним: доведення важливості вивчення, узагальнення ППД для розвитку педагогічної теорії і практики, зазначалися основні джерела звідки ППД черпає дані, факти, формулювання рекомендації як досвідченому вчителю щодо здійснення етапів ППД (вивчення, узагальнення, розповсюдження), так і молодому. Засоби масової комунікації (переважно друкована продукція) звертали увагу на позитивний досвід і викривалися певні недоліки в організації, вивченні й узагальненні ППД.

У цей період вже чітко обґрунтовувалося положення, що ефективність ППД залежала від учи-

теля настільки наскільки він володів передовою науковою теорією, знав практику соціального будівництва [9].

У 50–60-ті рр. постало питання про критерії визначення ППД, про сутність індивідуального і колективного передового досвіду, напрями роботи вчителя із запровадження ППД в практику. Установлено, що характер, зміст ППД зумовлювався актуальністю завдань, що стояли перед школою. Так, на першому етапі 1950–1967 рр. було прийнято низку постанов, розпоряджень, що активізували пошуки вчителів-практиків, методистів. У полі зору уряду були переважно питання, пов'язані з перебудовою школи, методики викладання окремих дисциплін (іноземна мова, історія, виробнича практика), робота шкіл-інтернатів, створення груп продовженого дня тощо.

У засобах масової комунікації проблема передового педагогічного досвіду визначалась як актуальна педагогічна проблема. Так, уже в 50-х рр. було організовано в деяких школах, педагогічних кабінетах робота по вивченню передового педагогічного досвіду

Для цього відділ навчальних установ і дорожній педагогічний кабінет сумісно з керівниками шкіл намічали для відвідування план знайомства з ППД. Вивчення досвіду кращих шкіл проходило під керівництвом начальника Відділу навчальних установ за активної участі робітників педагогічного кабінету [8, с. 47].

Одним із шляхів вивчення ППД визнавалось безпосереднє знайомство на практиці, директори шкіл, завучі шкіл вивчали досвід конкретних шкіл. Така практика вивчення досвіду кращої педагогічної роботи і внутрішньшкільного контролю безпосередньо в школі цілком виправдовувала відвідування кращих навчальних закладів та особисте спостереження за організацією життя учнів і праці вчителів, без сумніву, допомагала директорам і завучам стати справжніми керівниками складного педагогічного процесу та сприяла підвищенню якості навчання і виховання дітей [5].

Однак, нажалі, новаторський почин передових шкіл і вчителів не знайшов подальшого необхідного теоретичного розвитку. Е. Монозон [6, с. 11] пояснював цей факт декількома причинами, головна з них полягає в тому, що масовою практикою бралися на озброєння переважно конкретні форми цього досвіду. Наприклад, у ліпецькому досвіді бралися лише коментування, а не головна його ідея.

Саме на цьому етапі вперше проголошено, звернуто увагу на важливість підвищення рівня педагогічної науки, використання друкованих видань, радіо, телебачення, кіно у контексті ППД, цілеспрямовано вивчати й узагальнювати існуючий педагогічний досвід.

II етап – 1966–1990 рр. – етап розширення спектру ЗМК (преса, радіо, фонохрестоматії,

книга-поштою, теле-кінопроекти), забезпечення цілеспрямованого відображення інтенсивно розвиваючої теорії і практики передового педагогічного досвіду, новаторського руху. Даному етапі було також притаманне прийняття чисельних нормативно-урядових документів, що визначали стратегічні завдання школи у напрямі переходу до загальної середньої освіти молоді, активізації навчально-виховного процесу, удосконалення діяльності дошкільних закладів і сільських шкіл тощо.

Для даного етапу була характерним, по-перше, інтенсивний розвиток теоретичних основ ППД (визначення ППД, розкриття його сутнісних ознак, з'ясування і характеристика критеріїв ППД, обґрунтовано етапи (складові – вивчення, узагальнення, впровадження, розповсюдження ППД) розкрито принципи, що складають методологічну основу ППД); по-друге, активізувалась діяльність вчителя, органів народної освіти щодо створення вивчення, узагальнення ППД, а також засобів масової комунікації щодо його розповсюдження. Характерним для даного етапу стали також ліпецький (60-ті рр.) і казанський (70-ті рр.) досвід, а також концепція оптимальної організації процесу навчання Ю. Бабанського (70 – початок 80-х рр.).

По-друге, відзначити підвищення їх рівня: збільшилось статей, що мали суто теоретичний характер, більш глибокий аналіз ППД школи, конкретного вчителя, звернення до проблеми ППД відомих учених. Наприклад, Т. Шамова «Проблемы изучения и внедрения передового педагогического опыта». *Советская педагогика*, 1975; Р. Румянцев. Достижение науки и передовой опыт – в практику школы. *Народное образование*, 1979; Т. Сорокина, А. Горелова «Опыт лучших – всем», 1978; І. Кривонос «Передовий досвід – у школу», 1982; Е. Монозон Методологические и теоретические вопросы изучения, обобщения и использования педагогического опыта. *Советская педагогика*, 1979; М. Скаткин Основные направления исследования проблемы изучения, обобщения и внедрения передового педагогического опыта. *Советская педагогика*, 1979; Ю. Бабанский Изучение и распространение передового педагогического опыта. *Иностранные языки в школе*, 1986 тощо.

Теорія ППД збагатилася узагальненими положеннями й ідеями:

- дано різні визначення ППД (Ю. Бабанський, Е. Монозон, М. Скаткін);
- з'ясовано і схарактеризовано причини виникнення ППД;
- підкреслено доцільність вивчення й узагальнення ППД;
- означилися різні підходи до класифікації ППД (Т. Шамова, Ю. Бабанський);
- розширилося коло проблем, що стосувалися ППД;

– з'явився феномен учитель-новатор, що зумовило визначення його характерних ознак;

– визначилися підходи до встановлення критеріїв і показників (Н. Таланчук, В. Бондарь, В. Загвазинський, М. Красовицький, М. Скаткін);

– сформульовано числені рекомендації вчителям щодо узагальнення ППД;

– обґрунтовано і розкрито етапи засвоєння (В. Паламарчук) і запровадження ППД (П. Карташов);

– схарактеризовано принципи, які складають методологічну основу ППД (Е. Моносзон, В. Паламарчук, І. Кривонос).

III етап – 1991–2000 рр. – етап органічного поєднання індивідуальних і масових ЗМК, збагачення їх новими інформаційними технологіями (інтернет-сайти) з метою відображення досягнень науки і практики в галузі передового педагогічного досвіду. 90-ті рр. – роки створення незалежної держави в правовому полі, що зумовило побудову освіти на нових засадах, відхід від «державницького підходу». У 90-ті рр. прийнято постанови, які визначали стратегію України в галузі освіти, спрямовану на розвиток національної системи формування творчої особистості: Державна національна програма «Освіта» (Україна у ХХІ ст.), Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти (18 червня 1996 р.); Закон України «Про освіту» (23 березня 1996 р.); Закон України «Про загальну середню освіту» (18 травня 1991 р.) тощо. Визначивши правові, організаційні та фінансові засади функціонування і розвитку системи загальної середньої освіти, Закон України «Про загальну середню освіту» окреслив чіткі її завдання.

Вивчення й аналіз офіційно-нормативних матеріалів доводить, що реалізація вказаних завдань, напрямів роботи школи можливі за умови вивчення, узагальнення, розповсюдження ППД, серед яких відіграють особливу роль засоби масової комунікації. На сторінках періодичної преси з огляду на позитивний досвід зарубіжних країн наводилися факти «прориву у школу майбутнього» в школі Томсона в Хьюстоні. Самостійність, активність учнів у плануванні свого навчання, побудова уроків з точних дисциплін у формі «брейн-рингу», наявність «папки», де відображено дані про успіх учня у навчанні, вільний власний вибір учителя як експерта для їх аналізу – показники школи майбутнього для нашого шкільництва, освіти.

Засоби масової комунікації підкреслювали, що в країні протягом багатьох десятиліть панувала економіка абсурду, абсурдна система шкільної освіти, яка ґрунтується на жорсткості централізації та планування (спущені згори навчальні програми і плани, екзаменаційні білети), відсталих педагогічних технологіях (перевантажені програми, домінування обов'язкових предметів). Перевантаженість дітей, як зазначав С. Гончаренко, відсутність

набуття в школі чуттєвого досвіду, розлюченість поганими оцінками приводить до неуспішності, низької навчальної мотивації, тощо.

Вищезазначене зумовило науковців запропонувати такі кроки, що дали б змогу перейти до побудови «дитиноцентристської» моделі шкільної освіти:

– постановка в центрі освітньої мети здібностей інтересів дитини як основних рушійних сил її розвитку, надання можливості кожній школі, кожному учневі рухатися власною освітньою траєкторією, з максимальною ефективністю і повнотою реалізувати власні інтереси, нахили, здібності;

– орієнтація на посильний для учнів зміст освіти з тим, щоб знання засвоювалися не за рахунок здоров'я дітей і хоча б зрідка викликали не страх, а позитивні емоції. Для цього треба позбутися синдрому середньовічного енциклопедизму і нарешті зрозуміти, що все не можна і не потрібно вивчати;

– здійснення одночасного кардинального переходу «від традиційного інформативно-пояснювального катехізисного у своїй основі підходу, орієнтованого на зазубрювання готових знань, до діяльнісного підходу, спрямованого на розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу дитини»;

– утвердження якісно іншої, ніж була досі, головної мети вивчення будь-якого предмета: «розвиток у кожної дитини здібностей до створення громадських і особистих цінностей» (*Педагогічна газета*, 1997. № 2).

Проектування таких підходів на думку авторів-науковців дозволить створити педагогічний феномен, який в попередні роки пробували здійснити педагоги [10, с. 25–26].

Отже, у 90-х рр. чітко прослідковуються тенденції щодо відображення передового педагогічного досвіду у напрямі реформування національної системи шкільної освіти:

– творче опрацювання досвіду накопиченого «авангардною» (В. Громовий) педагогікою різних країн світу. Так, відомо, що високий рівень знань учнів нашої школи порівняно з рівнем знань учнів американських шкіл, але більш низький рівень сформованості умінь творчо застосовувати знання в нестандартних ситуаціях, що робить «мертвими ці знання». Адже в сучасних умовах «інформаційного вибуху» головне завдання школи – навчити учнів вчитися, у разі потреби знаходити необхідну інформацію і використовувати її на практиці. Американські педагоги вважають, що визначити інтелектуальний потенціал людей можна тільки по тому, як вони діють у ситуаціях, коли не знають, що робити;

– розробка напрямів нових педагогічних технологій, які забезпечують докорінну зміну характеру освіти: відкриті методики; навчання в групах; навчання в процесі роботи; методика «соціального впровадження»; школа без стін і загорож; методи

вимірювання досягнень в освіті; мнемоніка, або мистецтво запитання.

Найяскравіші можливості сучасного рівня матеріально-технічного забезпечення навчального процесу можна побачити на прикладі комп'ютеризації системи освіти, що дає змогу розв'язати ряд педагогічних завдань:

1. Максимально індивідуалізувати навчальний процес. Адже використання комп'ютера дає можливість учити кожного окремо, персонально оцінювати знання. По суті, кожен школяр має свою індивідуальну програму навчання. А оскільки всі роботи учня записуються, і вчителі, і батьки можуть простежити й оцінити успіхи за всі роки навчання. Комп'ютер відкриває «світ знань на кінчиках пальців» для кожного учня, привчає до самостійного пошуку і творчого використання знань.

2. Інтегрувати в єдину систему всю мережу шкіл. Оскільки всі школи поєднані між собою за допомогою комп'ютерного зв'язку, всю інформацію про учня може дістати будь-який навчальний заклад. Так, якщо учень вступає до коледжу, всі дані про нього здобувають через комп'ютерну мережу. Комп'ютерна телекомунікаційна система дає можливість учневі заочно відвідувати уроки в будь-якій школі. Наприклад, не кожна школа має хорошого вчителя фізики, а система відеозв'язку робить такого вчителя доступним для всіх учнів (використовуються супутниковий зв'язок, скловолоконна оптика). Телекомунікаційна система з екраном, який ділиться на чотири частини, дає змогу одному вчителю викладати одночасно в чотирьох класах.

Цією системою користуються і бізнесмени, й адміністрація міст, проводячи наради.

3. Вдосконалити систему управління. Наприклад, широко використовується комп'ютерне редагування: автоматично розсилаються листи батькам, якщо учні пропускають заняття, створюються графіки успішності, табелі, випускаються різноманітні рекламні матеріали, шкільна газета, навіть збірники наукових статей викладачів.

4. Широке використання комп'ютерів дає можливість американській школі йти в ногу із сучасними запитами економіки. Адже до 2000 р. 95% ділової активності буде пов'язано із застосуванням комп'ютерів. Якщо доти учні не одержать відповідної підготовки, це буде трагедією всієї національної системи освіти.

Висновки. Таким чином, аналіз історико-педагогічної літератури, нормативних документів свідчить, що проблема передового педагогічного досвіду пройшла у своєму розвитку декілька етапів.

I етап – 1952–1965 рр. – етап використання переважно друкованих ЗМК і радіопередач для

відображення індивідуальних, об'єктивно значущих знахідок і новаторських ідей щодо вдосконалення навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі.

II етап – 1966–1990 рр. – етап розширення спектру ЗМК (преса, радіо, фонохрестоматії, книга-поштою, теле-кінопроекти), забезпечення цілеспрямованого відображення інтенсивно розвиваючої теорії і практики передового педагогічного досвіду, новаторського руху.

III етап – 1991–2000 рр. – етап органічного поєднання індивідуальних і масових ЗМК, збагачення їх новими інформаційними технологіями (інтернет-сайти) з метою відображення досягнень науки і практики в галузі передового педагогічного досвіду.

Прийняті документи носили глобальний, стратегічний характер, що зумовило звернення до зарубіжного досвіду, активізацію наукових сил, практиків шкіл.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса в школах Ростовской области. *Советская педагогика*. 1970. № 10. С. 15–26.
2. Каиров И. О повышении качества учебно-воспитательной работы школ. *Народное образование*. 1950. № 5. С. 8–21.
3. Карташов П. Педагогические достижения – в практику обучения и воспитания. Ростов-на-Дону, 1973. 49с.
4. Кирьянов П.П. Из опыта Рязанского педагогического института. *Советская педагогика*. 1960. № 6. С. 7–86.
5. Корогодский В. Изучение лучшего опыта – школе. *Народное образование*. 1950. № 8. С. 47–49.
6. Монозон Э.И. Методологические и теоретические вопросы изучения, обобщения и использования опыта. *Советская педагогика*. 1979. № 2. С. 4–12.
7. Монозон Э.И. Методические вопросы изучения, обобщения и использования педагогического опыта. *Советская педагогика*. 1977. № 11. С. 42.
8. Скаткин М. Об изучении, обобщении и внедрении передового педагогического опыта. *Приложение к журналу «Народное образование»*. 1965. № 7. С. 52–63.
9. Тучнин Н.В. Работа учителя по накоплению, анализу и обобщению своего опыта : стенограмма лекций. Москва : Из-во АПН РСФСР, 1952. 71 с.
10. Усова Г.А. Из опыта использования радиовещания и телевидения в воспитании школьников. *Советская педагогика*. 1975. № 1. С. 37–43.
11. Челпанова О. Инспектор и передовой опыт. *Народное образование*. 1955. № 8. С. 33–40.
12. Чернов Г. Широко пропагандировать передовой опыт. *Народное образование*. 1979. № 2. С. 19–21.

ІСТОРИКО-ПРАВОВІ АСПЕКТИ ВСТАНОВЛЕННЯ
РАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ ДОРОСЛИХHISTORICAL AND LEGAL ASPECTS
OF ESTABLISHING SOVIET EDUCATIONAL ADULT

Стаття присвячена історико-правовим аспектам встановлення радянської освіти дорослих у Радянській Україні та на території Поділля. Встановлено, що процес розбудови освітньої галузі на початку 20-х рр. XX ст. був непослідовним і мав суперечливий характер. Основною стратегічною метою всіх організаційних форм освітньої діяльності виступало «виховання покоління, здатного остаточно збудувати комунізм». З'ясовано, що початок перебудови вищої освіти пов'язаний із законодавчим регулюванням матеріально-технічної бази освітнього процесу. Визначено, що протягом 1920-х рр. XX ст. здійснювався процес становлення радянської освіти дорослих у формі вищої освіти, професійно-технічної освіти та заочної освіти.

Ключові слова: радянська освіта дорослих, Програми та Декрети РКП (б), заочна освіта, вища освіта дорослих, професійно-технічна освіта дорослих.

Статья посвящена историко-правовым аспектам установления советского образования взрослых в Советской Украине и на территории Подолья. Установлено, что процесс развития образования в начале 20-х гг. XX в. был непоследовательным и носил противоречивый характер. Основной стратегической целью всех организационных форм образовательной деятельности выступало «воспитание поколения, способного окончательно построить коммунизм». Выяснено, что начало перестройки высшего образования связано с законодатель-

ным регулированием материально-технической базы образовательного процесса. Установлено, что в течение 1920-х гг. XX в. осуществлялся процесс становления советского образования взрослых в форме высшего образования, профессионально-технического образования и заочного образования.

Ключевые слова: советское образование взрослых, Программы и Декреты РКП (б), заочное образование, высшее образование взрослых, профессионально-техническое образование взрослых.

The article is devoted to the historical and legal aspects of the establishment of Soviet adult education in Soviet Ukraine and in Podillya. It was established that the process of building the educational branch in the early 20-ies of the twentieth century was not only inconsistent, and sometimes it was controversial. The main strategic goal of all organizational forms of educational activity was "the education of a generation capable of finally building communism." It was clarified that the beginning of the restructuring of higher education is connected with the legislative regulation of the material and technical basis of the educational process. It was established that during the 1920s of the twentieth century the process of formation of Soviet adult education in the form of higher education, vocational education and correspondence education was carried out.

Key words: Soviet Adult Education, Programs and Decrees of the RCP (b), correspondence education, adult education, vocational and adult education.

УДК 37.013.83 «19»(045)

Фрига І.О.,

здобувач наукового ступеня канд. пед. наук, методист науково-методичного центру організації наукової роботи та моніторингових досліджень Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Становлення та розвиток радянської освіти дорослих у 20-х рр. XX ст. пов'язаний із започаткуванням владою низки заходів, спрямованих на рішучу боротьбу за соціалістичне майбутнє, створення нових орієнтацій у розвитку радянського суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Функціонування складної і розгалуженої педагогічної системи, яка в умовах тогочасних перемін забезпечила входження дорослих у нові суспільно-політичні й соціально-економічні відносини в Радянській Україні, стало предметом вивчення Л. Вовк, М. Грищенко, Є. Дніпрова, Г. Карпова, Г. Шевчука та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Досить актуальним і малодослідженим залишається питання встановлення радянської освіти дорослих в 20-х рр. XX ст.

Мета статті – визначити основні історико-правові аспекти встановлення радянської освіти дорослих у Радянській Україні та на території Поділля.

Виклад основного матеріалу. Після завершення Жовтневої революції та громадянської війни в Україні розпочалися пошуки шляхів розбудови систем професійної підготовки кваліфікованих робітників. На формування системи професійної освіти Поділля в цей період мали вплив такі чинники: скорочення чисельності робітничого класу; створення ринку праці у промисловості, сільському господарстві та конкуренції в ньому; жахливе становище підростаючого покоління в умовах післявоєнної розрухи (масове сирітство і безпритульність дітей, що набули великих розмірів).

Процес розбудови освітньої галузі за умов більшовицької реформи вищої освіти був непослідовним і мав суперечливий характер. Так, у 1918 р. діяльність урядових структур обмежилася незначними змінами в структурі управління, внаслідок чого був утворений Секретаріат народної освіти та видані розрізнені нормативні акти.

У свою чергу, зовсім за короткий проміжок часу в 1919 р. конституційно було закріплене право на всебічну і безоплатну освіту, школа була відділена від церкви, проголошувався вільний вступ

до вишів, який призвів до значного зростання студентства та розширення студентської аудиторії, що негативно позначалося на якості навчання.

Основним програмним документом, який був датований 1919 р. і регулював організаційні форми освітньої діяльності, впевнено можна назвати Програму РКП (б) «В області народного просвещения», в якій закріплювалася стратегічна мета: «виховати покоління, здатне остаточно збудувати комунізм» [1, арк. 98–99].

Початок перебудови вищої освіти на українській території пов'язаний з ухваленням 25 січня 1919 р. Тимчасовим робітничо-селянським урядом України Декрету «Про передачу у відання народного комісаріату освіти учбових і освітніх установ та закладів усіх відомств» [1, с. 30], що свідчить про створення передумов із забезпечення матеріально-технічної бази освітнього процесу.

Через кілька місяців, а саме 02 березня 1919 р., Декретом «Про вступ до вищої школи» УСРР регламентовано: заборону вимагати диплом про середню освіту чи будь-які інші посвідчення від потенційного абітурієнта, яким могли стати особи обох статей, що досягли 18 років [2, с. 35].

Крім того, від 01 березня 1919 р. було скасовано плату за навчання, запроваджено соціальне забезпечення студентства, а через 10 днів – 11 березня 1919 р. відділом вищої школи Наркомосу УСРР видано Тимчасове положення «Про управління вищими навчальними закладами», згідно з яким робота вишів проводилася у трьох напрямках: науково-дослідна робота, навчальна (керування навчальним процесом), просвітницька (поширення знань серед населення). Управління вищим навчальним закладом зосереджувалося в руках комісара, призначеного Наркомосом УСРР [3, с. 48]. Отже, можна стверджувати, що цим положенням було покладено початок централізованої системи управління вищою школою.

У березні 1920 р. на Всеукраїнській нараді з освіти (м. Харків) затверджено систему освіти Радянської України: дошкільні заклади, загальноосвітні школи, навчальні заклади нижчої, середньої і вищої професійної освіти, різні культурно-освітні установи для дорослих [4, с. 3]. Наркомпросом України у 1920 р. вищі навчальні заклади перетворено на інститути народної освіти [3, с. 47]. Крім того, 22 листопада 1922 р. Президія ВУЦВК затвердила КЗПНО в УСРР, у якому було визначено завдання та структуру органів народної освіти, завдання загальноосвітніх шкіл, середніх і вищих професійних навчальних закладів [3, с. 3].

Певне значення для реформи вищої школи мав декрет Раднаркому України «Про деякі зміни в складі побудови державних установ і вищих навчальних закладів УСРР», що скасовував «усі вчені звання і ступені, а також усі пов'язані з цими ступенями і званнями права і привілеї» [5, арк. 11].

В інститутах запроваджувалося заміщення викладачів кафедр за конкурсом, створювалися ради для переобрання викладачів [5, арк. 12].

Наркомом освіти Г.Ф. Гринько 23 лютого 1920 р. було підписано циркуляр, на основі якого розпочато організацію інститутів народної освіти (далі – ІНО), нової форми вищого навчального закладу на базі окремих факультетів університетів, для підготовки викладачів усіх типів радянських шкіл [6, с. 10].

Слід зазначити, що 20 листопада 1923 р. на засіданні колегії Наркому було розглянуто питання «Про узгодження мережі ВНЗ у загальносоюзному масштабі» на основі розрахованих планових відсотків скорочення мережі ВНЗ для УСРР у межах СРСР [7, арк. 7]. Так, у 1923–1924 навчальному році спостерігався процес оптимізації мережі педагогічної освіти (злиття, об'єднання та закриття невеликих навчальних закладів, перерозподіл фінансових ресурсів держави у бік збереження та становлення мережі найбільш перспективних і сталих навчальних закладів, які мали відповідну матеріальну базу та якісне кадрове забезпечення).

Одночасно з формуванням мережі педагогічних ВНЗ розгорталася їх структурна побудова – вводилися факультети соціального виховання (соцвих), професійної освіти (профос) і політичної освіти (політос), а 25 квітня 1923 р. на засіданні колегії Укрголовпрофосу «Про розвиток системи педагогічної освіти» було прийнято рішення про розвиток двох напрямів у ІНО – «комплексного» і «професійного» [8, арк. 37].

У 1927 р. в Україні розпочато планову роботу в справі заочної освіти, а через рік колегія Нарком освіти розглянула питання про створення окремого Всеукраїнського заочного інституту (ВЗІНО) як однієї з форм самоосвіти [9, с. 51], який мав своїм завданням підвищувати кваліфікацію працівників освіти. У вересні 1929 р. ЦВК і РНК СРСР прийнято постанову «Про встановлення єдиної системи індустріально-технічної освіти», за якою технікуми готували фахівців середньої кваліфікації, а інститути – вищої [10, с. 553]. Крім того, 21 технікум було перетворено на інститут, а 5 приєднано до інститутів на підставі постанови РНК УСРР «Про зміну положення про технікуми» від 25 вересня 1929 р. [11, с. 202]. Отже, протягом 1920-х рр. XX ст. на Поділлі, як і в Україні загалом, здійснювався процес становлення радянської освіти дорослих. У цей період активно здійснювалися заходи становлення не тільки вищої освіти дорослих, але й становлення професійно-технічної освіти дорослих.

Період, датований до 1920 р., був пов'язаний із розробкою нормативної бази для функціонування системи підготовки робітничих кадрів, між якими спостерігалася відсутність стійких горизонтальних і вертикальних зв'язків. Інтереси буржуазії в галузі

освіти зосереджувалися на підготовці кваліфікованих робітників, спеціалістів середньої ланки й управлінців промислових об'єктів [12, с. 82].

З цією метою Народний Комісаріат освіти УРСР 04 травня 1920 р. видав розпорядження щодо зобов'язання усіх губвідділів освіти до вивчення природних багатств і стану промисловості. На підставі цих даних, за участі профспілок, організацій комсомолу, раднаргоспів та інших радянських установ планувалося визначити професійних шкіл у визначеній місцевості. Слід наголосити на тому, що до 1920 р. в Україні була відсутня єдина система профосвіти, організація курсової профосвіти робітників знаходилася в руках місцевих органів влади, профспілок, кооперативних організацій і підприємств. З метою усунення цієї прогалини в радянському суспільстві на IV конференції КП(б) У в грудні 1921 р. компартійно-радянськими органами влади проголошено, що найголовнішим завданням профспілки є «профтехнічна освіта і турбота про позашкільну освіту дітей робітників» [13, с. 78]. Цього ж року згідно з декретом Раднаркому УРСР було запроваджено навчально-професійно-технічну повинність для всіх робітників віком від 18 до 40 років. На тих підприємствах, де поки що не були організовані фабрично-заводські школи для підлітків-учнів, навчальна повинність поширювалася на осіб і 14-річного віку. Всі робітники, що підлягали навчанню, зобов'язувалися до проходження короткотермінових курсів (у вечірній час). Робочий день для тих, хто навчався, скорочувався до 6 годин [14, с. 169].

На початку 1920-х рр. в УСРР прийнята система професійної освіти передбачала поділ професійної освіти на вищу професійну школу (інститути й технікуми) і нижчу (навчально-виховні заклади, які готували кваліфікованих робітників). У 1922 р. прийнято Кодекс Законів про народну освіту УСРР, що дало змогу визначити основні напрями професійної освіти, кожна з яких поділялася на галузі [14, с. 26–27].

У першій половині 1920-х рр. професійні школи були найбільш численною формою нижчої ланки профосвіти для підлітків від 15 до 17 років включно, яка перебувала в органічному зв'язку із системою соціального виховання [15, с. 132]. Так, основним завданням профшкіл (за винятком профшколи художньої освіти) було надання молоді загального розвитку. Способами отримання загальної політехнічної освіти та виховання молоді як членів навчально-трудового колективу [16, с. 3–4] були викладені у Тимчасовому положенні про професійно-технічні школи (1922 р.) та Положенні про професійну школу (1926 р.). Слід зазначити, що соціально-економічній, педагогічній і медичній освіті профшколи не засновуються.

Як вказує [17, с. 16], відбувалися зміни у загальних підходах до організації професійної освіти

на початку 20-х рр. XX ст. Українським головним комітетом професійно-технічної і соціально-наукової освіти визначено «два головні базиси професійної освіти – індустрію та сільське господарство» замість рівноправності всіх «вертикалей» за схемою 1920 р. Так, з 1922 р. закінчення кожного етапу фахової підготовки був пов'язаний із проходженням обов'язкового річного стажування, а здобуття професійної освіти на першому етапі фахової підготовки здійснювався уже за більш різноманітними організаційно-педагогічними формами. Водночас ліквідовано середню ланку в системі професійної освіти і впроваджено дворівневу освіту (нижчу професійну і вищу професійну) з відповідною диференціацією у межах кожного рівня за метою діяльності навчальних установ. Змінною з 1920 р. залишалася умова здобуття кваліфікації техніка (або майстра), тобто після закінчення професійної школи і стажування на виробництві, а не в «політехнікумі» [17, с. 17].

Слід зазначити, що 03 січня 1923 р. методкомісія ОПОР затвердила таку структуру навчальних закладів:

1. Для підвищення кваліфікації: 1.1. Курси ліквідації технічної неграмотності – терміном від 6 міс. до 1 року; 1.2. Довготермінові (до 2 років) курси підвищення кваліфікації технічно-неграмотних робітників до рівня «висококваліфікованих виконавців технічних процесів»; 1.3. Додаткова вузька спеціалізація через короткотермінові (до 6 міс.) курси; 1.4. Курси «попередньої підготовки» (до 6 міс.) для навчання некваліфікованих робітничим спеціальностям.

2. Для підготовки керівництва промисловістю: 2.1. нижчої ланки (старост, десятників, бригадирів, майстрів) – курси (від 6 міс. до 2 років); 2.2. середньої ланки керівництва промисловістю (інженерів вузької спеціалізації) – вечірні робітничі технікуми; 2.3. інженерів і управлінців – вечірні робітничі факультети, які готували робітників для вступу до інститутів [17, с. 12–18].

Постановою ВУЦВК і Раднаркому УСРР від 19 травня 1926 р. внесено ряд змін до Кодексу Законів про народну освіту УСРР, які конкретно визначали завдання шкіл ФЗУ (підготовка кадрів кваліфікованих робітників, потрібних для розвитку промисловості й для поповнення браку кваліфікованої робочої сили шляхом: а) практичних звичок у цій виробничій діяльності; б) спеціальними й загальноосвітніми знаннями; в) суспільно-політичними знаннями й навичками, потрібних для свідомої участі робітника в соціалістичному будівництві країни) та їх структуру (школи фабрично-заводського учнівства при заводах, фабриках та інших підприємствах (ФЗУ); самостійні школи фабрично-заводського учнівства (школа-фабрика, школа-завод); районні школи, що обслуговують низку дрібних підприємств) [18, с. 439].

Зазначений період завершився уніфікацією освітніх систем УРСР із РРФСР, а саме 11 вересня 1929 р. в Україні було оголошено постанову ЦВК і РНК СРСР «Про встановлення єдиної системи індустріально-технічної освіти», що стала основою для виділення трьох єдиних форм підготовки і перепідготовки кваліфікованих робітників у системі індустріально-технічної освіти: шкільне навчання, додаткова (курсова) освіта для зайнятих на виробництві, заочне навчання; два типи освітніх закладів – школи фабрично-заводського учеництва (далі – ФЗУ) та нижчі професійно-технічні школи [19, с. 45].

У період із 1929–1940 рр. Постановою РНК СРСР від 30 березня 1929 р. українські школи ФЗУ були передані у підпорядкування ВРНГ УРСР (господарським наркоматам). За органами НКО залишилося загальне керівництво та контроль за навчальною роботою. У цей час було створено велику кількість рад робітничої освіти при президії ВРНГ УРСР: методичну – секторі кадрів, науково-методичну – НКО, предметні комісії – у професійних школах, методичні комбінати – методичні кабінети, між окремими школами. З кожним роком зростала кількість ФЗУ [20, с. 79].

Нарком УСРР видає декрет про навчальну повинність робітників соціального виховання, яким у цілях політичного виховання і підвищення педагогічної кваліфікації робітників соціального виховання регламентовано наступне: усіх робітників соціального виховання (робітників дитячих садків, будинків, клубів, колегій, 7-річної трудової школи) до 40 років включно оголосити належними до навчальної повинності [21, арк. 68].

Висновки. За результатами аналізу низки нормативно-правових документів, пов'язаних з освітньою сферою, визначено основні історико-правові аспекти встановлення радянської освіти дорослих у Радянській Україні та на території Поділля; встановлено появу форм освіти дорослих: вищої освіти, професійно-технічної освіти та заочної освіти. Перспективним напрямком дослідження є розкриття особливостей функціонування окремих навчальних закладів за умов встановлення радянської освіти дорослих.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Центральний державний архів вищих органів державної влади і управління України. Ф. 166. Оп. 1. Спр. 1097. Арк. 98–99.
2. Культурне будівництво в Українській РСР. Важливіші рішення Комуністичної партії і Радян-

ського уряду 1917–1959 рр. : збірник документів : в 2 т. (1917 – червень 1941 рр.). Центр. держ. архів Жовтнев. революції і соціаліст. буд-ва УРСР. Київ : Державне видавництво політичної літератури УССР, 1959. Т. 1. 883 с.

3. Шаповал Р.В. Становлення та розвиток освіти в Україні. Наше право. 2011. № 1. Ч. 1. 43–48.

4. Яремчук В.Д. Державно-правові проблеми національної політики у галузі освіти в Україні у 20–30-і рр. XX ст. Науковий вісник Львівського держ. ун-ту внутр. справ. Серія юридична. 2009. № 1. С. 1–12.

5. Центральний державний архів Жовтневої революції, вищих органів державної влади і органів державного управління України. Ф. 166. Оп.1. Спр. 17. Арк. 11.

6. Кодекс законів про народну освіту УРСР. Харків. 1922. 21 с.

7. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 3. Спр. 467.

8. Грищенко М.М. Ленін і народна освіта в Українській РСР. Київ : Радянська школа. 1968. 164 с.

9. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.). Київ : Либідь. 1992. 196 с

10. Сборник законов СССР. 1929. № 60.

11. ЗУ УСРР. 1929. № 27.

12. Ніколаєва Т.М. Роль підприємців України в розвитку професійної освіти. Південний архів. 2002. Вип. 8. 275 с.

13. Комуністична партія України в резолюціях і рішеннях з'їздів, конференцій і пленумів ЦК. Т. 1. 1918–1941. Київ, 1976. С. 187.

14. Профтехосвіта України. XX століття. С. 26–27, 431, 439.

15. Державний архів Вінницької області. Ф. 254. Оп. 1. Спр. 7. Арк. 17.

16. Культурне будівництво в Українській РСР: 36. док. іліат. Т. 1. Київ, 1960. С. 162.

17. Івченко Т.В. Особливості і тенденції розвитку практики професійно-технічної освіти України в 40–50-ті роки XX століття. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2017. № 1 (3). С. 234–246.

18. Збірник узаконень і розпоряджень робітничо-селянського уряду України / Наркомюст УСРР. Харків : Вид-во Наркомюсту УСРР. 1923–1932 рр.

19. Горбань А.В. Становлення та розвиток системи освіти в Україні у 1920–1930-х рр. Гілея. 2012. Вип. 5 (№ 3). 247 с.

20. Лікарчук І. Проблеми підготовки робітничих кадрів в Україні (1920–1929 рр.). Київ : Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН Укр. 1996. 147 с.

21. Відділення Чернігівського обласного архіву в м. Ніжині. Ф. 6121-Р. Оп. 1. Спр. 15. 92 арк.

ПРОБЛЕМА ПЕРІОДИЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ В ЗАКАРПАТТІ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

TO THE PROBLEM OF THE BOARDING SCHOOLS ESTABLISHMENT AND DEVELOPMENT PROCESS PERIODIZATION IN THE TRANSCARPATIA IN THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY

У статті розглядається питання періодизації процесу становлення та розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті першої половини ХХ століття. У контексті територіального входження закарпатських земель до складу різних держав (Австро-Угорська імперія, Чехословацька республіка, Угорщина) визначено зумовленість періодизації дослідження соціально-економічними, суспільно-політичними та культурно-освітніми умовами, що призвели до наслідково-залежних перетворень в організації, управлінні, структурі, змісті діяльності інтернатних закладів регіону.

Ключові слова: заклади інтернатного типу, періодизація, Закарпаття, Австро-Угорщина, Чехословаччина, Угорщина.

В статье рассматривается вопрос периодизации процесса становления и развития учреждений интернатного типа в Закарпатье в первой половине XX века. В контексте территориального вхождения закарпатских земель в состав различных государств (Австро-Венгерская империя, Чехословацкая республика, Венгрия) определена обусловленность периодизации исследования социально-экономическими, общественно-политическими и культурно-образовательными условиями, которые привели к следственно-зависимым преобразованиям в организации, управлении, структуре, содержании деятельности интернатных учреждений региона.

Ключевые слова: учреждения интернатного типа, периодизация, Закарпатье, Австро-Венгрия, Чехословакия, Венгрия.

The Transcarpathia in the first half of the twentieth century was a part of various state structures

(the Austro-Hungarian Empire, the Czechoslovak Republic, Hungary), which contributed in the development of the boarding education system in terms of their activities legislative regulation, teaching staff training for work in these institutions, the state supervision at orphans and children without parental care, as well as children who need special educational conditions and education in connection with the physical and mental development characteristics implementation. Due to the fact that the chronological framework of our research is determined in 1901–1945, an important role belongs to the periodization problem, which will outline the main trends in the residential institutions development in Transcarpathia during the period under study. Under the residential institutions formation and development process in the Transcarpathian region in the first half of the twentieth century, we understand the consequent-dependent transformations in their organization, management, structure, and activities content determined by the state-territorial subordination of the region. Objectively-historical conditions led us to distinguish the following main stages in the residential institutions establishment and development in the Transcarpathian region in the first half of the twentieth century: the first stage – 1901–1919 – the Austro-Hungarian period (the legal and regulatory basis creation for the functioning of state institutions of boarding schools type); the second stage – 1919–1938 – Czechoslovak period (improvement of the educational and educational work system in residential institutions); the third stage – 1939–1944 – Hungarian period (spread religious and public organizations influence on the boarding school education development).

Key words: residential institutions, periodization, Transcarpathia, Austria-Hungary, Czechoslovakia, Hungary.

УДК 37.018.3. 47.7. (09) «1901/1945»

Черепаня М.Т.,
асистент кафедри педагогіки
дошкільної та початкової освіти
Мукачівського державного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Зміну вектору суспільного розвитку й перехід до ринково-демократичних відносин супроводжує низка суперечностей, результатом яких є зниження рівня матеріального забезпечення населення, різке збільшення захворюваності дітей, поширення соціального сирітства, безпритульності, зростання дитячої злочинності, що вимагає від державних органів управління освітою, педагогічної науки нових, нестандартних підходів у розв'язанні проблем освіти, оздоровлення, соціального захисту та матеріального забезпечення дітей, які потребують особливих умов для забезпечення їх розвитку. Інтернатні заклади освіти завжди відігравали важливу роль у розвитку педагогічної теорії і практики, оскільки вони є складовою частиною процесу вдосконалення системи освіти. Закарпаття пер-

шої половини ХХ століття входило до складу різних державних утворень (Австро-Угорська імперія, Чехословацька республіка, Угорщина), кожне з яких зробило свій вклад у розвиток системи інтернатної освіти в плані законодавчого врегулювання їх діяльності, підготовки педагогічних кадрів до роботи в цих закладах, здійснення державного нагляду за дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, а також дітьми, які потребують особливих умов навчання та виховання у зв'язку з особливостями фізичного та розумового розвитку. Отже, оскільки хронологічні рамки в нашому науковому дослідженні визначаються 1901–1945 рр., то важлива роль належить проблемі періодизації, яка дозволить окреслити основні тенденції в розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті впродовж досліджуваного періоду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

В історико-педагогічному вимірі питання становлення, розвитку та діяльності закладів інтернатного типу вивчали В. Виноградова-Бондаренко (виховання безпритульних дітей в Україні 20-х років XX ст.), Л. Гребінь (організаційно-педагогічні засади діяльності дитячого будинку в системі освіти України у 20-ті – середині 30-х рр. XX ст.), В. Золотоверх (становлення та розвиток дошкільних закладів для дітей із психофізичними вадами в системі спеціальної освіти України кінця XIX – початку XX ст.), О. Парашевіна (роль системи народної освіти у подоланні дитячої безпритульності в 20-х – першій половині 30-х рр. XX ст. в Україні), І. Пługатор (теорія і практика опіки дітей та молоді в Україні (1945–1990 рр.)), В. Покась (становлення та розвиток інтернатних закладів освіти в Україні 1917–2000 рр.), Л. Рябкина (соціально-виховна діяльність шкіл-інтернатів першої половини XX ст.), Т. Янченко (проблеми соціально-педагогічної підтримки дітей, які потребували захисту в Україні в другій половині XIX – на початку XX ст.) та ін. В історико-регіональному аспекті проблеми виникнення, становлення та розвитку інтернатних закладів, дитячих будинків і притулків досліджувалися А. Аблятиповим (становлення та розвиток інтернатних закладів АР Крим у 1920–2000 рр.), О. Ільченко (виховання дітей-безпритульників на Полтавщині в 20–30 рр. XX ст.), Н. Касьяновою (боротьба з безпритульністю та бездоглядністю в Донбасі 1943–1953 рр.), М. Соловей (діяльність дитячих будинків Донбасу в 1943–1965 рр.) тощо. Серед закарпатських науковців питання організації життєдіяльності інтернатних закладів вивчалося Б. Качуром, А. Машкаринець-Бутко, П. Стрічком, М. Талапканичем, В. Химинцем. Разом із тим слід зазначити, що їхні дослідження переважно інтерпретують розвиток закладів інтернатного типу періоду після 1945 р., коли Закарпаття ввійшло до складу Української Радянської Соціалістичної республіки.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Питання періодизації розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті першої половини XX століття не було предметом окремого дослідження, адже аналіз сучасних історико-педагогічних досліджень (монографій, дисертацій, публікацій) та документально-фактологічних матеріалів Державного архіву Закарпатської області засвідчив, з одного боку, актуальність питання розвитку та модернізації діяльності закладів інтернатного типу і наявність ґрунтового досвіду його реалізації в дитячих притулках, закладах інтернатного типу, альтернативних формах організації виховання дітей-сиріт Закарпаття першої половини XX століття, а з іншого – відсутність цілісного дослідження, де б визначались соціально-педагогічні основи становлення закла-

дів інтернатного типу Закарпаття, з'ясовувались їхні місце і роль у системі освіти державних утворень, до складу яких входило Закарпаття в різні історичні періоди, визначалися зміст, провідні тенденції та особливості адміністративно-організаційного устрою тощо.

Мета статті – обґрунтування періодизації становлення та розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті в першій половині XX століття.

Виклад основного матеріалу. Працюючи над періодизацією процесу становлення і розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті першої половини XX століття ми виходили з наукового доробку Н. Гупана, Н. Дем'яненко, І. Зайченка, О. Сухомлинської та інших. Зокрема, автор численних історико-педагогічних досліджень та розробник методології історико-педагогічного дослідження О. Сухомлинська зазначає: «Проблема періодизації розвитку будь-яких явищ, тобто визначення певних періодів, – одна з найбільш складних, комплексних і багаторівневих проблем наукового знання. Вона потребує досконалого знання про об'єкт дослідження, про суміжні з ним науки <...> Від того, що береться за основу періодизації, який контекст вкладаємо в той чи інший період, що виступає рушійною силою зміни періоду, відбувається розгортання певного науково-дослідницького поля» [8, с. 47]. Н. Гупан трактує «періодизацію» як «логічне розмежування досліджуваного періоду відповідно до якісної характеристики його відносно самостійних окремих етапів. Така характеристика повинна відображати як загальні закономірності розвитку суспільного життя, так і специфічні, а також суттєві складники основних методів і форм ґенези проблеми» [1, с. 19]. Разом із тим ми абсолютно погоджуємося й виходимо з висновків О. Сухомлинської щодо необхідності розглядати періодизацію в контексті того, що «освітній простір знаходиться здебільшого в соціальній сфері, відображає соціальні, політико-правові, економічні й ідеологічні процеси. Саме вони вкупі з педагогічними процесами задають параметри шкільної політики, функціонування освіти і виступають фундаментом для періодизації розвитку школи» [8, с. 48], а в нашому випадку – періодизації становлення та розвитку закладів інтернатного типу.

Слід зазначити, що в історико-педагогічних дослідженнях важливу роль відіграють хронологічні рамки, в межах яких досліджуються ті або інші процеси, й, відповідно, здійснюється періодизація. У нашому випадку – це перша половина XX століття, яка для сучасного Закарпаття характеризується його територіальною приналежністю до складу трьох державних утворень – Австро-Угорщини (до 1919 р.), Чехословаччини (1919–1938 рр.) та Угорщини (1939–1944 рр.), кожне з яких характеризувалося певними особливостями соціально-економічного, суспільно-політичного і

культурно-освітнього життя. Незважаючи на те, що характерність політичних систем вищезазначених державних утворень була неоднозначна, відповідно, різними були й методи формування органів державної та місцевої влади, в структурі суспільно-політичної діяльності кожної держави особливе місце відводилось здійсненню обов'язкової державної політики щодо вирішення питання соціальної підтримки, навчання та виховання дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, а також дітей з вадами фізичного та психічного характеру.

На основі аналізу історичних джерел досліджуваного періоду, систематизувавши певну кількість архівних матеріалів щодо регламентування діяльності закладів інтернатного типу в Закарпатті на початку XX століття, слід зазначити, що хронологічно першою в розробленні законодавства відносно заснування, становлення та розвитку інтернатних закладів на території Закарпаття була влада Австро-Угорщини. У 1867 році Угорщина домоглася рівних прав з Австрією, і була створена Австро-Угорська монархія [6, с. 292], яка призвела до ряду перетворень, серед яких – офіційне оголошення національної рівності в закладах державного значення, судах, школах тощо. Разом із тим початок XX століття не приніс особливого покращення жителю Закарпаття, незважаючи на зростання реформ у сфері аграрної та лісової промисловостей, наявність певних позитивних змін у розвитку інфраструктури в містах та містечках. На відміну від сільської місцевості, особливо віддалених та гірських сіл, закарпатські землі відносились до аграрно-сировинного «продукту» австрійського та угорського капіталу, що не давало можливості для прогресу економічної сфери, стабільності в забезпеченні роботою населення міст та сіл. Така гостра економічна занедбаність наприкінці XIX – на початку XX століття породила масову еміграцію населення до інших країн. «Більшість емігрантів, – як зазначається в дослідженні А. Олашина, – становили малоземельні селяни, ремісники, лісоруби. Таким чином, у 1899–1913 роках із території Закарпаття емігрувало понад 120 тисяч жителів. З 1870-го до 1920-го року чисельність закарпатців-емігрантів становила 420 тисяч людей» [7, с. 86].

З початком Першої світової війни становище жителів краю сильно погіршилося. Адже в перші дні проходження воєнних операцій економіка краю значно занепада, народ Закарпаття накрила хвиля різних епідемій, доросле чоловіче населення проходило невідхильну масштабну мобілізацію. Діти, залишені без догляду та будь-якої батьківської підтримки, змушені були самотійно дбати про домашнє господарство або вдаватися до жебракування, покинувши власні домівки. Отже, за часи перебування Закарпаття під впливом Австро-Угорської влади відбулося чимало змін та соціально-

політичних переворотів, які виступили детермінантами необхідності створення закладів інтернатного типу: зниження життєвого рівня в сільській місцевості, а також у гірських районах унаслідок обезземелення селян; збільшення міграційних процесів (урбанізація, міграція вглиб Австро-Угорської імперії, еміграція до інших континентів); збільшення кількості соціальних сиріт через вплив міграції населення й бідності; збільшення кількості дітей, які потребували спеціального догляду у зв'язку з певним захворюванням.

Нижня хронологічна межа нашого дослідження зумовлена тим, що угорський уряд ще на початку XX століття розпочав роботу над розробленням нормативно-правової бази, яка регламентувала діяльність щодо заснування, розвитку та становлення закладів інтернатного типу. В цьому напрямку визначальними стали два основні закони – Закон VIII «Про державні дитячі притулки» (1901 р.) [9] та Закон XXI «Про дітей, які досягли 7-річного віку та потребують державної допомоги» (1901 р.) [10]. Закон VIII «Про державні дитячі притулки» структурований вісьмома параграфами. У §1 зазначено, що для дітей, позбавлених батьківської опіки, та дітей віком до 7 років необхідно створити державні центри по догляду за дитиною (дитячі притулки) [9, § 1]. Далі законом передбачалося, що в державних дитячих притулках можуть перебувати лише діти хворі, слаборозвинені, а також такі, які потребують особливого догляду та медичного обслуговування; інші – влаштовуються поза такими закладами [9, § 2]. Дія Закону XXI «Про дітей, які досягли 7-річного віку та потребують державної допомоги» розповсюджувалась на захист прав дітей, старших 7-річного віку, які не можуть бути поміщені до муніципальних або приватних дитячих притулків чи до інших благодійних установ та організацій, до 15 років залишаються перебувати в державних дитячих будинках. Отже, після досягнення 7-річного віку діти, які офіційно вважаються покинутими, також можуть бути допущені до державних закладів догляду за дитиною до досягнення 15 років [10, § 1]. Діти віком від 7 до 15 років – вихованці державних дитячих будинків – можуть проживати в дитячих будинках або в надійних опікунів, передусім у фермерів та ремісників. Державні дитячі будинки зобов'язані забезпечити для обдарованих вихованців – з метою їх подальшого розвитку – навчання в різних державних навчальних закладах на повному державному утриманні [10, § 2]. Витрати на догляд (утримання, виховання та навчання) дітей віком від 7 до 15 років, які перебувають у державних дитячих притулках, здійснюються муніципальними органами. Отже, прийняття цих двох законів стали відправною точкою у створенні закладів інтернатного типу, забезпечення і здійснення соціального захисту дітей-сиріт та дітей, які потребували спе-

ціальних умов освіти й виховання в Закарпатті на початку XX століття.

Після завершення Першої світової війни відбувся територіальний перерозподіл кордонів багатьох європейських держав, у тому числі й Австро-Угорщини, до складу якої входила сучасна територія Закарпаття. У результаті рішень Паризької мирної конференції у Версалі та відповідно до Сен-Жерменської угоди від 10 вересня 1919 р. і Тріанонської угоди від 4 червня 1920 р. [4, с. 30–31, 480], закарпатські землі ввійшли до складу нового державного утворення – Чехословацька Республіка. Зокрема, була утворена єдина адміністративно-територіальна одиниця – Підкарпатська Русь із центром у м. Ужгород, яка Конституцією Чехословаччини § 3, п. 2 визначалася як суб'єкт, наділений «найширшою автономією, узгоджуваною з єдністю Чехословацької республіки» [2, арк. 35]. Для Чехословацького періоду характерними були такі соціально-економічні умови, як зростання кількості дітей-сиріт, у тому числі й соціальних, у зв'язку з втратою годувальників у роки I Світової війни; низький рівень медичного забезпечення та культури гігієни, особливо у віддалених та гірських районах краю, що призвів до поширення різноманітних захворювань. Урядом Чехословаччини у 1919 р. були створені адміністративні підрозділи – реферати – шкільні (координували діяльність із питань освіти та шкільництва) та у 1920 р. – соціальної опіки (здійснення опіки над молоддю, ветеранами війни, а також соціального захисту населення). Діяльність закладів інтернатного типу регламентувалися вже діючими австро-угорськими законами та новими законами (Закон 256 «Про захист дітей-сиріт та дітей, народжених поза шлюбом» (1921 р.), Закон 56 «Про всиновлення» (1928 р.), Закон 29 «Про державний захист дітей-сиріт та дітей, народжених поза шлюбом» (1930 р.)), які визначали вимоги до діяльності інтернатних закладів, їх організацію та управління, здійснення державного контролю над їхньою діяльністю. Розвитку набула підтримка закладів інтернатного типу державними установами (Земельна опіка над молоддю з її дванадцятьма районними філіями) і благодійними фондами та організаціями (Чехословацький Червоний Хрест, Охорона матерів і дітей, Масарикова Ліга проти туберкульозу, Союз чехословацьких скаутів та ін.

11 жовтня 1938 р. Чехословацький уряд надав декларовану Конституцією 1923 року автономію закарпатському краю, що дозволило розпочати підготовку до виборів першого сейму Карпатської України. 15 березня 1939 року сейм проголосив незалежність Карпатської України, яка стала республікою на чолі з президентом А. Волошиним [5, с. 242–243], але проіснувала вона всього кілька днів й надалі угорські війська ввійшли до Карпатської України з метою повернути закар-

патські землі до складу своєї історичної батьківщини – Угорщини, до складу якої вони входили до 1919 року [7, с. 137–138]. Отже, закарпатські землі опинилися в складі Угорщини, що знову призвело до ряду змін суспільно-політичного, соціально-економічного та культурно-освітнього характеру. У складі Угорщини Закарпаття перебувало впродовж II Світової війни. Фоном для розвитку закладів інтернатного типу цього періоду стали: політичне відновлення законів угорського уряду, початок Другої світової війни, поглиблення економічної та демографічної криз, що вплинуло на кадрове та матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу в цих закладах. З огляду на це особливу підтримку в забезпеченні життєдіяльності дитячих будинків й інших закладів інтернатного типу надавали релігійні та громадські (Ліга захисту дітей, «Левенте», «Угорець за угорця») організації.

У листопаді 1944 року після завершення воєнних дій відбулося приєднання закарпатських земель до Радянської України. І вже у грудні 1944 року делегати I педагогічного конгресу вчителів та професорів Закарпатської України вирішили перебудувати існуючу в Закарпатті систему освіти за взірцем радянської школи. З цією метою 20 квітня 1945 року був прийнятий «Декрет Народної Ради Закарпатської України про перехід шкільного виховання у відання держави», в якому зазначається: «§ 1 Навчання та виховання молоді на території Закарпатської України є справою держави, якій приналежить найвище управління всього виховання, навчання, догляд за ним <...> § 2 Школи всіх категорій та ступенів, а також дитячі садки – матерські школи, захорони на території Закарпатської України є державними. Будинки і приналежне до них все рухоме та нерухоме майно, яке дотепер знаходилося в користуванні шкіл і шкільних гуртожитків, служать і надалі для потреб школи» [3, арк. 1]. Прийняття «Декрету Народної Ради Закарпатської України про перехід шкільного виховання у відання держави» у 1945 році, який призвів до перебудови закладів опіки для дітей-сиріт та інших закладів інтернатного типу за радянським взірцем у Закарпатті, зумовив вибір верхньої хронологічної межі нашого дослідження.

Висновки. Під процесом становлення і розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті періоду першої половини XX століття ми розуміємо наслідково-залежні перетворення в їх організації, управлінні, структурі, змісті діяльності, що детерміновані державно-територіальним підпорядкуванням регіону. Хронологічні рамки нашого дослідження та об'єктивно-історичні умови зумовили виокремлення нами таких основних етапів у становленні та розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті першої половини XX століття: I етап – 1901–1919 рр. – австро-угорський період

(створення нормативно-правової бази для функціонування державних закладів інтернатного типу); II етап – 1919–1938 рр. – чехословацький період (удосконалення системи освітньо-виховної роботи в закладах інтернатного типу); III етап – 1939–1944 рр. – угорський період (поширення впливу на розвиток інтернатної освіти релігійних та громадських організацій).

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гупан Н.М. Українська історіографія історії педагогіки. Київ : А.П.Н., 2002. 224 с.
2. Державний архів Закарпатської області (ДАЗО). Ф. 28 (Реферат освіти Підкарпатської Русі. м. Ужгород, 1923). Оп. 2. Спр. 574 (Текст конституції Чехословаччини в перекладі 1923 р.). 68 арк.
3. ДАЗО. Ф. Р-177 (Уполномоченный Народной Рады Закарпатской Украины по делам просвещения г. Ужгород Закарпатской Украины, 30 марта 1945 г. – 11 сентября 1945 г.). Оп. 1. Спр. 44 (Распоряжения уполномоченного НРЗУ по делам образования о

переводе церковных и частных школ в ведение государства). 20 арк.

4. Дипломатический словарь : в 3-х т. 4-ое изд. Москва : Наука, 1986. Т. III: С-Я. 752 с.

5. Кузьминець О., Калиновський В. Дігтяр П. Історія держави і права України : навч. посібник. Київ : Україна, 2000. 429 с.

6. Нариси історії Закарпаття / авт. колектив: І.М. Гранчак та ін. Ужгород: Госпрозрахунковий редакційно-видавничий відділ Закарпатського обласного управління по пресі, 1993. Том I (з найдавніших часів до 1918 року).

7. Олашин А.В. Історія Закарпаття. Мукачеве, 1992. 212 с.

8. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес : нові підходи до загальних проблем. Київ : А.П.Н., 2003. 68 с.

9. 1901. évi VIII. Törvénycikk az állami gyermekmenhelyekről. URL: <https://1000ev.hu/index.php?a=3¶m=68221901>

10. 1901. évi XXI. Törvénycikk a közsegélyre szoruló 7 éven felüli gyermekek gondozásáról. URL: <https://1000ev.hu/index.php?a=3¶m=683>

КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТИВНИХ ПРАВ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ В УКРАЇНІ

CULTURAL AND HISTORICAL ASPECTS OF FORMATION OF SUBJECTIVE RIGHTS OF INTERNAL TRANSFERS IN UKRAINE

У статті розкрито визначення категорії «внутрішньо переміщені особи», проаналізовано основні фактори внутрішньої міграції, розглянуто соціально-політичні чинники, які зазвичай зумовлюють міграційні процеси, окреслено суб'єктивні права внутрішньо переміщених осіб, запропоновано шляхи допомоги таким особам згідно з досвідом країн, які вирішують аналогічні питання.

Ключові слова: міграція, міграційні процеси, внутрішня міграція, внутрішньо переміщені особи (ВПО), права учасників міграційних процесів.

В статье раскрыто определение категории «внутренне перемещенные лица», проанализированы основные факторы внутренней миграции, рассмотрены социально-политические факторы, которые обычно обуславливают миграционные процессы, определены субъективные права внутренне перемещенных лиц, предложены пути помощи таким лицам в соответствии с опытом стран, которые решают аналогичные вопросы.

Ключевые слова: миграция, миграционные процессы, внутренняя миграция, внутренне перемещенные лица (ВПЛ), права участников миграционных процессов.

The article explains the theoretical and sociological aspects of the definition of the category of "internally displaced persons" in accordance with the legislation of Ukraine and the Guidelines on the issue of the movement of persons within the country. The main factors of internal migra-

tion are analyzed, socio-political factors which usually determine the migration processes are considered: geo-economic, social, political-informational, psychological. The subjective rights of internally displaced persons, in particular the right to protection from forced displacement or return to the abandoned place of residence, are outlined; the right to reliable information about the existence of a threat to life on the territory of their abandoned place of residence, as well as the place of their temporary settlements, the environment; creation of appropriate conditions for their permanent or temporary residence; assistance in returning to a previous permanent place of residence; placement of children in preschool and general educational institutions; receiving humanitarian and charity assistance; the right to an adequate standard of living. The rights of participants of migration processes which are reflected in a number of various recommendations, protocols, declarations, statutes, conventions, normative documents, and the Constitution of Ukraine are presented. The ways of helping such persons according to the experience of countries (Georgia, Moldova, Azerbaijan and Armenia) are proposed, which solve similar issues. The protection of children, disabled people, the elders is a priority in the normative documents of these countries. First of all – the authorities are obliged to promote the unity of families, to guarantee them freedom of movement both in the territory of their country and abroad.

Key words: migration, migration processes, internal migration, internally displaced persons (VPO), rights of participants in migration processes.

УДК 314.151.3(477): 342.7:572.026

Шуп'яна М.І.,
аспірант кафедри теорії і методики
дошкільної та спеціальної освіти
Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника

Постановка проблеми. Міграційні процеси постають провідним фактором впливу на процес становлення суспільства. Як зазначають науковці, ХХ ст. названо ерою міграції населення, оскільки спостерігається значна їх кількість, яка зумовлена економічними, соціально-культурними, політичними, збройними проблемами.

Потужним викликом ХХІ ст. постають добровільні, вимушені, внутрішні та зовнішні переміщення. Проблема вимушеної міграції носить глобальний характер. Згідно із статистикою Управління Верховного комісара ООН у справах біженців щодо кількості вимушених мігрантів у світі найвищий їх показник спостерігається в часи Другої Світової війни – 59,5 млн. осіб, серед них – 38,2 млн. ВПО. Доречно зауважити, що більш ніж у 50 країнах світу перебувають понад 38 мільйонів осіб, які у зв'язку зі стихійними та техногенними катастрофами, політичними переслідуваннями, збройними конфліктами, соціальними та економічними труднощами змушені покинути своє основне місце проживання та переселитись на більш сприятливі території [8, с. 134].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вивчення проблеми міграції на теренах України розпочалося нещодавно, в середині ХХ ст. Серед науковців, які описували це питання, назвемо: С. Западнюк, І. Козинець, С. Мосьондза, Р. Наджафгулієва, Д. Розовика, Т. Юдіна та ін. [7, с. 220].

Сучасне вивчення міграції, її причини, динаміки та наслідків означеного процесу знаходимо у працях Б. Андерсона, К. Бреттелл, В. Воцініна, В. Євтух, Т. Заславської, Е. Равенштейн, Л. Рибаківського, Д. Холліфілда, А. Хомра, І. Ямзіна та ін.

Проблеми ВПО проаналізували О. Балакірева, Т. Доронюк, Е. Лібанова, О. Малиновська, А. Солодько.

Питання міжнародного захисту внутрішньо переміщених осіб та надання їм допомоги розглянуто у працях М. Буроменського, В. Гринчака, Д. Іванова, В. Потапова, С. Чеховича.

Дослідження правових аспектів означених осіб в Україні описано в роботах О. Виноградової, Б. Захарова, Є. Микитенка, О. Фесенко, Г. Христової та інших науковців.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Ситуація в Україні, зумовлена веденням бойових дій у Східній частині України, спричинила значне внутрішнє переміщення осіб. Зокрема, станом на 25 квітня 2017 року взято на облік 1 583 827 переселенців, або 1 273 657 сімей з Донбасу та Криму. Як наслідок, Україна посідає восьме місце у світі за кількістю ВПО та перше – на Європейському континенті [9, с. 7]. Однак дані щодо кількості ВПО, які надходять із різних офіційних джерел, подекуди суттєво відрізняються й інколи суперечать один одному. Відтак означена категорія осіб набуває відповідного правового статусу й потребує належного їх забезпечення.

Мета статті – окреслити культурно-історичні аспекти формування суб'єктивних прав внутрішньо переміщених осіб в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «міграція» вперше введене в науковий обіг наприкінці XIX ст. англійським ученим Е. Равенштейном. Означений період вирізняється активними науковими розвідками у сфері міграції. У праці «Законои міграції» дослідник розглядає міграцію як безпосередній процес, зумовлений взаємодією чотирьох основних груп чинників (тих, що діють у початковому місці проживання мігранта, на стадії його переміщення, в місці в'їзду і чинників особистого характеру) [6].

Проте С. Западнюк у своїй роботі «Міграції населення України» вважає, що під міграцією населення слід розуміти переміщення осіб через межі адміністративно-територіальних одиниць країни або через кордони країни зі зміною постійного місця проживання людини назавжди чи на визначений мінімальний період часу, або ж із регулярним поверненням до нього [7, с. 221].

Виокремлюють низку факторів, які стають домінуючими у формуванні основних напрямів міграційних процесів та їх масштабів, головними серед них є економічні, політичні, соціальні, екологічні, демографічні, освітні, етнічні, військові та ін.

Зокрема, розглянемо соціально-політичні чинники, які зазвичай зумовлюють міграційні процеси:

1) геоелекономічні. Визначальним мотивом мігранта є пошук самозахисту, самореалізації в новому середовищі, відчуття комфорту;

2) соціальні. Характеризуються пошуком суспільної підтримки, утвердженням власної соціальної ідентичності;

3) політико-інформаційні. Домінуючим постає освоєння тих територій, де закон, влада, ЗМІ є загальноприйнятими й спрямованими на благо людини;

4) психологічні. Вирізняються потребою у психологічному комфорті, соціальному та правовому захисті, забезпеченні та реалізації прав та свобод.

Сьогодні в Україні, починаючи з 2013 року, відзначається збільшенням кількості внутрішньо

переміщених осіб. Означений процес є вимушеним, адже українці покидають рідні домівки задля уникнення збройного конфлікту та збереження власного життя. Перша масова хвиля переселень із Криму спостерігалася в березні 2014 р., а з окупованих територій Донецької та Луганської областей – у червні 2014 р.

Внутрішнє переміщення населення спостерігається з початку людської історії, проте користуються терміном «особи, переміщені всередині країни» лише з останнього десятиліття XX ст. Згідно з аналізом історичних фактів переселення людей відбувалося в різні періоди, супроводжуючись певними труднощами, а саме: важкістю у пристосуванні до нового середовища, наявністю проблем психологічного характеру та ін. Означений процес зумовлений природними катаклізмами, міжособистісними конфліктами, нападами ворожих племен, війнами, а також пошуком роботи, заробітку.

Зокрема, вимушене переміщення в 1986 році спричинене вибухом Чорнобильської атомної електростанції. Відтак у м. Прип'ять розпочалася евакуація населення. Протягом доби примусово покинули свої домівки в зоні радіаційного забруднення близько 44,5 тис. осіб. Із 1986 р. до 1996 р. кількість вимушено переміщених становила близько 160 000 осіб [7, с. 222].

Теоретико-соціологічний аспект визначення категорії «внутрішньо переміщені особи» досліджений науковцями. Зокрема, М. Ніколайчук стверджує, що «внутрішньо переміщені особи – це специфічна цільова група реалізації міграційної політики, якій притаманні різноманітні ознаки, детерміновані особливими потребами, особистісними характеристиками та впливами зовнішнього середовища» [15, с. 109].

Проте Г. Гудвін-Гілл визначає їх як осіб, які змушені раптово втікати зі своїх будинків у великих кількостях у результаті збройного конфлікту, внутрішньої ворожнечі, систематичних порушень прав людини або стихійних лих і перебувають на території власної країни [1, с. 314–315].

Відповідно до Керівних принципів із питання переміщення осіб усередині країни УВКБ ООН ВПО – це особи чи група осіб, яких примусили залишити своє житло чи місце постійного проживання, зокрема, в результаті чи з метою уникнення наслідків збройного конфлікту, повсюдних проявів насилля, порушення прав людини, стихійних чи викликаних діяльністю людини катастроф, і хто не перетинав міжнародно визнаних державних кордонів [11].

Згідно із Законодавством України, а саме Статтею 1 «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» внутрішньо переміщена особа є громадянином України, який постійно проживає в Україні, якого змусили або який самостійно покинув своє місце проживання в результаті або з

метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, повсюдних проявів насильства, масових порушень прав людини та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру [2, с. 1].

Розглянемо низку аспектів щодо вимушеної міграції:

1) економічною особливістю є втрата матеріальних благ, фінансова

2) психологічний аспект характеризується домінуванням відчуття переживання негативних життєвих подій (приміром, втрати, зміни, що відбувалися до і під час переселення та в період адаптації);

3) соціально-культурний аспект характеризується соціальними змінами, культурними (зокрема, етнічними, релігійними) відмінностями в новому середовищі, ізоляцією та депривацією [12, с. 93].

Деталізуючи соціально-культурний аспект вимушеної міграції, зазначаємо, що перебування в новому етнокультурному середовищі унеможлиблює існування звичного способу життя мігранта, що часто спричинює культурний шок та травму. Згідно з дослідженнями П. Штомпки означена ситуація постає травматичним випадком для переселенців. Автор виділяє низку симптомів культурної травми, а саме: синдром недовіри, похмурий погляд на майбутнє, ностальгію за минулим, політичну апатію, травми колективної пам'яті [14].

Як зазначають психологи, умови міграції завдають шкоди і дітям, особливо від 3 до 15 років, адже різка зміна комфортного середовища проживання може викликати в них психічну травму, розлади емоційно-вольової сфери, зумовлює суттєві зміни в поведінці, сфері самооцінки, образу «Я» найменших членів суспільства, вони втрачають розуміння цінностей світу, здебільшого налаштовані на конфліктну ситуацію. Утім, процес комунікації також зазнає значних порушень, приміром, виникає конфліктна форма неадекватного протесту, «комунікативний напад» на дорослого, уникнення контакту з ним тощо.

Означена категорія дітей отримала статус «діти внутрішньо переміщених осіб». Згідно з регіональним штабом ДСНС (6 квітня 2016 р.) зареєстровано 169 тис. 408 дитину (або 16,5% від усієї кількості ВПО) [10].

Права ВПО відображені в низці рекомендацій, протоколів, декларацій, статутів, конвенцій, нормативних документів, Конституції України. Зокрема, в Законі України «Про забезпечення прав і свобод громадян та правовий режим на тимчасово окупованій території України» [2] та «Про захист прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» [3], який прийнято з метою їх захисту, дотримання прав, свобод, повернення до попереднього місця проживання та реінтеграції. Закон гарантує захист освітніх, майнових і трудових прав; існує Розпо-

рядження Кабінету Міністрів України № 588-р від 11.06.2014 «Питання соціального забезпечення громадян України, які переміщуються з тимчасово окупованої території та районів проведення анти-терористичної операції» та ін. Щодо міжнародних документів, то вони також захищають права та свободи ВПО. Зокрема, Керівні принципи з питань переміщених осіб усередині країни наголошують:

– внутрішньо переміщені особи мають такі ж права та обов'язки, як і інші громадяни; не має бути жодних проявів дискримінації (принцип 1);

– зобов'язання щодо запобігання переміщення (принципи 5, 6);

– зобов'язання запобігання переміщення корінних народів (принцип 9);

– право на свободу пересування і свободу вибору місця проживання (принцип 14);

– повага до сімейного життя (принцип 17);

– право на гідний життєвий рівень (принцип 18), медичну допомогу (принцип 19) і освіту (принцип 23), а також право на вільні вибори (принцип 22);

– право на повагу як людини; на отримання документів, що засвідчують особу, свідоцтва про народження / шлюб (принцип 20);

– захист права власності (принцип 21);

– надання гуманітарної допомоги (принципи 24–27) [13, с. 166].

Проте Довідник щодо захисту внутрішньо переміщених осіб розкриває сутність означеного явища, передумови його виникнення, а також зазначає відповідальних за цих осіб.

До особливих прав, передбачених для ВПО, відноситься:

1) право на захист від примусового переміщення або повернення на покинуте місце проживання;

2) право на достовірну інформацію про наявність загрози для життя на території покинутого місця проживання, а також місця їх тимчасового поселення, стану довкілля;

3) створення належних умов для їх постійного чи тимчасового проживання;

4) сприяння в поверненні на попереднє постійне місце проживання;

5) влаштування дітей в дошкільні та загальноосвітні навчальні заклади;

6) отримання гуманітарної та благодійної допомоги.

Право на достатній рівень життя є соціально значущим для кожного з нас. Його забезпечення постає метою діяльності демократичної держави й фундаментальним принципом сучасного суспільства. Як зазначають дослідники, «забезпечення гідного життя людини» постає витребуваною в сучасному світі і найважливішою конституційною метою розвитку багатьох держав, першою ознакою соціальної держави, природною потребою та суб'єктивним правом окремої особи» [4, с. 108].

Стаття 48 Конституції України проголошує право кожного на достатній життєвий рівень для себе та своєї сім'ї, що передбачає достатнє харчування, одяг та житло [5].

Стаття 49 Конституції України зазначає, що кожен має право на охорону здоров'я, медичну допомогу та медичне страхування. Згідно зі ст. 9 ч. 1 ЗУ «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» [2] внутрішньо переміщена особа має право на забезпечення лікарськими засобами у випадках та порядку, визначених законодавством, та надання необхідної медичної допомоги в державних та комунальних закладах охорони здоров'я.

Проблему переселенців та окупації території також вирішують у Грузії, Молдові, Азербайджані та Вірменії, й, відповідно, зазначені країни мають досвід у вирішенні питань щодо цих осіб.

Зокрема, у Грузії прийнято державну стратегію, ключовим елементом якої постає безпечне повернення, інтеграція та сприяння соціально-економічному становищу ВПО. Проте не менш важливим залишається питання житла, освіти, соціального забезпечення. Однак грузинські науковці не рекомендують виділяти з-поміж внутрішньо переміщених осіб окремі групи, оскільки це може викликати непорозуміння всередині громади даної категорії людей. Водночас важливо розпочати психологічну реабілітацію людей, насамперед жінок та дітей.

Натомість уряд Молдови розробив положення щодо порядку надання допомоги особам, які були змушені покинути місце постійного проживання. Його діяльність містить три напрями: забезпечення житлом, сприяння у працевлаштуванні, надання матеріальної допомоги.

Пріоритетним у нормативних документах вказаних країн постає захист дітей, інвалідів, людей похилого віку. Насамперед, влада зобов'язана сприяти єдності сімей, гарантувати їм свободу переміщення як на території своєї країни, так і за її межами.

Висновок. Отже, внутрішнє переміщення людей спостерігалось у певні історичні періоди з одночасним формуванням їх прав, які знайшли своє відображення як на державному, так і на міжнародному рівні в різноманітних деклараціях, статутах, протоколах, конвенціях, нормативних документах.

Як свідчить досвід зарубіжних країн, розв'язання проблем ВПО можливе за умов створення спеціальної законодавчої бази, належного фінансування з державного бюджету, а також розробки чіткої стратегії допомоги, оскільки вимушена міграція негативно відображається на психологічному кліматі держави. Необхідним постає створення відповідної державної програми, домінантним завданням якої був би захист прав та свобод людей. Пріоритетною вважається організація умов для успішної інтеграції та адаптації в суспільство, забезпечення матеріальною, медичною, психофізіологічною, соціальною підтримкою, вивчення та врахування досвіду

зарубіжних країн щодо означеної проблеми.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гудвін-Гілл Г.С. Статус біженця в міжнародному праві. Москва, 1997. 648 с.
2. Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» № 1706-VII від 20.10.2014 URL : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1706-18>.
3. Закон України «Про захист прав і свобод внутрішньо переміщених осіб». URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1706-18>.
4. Иваненко В.А. Социальные права человека и социальные обязанности государства: международные и конституционные правовые аспекты. Санкт-Петербург : Юридический центр Пресс, 2003. 404 с.
5. Конституція України від 28 червня 1996 року № 254к/96-ВР. *Відомості Верховної Ради України*. 1996. № 30. Ст. 141.
6. Кучера І.В. Зовнішня трудова міграція в сучасному українському суспільстві: стан та соціальні наслідки. URL : http://archive.nbuv.gov.ua/Portal/Soc_gum/Gileya/2012_62/Gileya62/F3_I_doc.pdf.
7. Михайловський В.І. Історичні аспекти виникнення суб'єктивних прав внутрішньо переміщених осіб на території України. *Південноукраїнський правничий часопис*. 2015. № 2. С. 220–223.
8. Михайловський В.І. Щодо поняття «Внутрішньо переміщені особи»: міжнародно-правовий аспект. *Проблеми захисту прав і свобод вимушених переселенців, а також інтересів громадян або держави на тимчасово окупованих територіях та в районах проведення антитерористичної операції: матеріали міжнародного круглого столу* (27 жовтня 2016 року). Київ : Національна академія прокуратури України, 2016. 148 с.
9. Права внутрішньо переміщених осіб: навчальний посібник / С.Б. Булеца, О.І. Котляр, Я.В. Лазур та ін. ; за заг. ред.: д-ра юрид. наук, проф. О.Я. Порача; д-ра юрид. наук, проф. М.В. Савчина. Ужгород : РІК-У, 2017. 436 с.
10. Регіональними штабами ДСНС зареєстровано понад 1 млн 29 тис. внутрішньо переміщених осіб. URL : <http://www.mns.gov.ua/news/47333.html>.
11. Руководящие принципы по вопросу о перемещении лиц внутри страны. *Экономический и социальный Совет ООН (ЭКОСОС)*, 22 июля 1998, E/CN.4/1998/53/Add.2. URL : <http://www.refworld.org/rdocid/50b345932.html>.
12. Сунгуров А.Ю. Права человека как предмет политической науки и как междисциплинарная концепция. *Полис*. 2010. № 6. С. 90–105.
13. Тимчик Г.С. Проблеми правового забезпечення захисту внутрішньо переміщених осіб в Україні. *Правове регулювання економіки*. 2014. № 14. С. 161–172.
14. Штомпка П. Социальное изменение как травма. *Социс*. 2001. № 1. С. 6–16.
15. Nikolajchuk M. The constituent elements of the mechanism of regulation of migration processes of the rural population. *Rehional'na ekonomika*. 2005. Vol. 3. № 37. P. 105–112.

ТРАНСФОРМАЦІЯ ПОНЯТТЯ «КРЕАТИВНІСТЬ» У КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

TRANSFORMATION CONCEPT "CREATIVITY" IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL EDUCATION REFORM

У статті здійснено спробу аналізу поняття «креативність» та його впливу на сьогоденне реформування педагогічної освіти в Україні. Наголошується на тому, що трансформація означеного поняття зумовлює багатовекторність його вивчення. Здійснено звернення до науково-теоретичних напрацювань із проблеми креативності, зокрема до наукових пошуків Дж. Гілфорда, А. Маслоу, Т. Барішевої, Ю. Жигалова, Я. Пономарьова, В. Моляко, Т.М. Амабайл та ін. Акцентується на тому, що сучасний педагог має бути креативною особистістю, адже саме креативність як здатність до творчості, нестандартного й оригінального мислення і поведінки, що проявляється в різних сферах активності людини, сприятиме максимальній орієнтації на творче начало в освітній діяльності.

Ключові слова: компетентнісний підхід, креативна компетентність, креативність, творчість.

В статье предпринята попытка анализа понятия «креативность» и его влияния на сегодняшнее реформирование педагогического образования в Украине. Отмечается, что трансформация указанного понятия вызывает многовекторность его изучения. Осуществлено обращение к научно-теоретическим наработкам по проблеме креативности, в частности к научным поискам Дж. Гилфорда, А. Маслоу, Т. Барышевой, Ю. Жигалова, Я. Пономарева, В. Моляко, Т.М. Амабайл и др. Акцентируется внимание на том, что современный педагог должен быть креативной личностью, ведь именно креативность как способность к творчеству, нестандартному и оригинальному мышлению и поведению, которая проявляется в различных сферах активности человека, будет способствовать максимальной ориентации на творческое начало в учебной деятельности.

Ключевые слова: компетентностный подход, креативная компетентность, креативность, творчество.

The article attempts to analyze the concept of "creativity" and its impact on the current reform of pedagogical education in Ukraine. It is noted that the transformation of this notion determines the multivector of its study. An appeal to the scientific and theoretical works on the problem of creativity was made, in particular to the scientific researches of J. Gifford, A. Maslow, T. Barysheva, Y. Zhigalov, Ya. Ponomareva, V. Molyako, T.M. Amabail and others. Solving the problem of reforming pedagogical education based on a creative principle, the publication attempts to clarify the essence of the concept of "creativity", which allowed the author to systematically explore it in the context of educational space in the comparison and differentiation, and, consequently, in transformation. It is emphasized that in the system of modern higher education formation and development of creative competence of the future teacher is a scientific substantiation of improving the quality of professional training of specialists. The emphasis is on the fact that a modern teacher should be a creative person, because it is creativity as the ability to creativity, non-standard and original thinking and behavior, which manifests itself in different spheres of human activity, will promote the maximum orientation to the creative principle in educational activity. The author has proved that the process of development of creative competence of the future teacher will be effective if it is based on the principles: the unity of formation and development in the process of formation of creative competence of the future teacher; the unity of systemic, competent, personality-developing approaches; continuity and continuity; the interconnectedness of the generalized educational trajectory and the individual educational path of the future teacher in the process of professionalization.

Key words: competence approach, creative competence, creativity, creativeness.

УДК 378-026.15

Яковина Т.В.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
початкової освіти
Рівненського державного
гуманітарного університету

Шалівська Ю.В.,
канд. пед. наук,
викладач кафедри теорії
і методик початкової освіти
Рівненського державного
гуманітарного університету

Постановка проблеми. Досвід, який напрацьовано у психолого-педагогічних розвідках, є підґрунтям для порушеної проблеми дослідження. Приміром, значний інтерес становлять праці компаративістів А. Василюка, А. Сбруєвої, К. Шихненко та ін., які зверталися до тлумачення та уточнення термінів «реформа», «реформування», «трансформація». Урахування думок цих науковців уможливує висновок: реформа – це кожна зміна в системі освіти, яка: 1) відображає окреслену освітню політику, 2) має далекосяжні стратегічні наміри, 3) виникає як концепція уряду, регіональної освітньої влади з належними повноваженнями в сфері навчання і виховання або впливових громадських об'єднань, що трансформуються зі стану ідей і позицій у нормативно-юридичні засоби.

Таким чином, реформа освітньої галузі – складне й багатогранне явище в будь-якій країні, адже

навчання молодого покоління визначає майбутнє держави та викликане потребами економіки, культури, вимогами світового співтовариства й суспільства загалом. Девізом теперішніх змін є забезпечення високої якості освіти, формування свідомих, суспільно активних громадян, здатних забезпечити соціально-економічний поступ та культурний розвиток країни. Україна лише на початку цього шляху, але побудовані на принципах людиноцентризму і гуманізму перші кроки базової реформи є вже досить відчутними й у колі різнопланових дискусій та суперечок поступово стануть ще більш рішучими й цілеспрямованими, сприятимуть реалізації мети: перетворити сучасну українську школу на важіль соціальної рівності й згуртованості, економічного розвитку і конкурентоспроможності.

Саме креативність як нешаблонний підхід поступово стає однією з тих навичок, яким відда-

ють перевагу і цінують у своїх працівниках керівники освітніх закладів. Запорукою успіху реформування вищої педагогічної освіти є забезпечення реалізації креативного підходу, за якого у майбутніх фахівців формується сукупність знань, умінь, навичок і способів їхнього творчого використання для розв'язання професійних проблем у зв'язку з оволодінням новими технологіями, методиками й видами професійної діяльності. Отже, креативний підхід до навчання уможливорює формування умінь творчо та свідомо обирати оптимальні способи перетворювальної діяльності, планувати власну і колективну діяльність, прогнозувати й передбачати її результати, оцінювати ефективність професійної праці, мислити системно та комплексно, самостійно працювати з потоками оновленої інформації, здійснювати проектну діяльність, оцінювати раціональність прийнятих рішень.

Актуалізується проблема підготовки вчителя нового покоління, креативного фахівця, спроможного реалізувати сучасні освітні стандарти, бути носієм окреслених змін та реформ, забезпечити формування та розвиток визначальних компетентностей: професійної, особистісної, соціальної, комунікативної, етичної тощо, націлених на здатність кваліфіковано й ефективно застосовувати теоретичні знання, цінності, засоби в запланованих і непередбачуваних ситуаціях. Сучасний педагог, на нашу думку, має знати та реалізовувати засади особистісно орієнтованого навчання, індивідуального підходу, бути психологічно й емоційно компетентним, володіти новітніми технологіями, бути лідером і менеджером, ефективним комунікатором й фасилітатором, звільнитися від стереотипів та формувати ті знання й навички, які необхідні в сучасному середовищі. Але найголовніше – бути креативною особистістю, адже саме креативність як здатність до творчості, нестандартного й оригінального мислення і поведінки, що проявляється в різних сферах активності людини, сприятиме максимальній орієнтації на творче начало в освітній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Опрацювання наукової літератури засвідчує постійний інтерес до тлумачення поняття «креативність». Важливим підґрунтям для розв'язання проблеми трансформації поняття «креативність» є науково-теоретичні напрацювання низки іноземних та вітчизняних науковців: Г. Айзенка, Ф. Баррона, Дж. Гілфорда, Л. Дафта, В. Дружиніна, П. Друкера, О. Кузьміна, А. Маслоу, М. Матюшкіна, І. Мілославського, О. Пономарьова, К. Роджерса, Р. Стернберга, П. Торренса, Е. Фрома та ін. Дослідницька увага одних авторів зосереджена на розумінні креативності як особливості інтелекту, інших – як специфічної потреби людини у пошуково-перетворювальній діяльності, окрема група науковців ототожнює її з творчістю.

У психолого-педагогічній площині належно осмислено проблему розвитку креативності у руслі професійної самореалізації. Так, теоретичне підґрунтя зазначеної проблеми становлять праці вітчизняних дослідників: О. Лободи, Я. Чаплака, І. Солійчук, Н. Чепельової, Н. Пов'якель, А. Маркової, Л. Мітіної, П. Горностай. Зокрема, О. Лобода визначає креативність як особистісно значущу соціальну якість, яка допомагає здійснювати «самобудівництво». Дослідниця акцентує на тому, що креативність є властивістю не пізнавальних процесів, а характеризує найвищі можливості людини до повноцінної самореалізації в усіх сферах її життєдіяльності, серед яких професійну сферу більшість вчених визначає як провідну для самореалізації особистості [2, с. 61].

Тому, вирішуючи завдання реформування педагогічної освіти з опорою на креативний підхід, треба з'ясувати сутність поняття «креативність», що дасть змогу авторам системно дослідити його в контексті освітнього простору у зіставленні і диференціації, а отже, у трансформації.

Постановка завдання. Мета нашої публікації – проаналізувати й узагальнити традиційні та сучасні підходи до розкриття сутності поняття «креативність» у напрацюваннях науковців і виокремити вплив трансформації змісту поняття на реформування сучасної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Термін «трансформація» (від лат. *transformatio*) у сучасному словнику української мови трактується як зміна, перетворення виду, форми, істотних властивостей чого-небудь. Отже, розглянемо трансформацію поняття «креативність» із моменту його застосування. Так, уперше термін «креативність» ввів у науковий обіг Д. Сімпсон у 1922 р., який тлумачив креативність як здатність людини відмовлятися від стереотипних способів мислення.

Згодом до проблеми креативності звернувся у своїх працях науковець Дж. Гілфорд, який, на підставі аналізу двох типів розумових операцій – конвергентного і дивергентного – стверджував, що конвергентне мислення (сходження) актуалізується тоді, коли людині, яка вирішує задачу, треба на основі кількох умов знайти єдине вірне рішення, а операцію дивергенції він вважав основою креативності як загальної творчої здібності. У зв'язку з цим дослідник виділив чотири критерії дивергентного мислення: 1) оригінальність – здатність продукувати окремі асоціації, незвичайні відповіді; 2) семантична гнучкість – здатність виявляти основну властивість об'єкта і запропонувати новий спосіб використання; 3) образна адаптивна гнучкість – здатність змінювати форму стимулу таким чином, щоб побачити в ньому нові ознаки та можливості для використання; 4) семантична спонтанна гнучкість – здатність продукувати різноманітні ідеї в нестандартних ситуаціях [1].

Дослідження, започатковані Дж. Гілфордом і продовжені П. Торренсом, піддавалися критиці у концепції психологів М. Воллаха і Н. Когана, які у своїх роботах завдяки зміні системи проведення тестів на визначення креативності виявили чотири групи дітей із різними рівнями розвитку інтелекту і креативності. Діти, що належать до різних груп, вирізнялися способами адаптації до зовнішніх умов і вирішення життєвих проблем. Таким чином, був зроблений висновок про те, що на ранніх стадіях розв'язання задач у випробовуваних актуалізується дивергентне мислення, а на пізніших – конвергентне.

Стає зрозумілим, чому американський психолог А. Маслоу був переконаний, що креативність є однією з важливих характеристик самоактуалізації. При цьому він не виділяв її як окрему властивість особистості. Для нього проблема креативності – це проблема креативної особистості, а не продуктів творчої діяльності чи поведінки. Тобто креативність творчої особистості, за А. Маслоу, має проявлятися у всьому: сприйнятті людини, її поглядах, відношеннях, установках, поведінці тощо. Отже, концепція креативності та концепція здорової, самоактуалізуючої особистості вченого наближуються одна до одної і, можливо, колись вони зіллються в єдине явище [2].

З'ясування сутності поняття «креативність» дає нам змогу системно дослідити його в зіставленні і диференціації. Так, як наголошує у власних дослідженнях низка науковців, спочатку креативність розумілася як «регресія, що обслуговує Его» (Е. Кріс). Як основу виділяли передсвідомі процеси (Л. Кубі). С. Арієтті у 1979 р. зробив спробу вивчення креативності як своєрідного синтезу несвідомих процесів і логічного мислення, надавши цьому синтезу найменування «третинні процеси». Такі уявлення про креативність як вищий розумовий процес відображено у «надраціональності» творчості (Р. Мей, 2001), а також у двозначності «янусовського мислення» і «гомопросторового мислення» (А. Ротенберг, Є. Басін, 1996) [3].

Важливим підґрунтям для розв'язання окресленого завдання є звернення до науково-теоретичних напрацювань із проблеми креативності в психології. Зокрема, Я. Пономарьов, видатний учений у галузі психології творчості, сконцентрував свою увагу на творчості як надзвичайно багатогранному понятті. На думку психолога, вислів «творчість природи» не позбавлений сенсу і тому творчість природи і творчість людини – лише різні сфери творчості, безсумнівно, мають спільні генетичні корені. При цьому вчений риторично запитує: «Чи маємо ми право зводити творчість лише до діяльності людини?» [8].

«Мабуть, тому, – писав Я. Пономарьов, – в основу вихідного визначення поняття творчості

доцільно покласти його саме широке розуміння. В такому разі варто визнати, що творчість властива і неживій природі, і живій до виникнення людини, а також людині і суспільству. Творчість – необхідна умова розвитку матерії, утворення її нових форм, разом із виникненням яких змінюються і самі форми творчості. Творчість людини – лише одна з таких форм» [8, с. 43].

Таким чином, Я. Пономарьов зосереджував увагу на тому, що творчість – це взаємодія, що приводить до розвитку. За такого підходу до тлумачення творчості це поняття стає непотрібним, адже під ним Я. Пономарьов розуміє будь-який розвиток живої і неживої природи. Специфіка творчості як свідомого і навмисного процесу в цьому разі зникає [8].

Із сучасних українських психологів, які займаються проблемами розвитку креативної особистості, варто, насамперед, назвати професора В. Моляко, який запропонував власну концепцію формування творчої особистості та реалізації її творчого потенціалу. Дослідницька увага доктора психологічних наук сконцентрована на творчості як діяльності, що сприяє створенню, відкриттю чогось раніше невідомого певній особистості (суб'єктові) [6]. Учений визначає творчий потенціал як інтегративну властивість особистості, що характеризує міру можливостей здійснювати творчу діяльність, готовність та здатність до творчої самореалізації та саморозвитку. Внутрішніми бар'єрами розвитку творчості він вважає: незібраність, лінощі; незацікавленість у роботі; хвороби; незадовільний психічний стан; погані звички; робота без режиму; невміння організувати свій час; негативні якості характеру та мислення [6].

Теоретичний аналіз окресленої проблеми дає змогу стверджувати, що в найбільш загальному сенсі креативність – це здатність людини породжувати незвичайні ідеї, знаходити оригінальні рішення, відхилятися від традиційних схем мислення. У такому визначенні підкреслюється, що креативний продукт має вирізнятися новизною, при цьому корисність ідей не враховується, що робить це визначення малопродуктивним із точки зору організацій.

Викладач Гарвардської школи бізнесу, автор численних підручників із проблеми креативності, доктор Т.М. Амабайл стверджує, що креативність будь-якої особи складається із взаємодії трьох компонентів: компетентності (знання і уміння, які має працівник у сфері своєї діяльності), уміння творчо мислити (визначає еластичність і винахідливість у пошуках вирішення проблеми) і мотивування (внутрішня зацікавленість щодо неординарного розв'язання задачі). Компетентність і творче мислення – стратегічна сировина особистості, а від мотивування залежить використання цієї сировини. Як зазначає науковець, особистість може

відрізнятися всебічними знаннями і уміннями, знаходити нові підходи щодо вирішення ситуації, проте, якщо у неї відсутня мотивація до виконання конкретної роботи, вона нічого не робитиме [2, с. 12].

Дослідження, що актуалізувалися в останні роки, довели: результати, отримані за допомогою тестів на визначення дивергентного мислення в дитячому й підлітковому віці, лише помірно пов'язані з подальшими творчими досягненнями. Таким чином, учені доходять висновку, що творчі поступки залежать і від інших факторів, йдеться, насамперед, про певний творчий потенціал особистості. Аналіз та систематизація наукових тлумачень дають змогу сформулювати таке тлумачення поняття: «творчий потенціал особистості» – це складна система психогенетичних та психологічних якостей, інтегральна цілісність природних і соціальних сил людини, сукупність здібностей, можливостей та властивостей до здійснення творчої діяльності, продукування творчих стратегій і тактик в означеному процесі, які дають змогу знаходити унікальне, принципово нове рішення проблем, а також забезпечення суб'єктивної потреби особистості у творчій самореалізації і саморозвитку.

На визначенні творчого потенціалу особистості як інтегральної властивості у вигляді здібностей, що дає змогу людині здійснювати предметну діяльність, наполягали О. Клепиков, І. Кучерявий у 1996 р. Дослідницька увага авторів сконцентровується на здатності творчості знаходити реалізацію у праці, результатом якої є конкретні суспільно значущі оригінальні продукти. Варто зауважити, що творчість – не лише виявлення особистістю себе, а створення продуктів, потрібних для суспільства, тобто вона невіддільна від духовності особистості, однією з провідних ознак якої є соціальна потреба жити та діяти «для інших» [2].

У переліку конкретних здібностей і психічних властивостей, необхідних для роботи в галузі науки і техніки, наведених Г. Розеном (1966) в інформаційному бюлетені «Дослідження з психології наукової творчості в США», значаться неабияка енергія, винахідливість, чесність, прямота, безпосередність, наполегливість, незалежність, здатність до співпраці, здатність дивуватися, здатність до важкої, наполегливої праці, здатність до самовираження, скептицизм, сміливість, мужність, прагнення тривалий час залишатися самотнім, впевненість в умовах невизначеності, терпимість до неясності, невизначеності тощо.

Узагальнений аналіз наукових досягнень і власні дослідження свідчать, що креативний процес є специфічним для різних сфер діяльності, водночас має і загальні характеристики, а саме: оригінальність (незвичайність способу вирішення проблеми), еластичність (уміння швидко зміню-

вати способи дій), самостійність (здатність розвивати свої здібності), продуктивність (здатність генерувати максимальну кількість ідей, засобів вирішення тієї чи іншої проблеми), точність (здатність вдосконалювати продукт творчості, тобто надання йому завершеної форми), прогностичність (уміння передбачити розвиток подій за певних умов).

Започаткування багатопланових та, сподіваємось, лонгітюдних досліджень проблем креативності є порівняно новим, адже запорукою успіху наукових досліджень є необхідність постійного уточнення дефініцій, які вживаються в ньому, що викликано модернізацією сучасної системи освіти, стрімкими процесами, які спостерігаємо в науці. Так, науковець О. Тутолмін переконаний, що в системі сучасної вищої освіти становлення і розвиток творчої компетентності майбутнього вчителя є науковим обґрунтуванням підвищення якості професійної підготовки фахівців [9].

Окрім того, Концепція дослідника базується на таких ідеях:

- креативна компетентність – інтегративна професійно-особистісна характеристика вчителя, що забезпечує йому успішність дії в типових і неординарних педагогічних ситуаціях, виступає системоутворюючим компонентом становлення професіоналізму вчителя, чинником ефективності його педагогічної праці;

- чинником становлення і розвитку креативної компетентності майбутнього вчителя є творчо розвивальний освітній простір, що створює сприятливі умови для професіоналізації: атмосферу пошуку, вільного саморозвитку співробітництва, вибору індивідуального освітнього маршруту відповідно до професійних нахилів;

- процес розвитку креативної компетентності майбутнього вчителя стане ефективним, якщо будуватиметься на принципах: єдності формування і розвитку в процесі становлення творчої компетентності майбутнього вчителя; єдності системного, компетентнісного, особистісно-розвивального підходів; безперервності і наступності; взаємозумовленості узагальненої освітньої траєкторії та індивідуального освітнього маршруту майбутнього вчителя в процесі професіоналізації;

- формування орієнтовно-пошукової позиції майбутнього вчителя стосовно будь-яких аспектів свого педагогічного досвіду;

- стратегії інноваційного творчого саморозвитку, спрямовані на розширення педагогічної ерудиції, вмілості, особистісних якостей, забезпечують підвищення рівня розвитку креативної компетентності майбутнього вчителя [9].

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, маємо підстави для висновку: немає єдиної моделі креативності, єдиного трактування сутності означеного поняття. Є цілком очевидним,

що креативність, пройшовши шлях від її тлумачення Д. Сімпсоном як здатності людини відмовлятися від стереотипних способів мислення, від її розуміння як творчі здібності індивіда (Дж. Гілфорд), що характеризуються готовністю до створення принципово нових ідей, які відхиляються від традиційних або прийнятих схем мислення, у теперішніх умовах, об'єднавши в собі усі минулі характеристики, розуміється як здатність людини творити незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко розв'язувати проблемні ситуації, як здатність суб'єкта до конструктивного, нестандартного мислення і поведінки, а також усвідомлення та прагнення подальшого набуття досвіду, здійснення творчої діяльності.

Складність феномена «креативність» зумовила багатовекторність його вивчення, що спричинено появою нових технологій, які змушують людський мозок еволюціонувати в небаченому досі темпі. Діти, які ніколи не жили у світі без інтернету, вже «заточені» під віртуальну реальність. А. Мірошникова стверджує: «До школи зараз приходять абсолютно нові за типом мислення учні. Якщо орієнтуватися на теорію поколінь, нині за партами сидить покоління Z – «цифрові» діти. Головні цінності переважної кількості вчителів, яким зараз за 40 років (покоління X), – повага до індивідуалізму, відповідальність, книжкове мислення. Водночас сучасні діти (покоління Z) – майже повна протилежність: інфантильні, орієнтовані на думку однолітків, із кліповим мисленням. Молоді вчителі (покоління Y) ближчі до школярів» [5].

Тому нині від сучасних учителів вимагають не лише застосування нових креативних технологій, пошуку альтернативних форм, методів, засо-

бів, що мають далекосяжні стратегічні наміри, а, насамперед, генерації нових, оригінальних ідей, цінностей, виявлення нових фактів у відповідь на потреби сучасного суспільства, а також формування і розвиток творчого потенціалу кожного учасника освітнього процесу. Це ми вважаємо перспективами подальших теоретичних і практичних досліджень.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гілфорд Дж. Три сторони інтелекта. Психология мышления. М., 1969. 153 с.
2. Дуткевич Т. Загальна психологія: теоретичний курс [текст]. Навчальний посібник. К.: Центр учбової літератури, 2016. 388 с.
3. Ильин Е. Психология творчества, креативности, одаренности. Питер, 2013. 448 с.
4. Лобода О. Креативність як основа психічного здоров'я особистості. *Наука і освіта*. 2010. № 3. С. 61–64.
5. Мірошникова А. Як вчителям порозумітися з «цифровим» поколінням дітей? URL: https://osvitoria.media/opinions/yak-vchytelyam-porozumitysya-z-tsyfrovym-pokolinnyam-ditej-porady-psyhologa/?fbclid=IwAR3huC56zc3OYfoV4GkimWugUFtu7gN_b6K-rkeuNPxW18c74VsNKs9fuw8
6. Моляко В. Психологічна теорія творчості. *Обдарована дитина*. 2004. № 6. С. 2–9.
7. Поклад І. Креативність у концепції А. Маслоу. *Новый акрополь*. Культурная ассоциация. URL: <http://www.newacropolis.org.ua/ru/study/conference/>
8. Пономарев Я. Психология творчества. М.: Наука, 1976. 304 с.
9. Тутолмин А. Становление и развитие творческой компетентности будущего учителя (на основе системного подхода): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец.13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Чебоксары, 2009. 42 с.

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

РЕАЛІЗАЦІЯ КРАЄЗНАВЧОГО ПРИНЦИПУ
В НАВЧАННІ БОТАНІКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-БІОЛОГІВREALIZATION OF REGIONAL PRINCIPLE
IN TRAINING THE BOTANY OF FUTURE BIOLOGISTS

У статті доведено доцільність застосування краєзнавчого принципу під час професійної підготовки студентів спеціальності «Біологія». У підготовці майбутніх фахівців-біологів у закладах вищої освіти однією з основних дисциплін є ботаніка. Установлено, що вивчення ботаніки буде ефективним, якщо студенти на заняттях ознайомлюватимуться з типовими природними об'єктами, які характерні для цієї місцевості. Краєзнавчий принцип також може реалізовуватися під час ботанічних екскурсій у природні екосистеми, проведення польових досліджень і фенологічних спостережень. Автор проаналізував значення ботанічних екскурсій і методичні рекомендації щодо їх проведення. З'ясовано, що в процесі вивчення ботаніки важливо сформувати в студентів навички гербаризації. Указано на необхідність розроблення навчально-методичного забезпечення з урахуванням краєзнавчого принципу, що сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу з дисципліни «Ботаніка».

Ключові слова: освіта, підготовка біологів, навчальні дисципліни, ботаніка, краєзнавчий принцип, місцева флора, ботанічні екскурсії, гербарії.

В статье доказана целесообразность применения краеведческого принципа во время профессиональной подготовки студентов специальности «Биология». В подготовке будущих специалистов-биологов в учреждениях высшего образования одной из основных дисциплин является ботаника. Установлено, что изучение ботаники будет эффективным, если студенты на занятиях будут знакомиться с типичными природными объектами, которые характерны для данной местности. Краеведческий принцип также может реализовываться на ботанических экскурсиях в природные экосистемы,

при проведении полевых исследований и фенологических наблюдений. Автор проанализировал значение ботанических экскурсий и методические рекомендации по их проведению. Установлено, что в процессе изучения ботаники важно сформировать у студентов навыки гербаризации. Указано на необходимость разработки учебно-методического обеспечения с учетом краеведческого принципа, что способствует лучшему усвоению учебного материала по дисциплине «Ботаника».

Ключевые слова: образование, подготовка биологов, ботаника, краеведческий принцип, местная флора, ботанические экскурсии, гербарии.

The article proves the expediency of applying the regional principle during the professional training of students of the specialty "Biology". In the training of future biologists in higher education institutions one of the main disciplines is botany. It has been found that studying botany would be effective if students learn about the typical natural objects that are typical of the area. The regional studies principle could also be realized during the botanical excursions to the natural ecosystem, during phenological observations. The author analyzed the importance of botanical excursions and the methodical recommendations for their conducting. The approximate themes of local lore botanical excursions have been given. It has been found out that in the process of studying botany it is important to develop the skills of herbarization. The author states the necessity of the development of educational and methodical support taking into account the regional principle, which contributes to the better mastering of educational material from "Botany".

Key words: education, training of biologists, botany, regional principle, local flora, botanical excursions, herbaria.

УДК 378.14

Демчук В.В.,
канд. с.-г. наук,
доцент кафедри біології,
онкології та медичної фізіології
Рівненського державного
гуманітарного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасних закладах вищої освіти України підготовка майбутніх фахівців-біологів передбачає опанування низки дисциплін циклів загальної та професійної підготовки. З-поміж біологічних дисциплін однією з основних є ботаніка.

Ботаніка – це наука про рослини, їх зовнішню і внутрішню будову, розвиток, життєдіяльність, еволюцію, класифікацію, поширення, екологію й охорону [1, с. 30]. Проте навіть у різних областях України ботаніку можна вивчати на прикладі різних місцевих видів рослин. Під час безпосереднього спілкування з природою студенти пізнають навколишній світ, ознайомлюються з місцевою флорою

у зв'язку з умовами довкілля, вчать спостерігати, визначати види рослин, виготовляти гербарії. Це забезпечує реалізацію краєзнавчого принципу, що є провідним у вивченні біології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У науковій літературі висвітлено сутність краєзнавчого принципу (В. Бенедюк [2], Н. Рудницька [15]) і шляхи його реалізації в географічній (В. Воронка, О. Непша [4], Н. Кушнарченко [12]) і природничій (А. Отрощенко, В. Танська [14]) освіті. Зокрема, А. Отрощенко та В. Танська зазначають, що краєзнавчим принципом називають таку структуру змісту навчального матеріалу, яка дає змогу встановити взаємозв'язок між науково-теоретичними зна-

ннями учнів і результатами дослідження регіону, в якому вони проживають [14].

У методиці навчання біології окремі аспекти проблеми дослідження розкрито в працях Л. Вельчевої, О. Пюрко, Ю. Бредіхіна (практичні заняття з ботаніки й фізіології рослин) [3], Н. Грицай (методика проведення екскурсій з біології) [6], В. Коваль (актуальні питання викладання ботаніки в системі фахової підготовки вчителів початкових класів) [10], Л. Міронець (формування морфологічних понять під час вивчення біології рослин) [13].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Реалізація краєзнавчого принципу найбільш ефективно здійснюється під час опанування географії та історії. Проте в навчанні біології особливості використання краєзнавчого підходу висвітлено недостатньо, не розроблено відповідного навчального матеріалу краєзнавчого змісту для вивчення біологічних дисциплін. Крім того, реалізація краєзнавчого принципу під час професійної підготовки майбутніх фахівців-біологів у вищій школі теж не була предметом спеціальних наукових пошуків.

Мета статті – з'ясувати особливості реалізації краєзнавчого принципу під час вивчення ботаніки студентами спеціальності 091 «Біологія» в закладах вищої освіти (далі – ЗВО).

Завдання дослідження: розкрити сутність краєзнавчого принципу, охарактеризувати зміст ботаніки як навчальної дисципліни, визначити способи реалізації краєзнавчого принципу в навчанні ботаніки в ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Вивчати ботаніку в ЗВО найефективніше на прикладі рослин своєї місцевості.

Краєзнавчий принцип передбачає всебічне вивчення учнями своєї місцевості й використання краєзнавчого матеріалу в процесі навчання [9, с. 79].

Перевагою застосування краєзнавчого принципу навчання є те, що він сприяє свідомому засвоєнню знань і вмінь на рівні емпірично-чуттєвого досвіду, формуванню емоційно-ціннісного ставлення до природи.

Підготовка майбутніх фахівців спеціальності 091 «Біологія» з ботаніки спрямована на ознайомлення студентів із будовою рослин, їх різноманітністю, ознаками пристосованості до умов довкілля.

Метою навчальної дисципліни «Ботаніка» є ознайомлення із зовнішньою та внутрішньою будовою рослин, що сприймаються безпосередньо людським оком або за допомогою збільшувальних приладів, створення конкретних уявлень про різноманітність рослинного світу, його походження, еволюційний розвиток, поширення, роль і значення рослин у житті людини.

Зокрема, під час вивчення систематики використовуються гербарії рослин, найбільш харак-

терних для цієї місцевості. На прикладі типових об'єктів, які природно зростають на цій території, простежуються характерні ознаки кожної родини. Відбір типових об'єктів дає змогу сформувати в студентів систематичні поняття в такій послідовності: вивчення ознак типового об'єкта (наприклад, гороху посівного) – з'ясування загальних і відмінних ознак інших об'єктів (чини, люпину, квасолі, сої, конюшини) через особливе – до загального (для всіх бобових характерний метеликовий тип квітки, плід – біб, на коренях – бульбочки) [11, с. 65]. Варто зазначити, що відбір типових об'єктів з урахуванням краєзнавчого принципу дає змогу показати їх через порівняння з іншими об'єктами, які не характерні для цієї місцевості, ознайомити з різноманітністю представників місцевої флори й залучити майбутніх біологів до охорони рослин своєї місцевості.

Так, під час вивчення родини зозулинцевих студенти вивчають види рослин, які зростають на Рівненщині: пальчатокорінник Фукса, зозуліні черевички справжні, гніздівка звичайна, любка дволиста, коручка болотна, гудайєра повзуча, хамарбія болотна, жировик Лезеля, зозулинець шоломоносний, булатка великоквітова тощо.

Виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань також безпосередньо пов'язано з краєзнавчим принципом. Студентам пропонується описати за єдиним планом одну конкретну рослину й узагальнити результати досліджень під час порівняння морфологічних ознак цієї рослини з аналогічними ознаками інших рослин в еволюційному аспекті.

Пропонуємо приклад індивідуального навчально-дослідного завдання (далі – ІНДЗ).

ІНДЗ «Дослідження морфологічної будови (назва рослини)»

1. Загальна характеристика рослини (життєва форма; екологічна група). Вимоги до умов існування (ґрунти, температура, світло, вода тощо).
2. Особливості будови кореня й кореневої системи.
3. Морфологія пагона, стебла, бруньки.
4. Зовнішня будова листка.
5. Будова оцвіттини; суцвіття. Способи запилення.
6. Андроцей. Гінецей. Формула квітки.
7. Будова плодів і насіння.
8. Способи розмноження. Стійкість рослин до умов довкілля.
9. Переваги й недоліки зовнішньої будови (назва рослини) порівняно з іншими квітковими рослинами в еволюційному аспекті.

Для виконання цього завдання студентам пропонують перелік місцевих видів рослин. Важливо студентів навчити визначати вид рослини за картками-визначниками.

З метою кращого засвоєння навчального матеріалу з ботаніки, зокрема й про місцеві види флори,

автором підготовлено навчальні та навчально-методичні посібники: «Ботаніка (анатомія і морфологія рослин): конспект лекцій», «Ботаніка (систематика рослин): конспект лекцій», «Лабораторні роботи з ботаніки (анатомія і морфологія рослин)», «Лабораторні роботи з ботаніки (систематика рослин)», «Анатомія рослин: методичні рекомендації до виконання самостійної роботи» тощо [7; 8].

Краєзнавчого принципу у викладанні ботаніки дотримуються не лише в Україні. Так, у польських університетах на заняттях із ботаніки студентів навчають правильно визначати види рослин, поширені в Польщі. Майбутнім біологам роздають гербарії, за якими вони визначають вид рослин. Цікавим є порівняння двох видів дуба, які характерні для Польщі, – дуба звичайного (лат. *Quercus robur* L.) і дуба скельного (лат. *Quercus petraea* (Matt.) Liebl.). Під час лабораторного заняття студенти встановлюють, що дуб скельний відрізняється від дуба звичайного дрібнішим розміром листка на довгих черешках (5–7 см) і майже сидячими жолудями. Викладач схематично замальовує на дошці форми листових пластинок, особливості прикріплення жолудів, а потім розповідає про умови зростання цих видів у Польщі [5].

Проте краєзнавчий принцип найбільш повно реалізується під час проведення ботанічних екскурсій.

Краєзнавча ботанічна екскурсія – це організований вихід чи поїздка групи студентів з метою вивчення природи своєї місцевості. Під час таких екскурсій майбутні фахівці роблять перші, але цілком осмислені кроки на шляху поглибленого й усебічного вивчення рідного краю.

Власне кажучи, всі екскурсії в природу мають краєзнавчу спрямованість і водночас пов'язані з досить актуальним питанням охорони природи. Цікавими є екскурсії на базі природоохоронних територій Рівненщини (наприклад, у ботанічний заказник «Вишнева гора», в Регіональний ландшафтний парк «Надслучанський»). Краєзнавча робота сприяє зростанню інтересу до природи, потреби до глибокого й усебічного її вивчення. Краєзнавча робота має творчий, дослідницький характер, вона розвиває самостійність і самодіяльність, згуртовує колектив у невимушеній, відмінній від шкільної обстановці.

Студенти за спеціальними завданнями мають систематично вести спостереження за навколишньою природою. Знання свого краю – це один зі шляхів виховання любові до свого села, міста, області. Не можна любити те, чого не знаєш. Отже, ботанічні екскурсії сприяють формуванню любові до рідного краю, розвивають почуття милування рідною природою.

Важливим також є проведення фенологічних спостережень за рослинами безпосередньо в природі в різні пори року.

Під час екскурсій студенти збирають природний матеріал та оформлюють його у вигляді гербаріїв за завданнями викладача. Гербарії можуть бути морфологічними (органи рослин), систематичними (родина рослин) та екологічними (пристосування рослин до умов довкілля). Зібраний матеріал після відповідного оформлення повинен бути широко використаний під час лабораторних занять, у самостійній роботі студентів тощо.

Наведемо орієнтовний перелік ботанічних екскурсій, які можна провести в аудиторний і позааудиторний час.

Парки і сквери: «Прості і складні листки», «Будова квітки й суцвіть», «Різноманітність плодів і їх поширення», «Різноманітність голонасінних» «Різноманітність покритонасінних», «Пристосування рослин до життя в біогеоценозі», «Лікарські рослини поряд із нами».

Водойми: «Рослини водойм».

Луки: «Рослинність заплавної луки», «Пристосування рослин до життя в екосистемі», «Різноманітність рослин родини бобові».

Ліс: «Ефемероїди лісу», «Біогеоценоз широколистяного лісу», «Різноманітність вищих спорових рослин».

Поле: «Рослини-бур'яни (супутники культурних рослин)», «Розпізнавання рослин за особливостями будови вегетативних органів», «Сорти культурних рослин».

Сад: «Сорти плодкових дерев», «Різноманітність деревних рослин родини розові» [6] тощо.

Урахування краєзнавчого принципу є важливою умовою фахової підготовки майбутніх біологів. Усвідомлення студентами того, що рослини, які вони вивчають, зростають у сусідньому парку чи сквері, підвищує їхній пізнавальний інтерес і значущість отриманих знань.

Для впровадження краєзнавчого принципу під час вивчення ботаніки пропонуємо таке:

- використовувати на лабораторних заняттях як наочність найбільш поширені види місцевої флори;
- складати списки видів місцевих природних об'єктів;
- проводити екскурсії в природні та штучні біогеоценози;
- оформлювати гербарії й колекції з видів місцевої флори для подальшого використання в освітньому процесі.

Висновки. У підготовці майбутніх фахівців спеціальності «Біологія» в ЗВО однією з основних дисциплін є ботаніка. Цей курс охоплює морфологію, анатомію, систематику та екологію рослин.

Краєзнавчий принцип у вивченні ботаніки полягає в ознайомленні з навчальним матеріалом на прикладі місцевих видів флори. Установлено, що вивчення ботаніки буде ефективним, якщо студенти на заняттях ознайомлюватимуться з типо-

вими природними об'єктами, які характерні для цієї місцевості. Отже, об'єкти вивчення ботаніки в різних регіонах можуть суттєво відрізнятися залежно від місцевості. Із цією метою автором розроблено навчальні та навчально-методичні посібники з дисципліни (курси лекцій, лабораторні роботи, завдання для самостійної роботи студентів).

Краєзнавчий принцип також може реалізуватися під час ботанічних екскурсій у природні та штучні біогеоценози (парк, водойма, ліс, сад, поле), під час проведення фенологічних спостережень. З'ясовано, що в процесі вивчення ботаніки важливо сформувати в студентів навички гербаризації та забезпечити використання оформлених гербаріїв у навчальному процесі.

Перспективами подальших наукових пошуків буде визначення новітніх технологій навчання ботаніки, окреслення особливостей викладання фізіології рослин в ЗВО, використання інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці майбутніх біологів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Барна М.М. Ботаніка. Терміни. Поняття. Персоналії. Київ: Видавничий центр «Академія», 1997. 272 с.
2. Бенедюк В. Краєзнавчий принцип навчання: історичний аспект. *Географія та основи економіки в школі*. 1998. № 1. С. 30–32.
3. Вельчева Л.Г., Пюрко О.Є., Бредіхіна Ю.Л. Практичні заняття з ботаніки і фізіології рослин у фаховій підготовці майбутніх вчителів біології. *Сучасний світ як результат антропогенної діяльності*: матеріали II Всеукраїнської наукової інтернет-конференції. Мелітополь: Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2018. С. 129–133.
4. Воровка В.П., Непша О.В. Відтворення краєзнавчого принципу дослідження при проведенні польових практик фізико-географічного циклу. *Соціально-економічна трансформація суспільства в умовах глобалізації*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 2005. С. 172–173.
5. Грицай Н.Б. Викладання біологічних дисциплін в Академії імені Яна Длугоша в Ченстохові (Республіка Польща). *Теоретичні та прикладні аспекти розвитку біологічних наук*: збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 28 листопада 2017 р., м. Рівне. Рівне: О. Зень, 2017. С. 129–134.
6. Грицай Н.Б. Методика підготовки та проведення екскурсій з біології: навчально-методичний посібник. Рівне: О. Зень, 2016. 232 с.
7. Демчук В.В. Ботаніка (систематика рослин). Конспект лекцій: навчальний посібник. Рівне: РДГУ, 2018. 188 с.
8. Демчук В.В. Лабораторні роботи з ботаніки (анатомія і морфологія рослин): навчально-методичний посібник. Рівне: РДГУ, 2015. 221 с.
9. Дидактика географії: монографія / В.М. Самойленко, О.М. Топузов, Л.П. Вішнікіна, І.О. Діброва. Київ: Ніка-Центр, 2013. 570 с.
10. Коваль В.О. Актуальні питання викладання ботаніки в системі фахової підготовки вчителів початкових класів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2014. № 120. С. 125–127.
11. Кузнецова В.І. Методика викладання біології. Харків: Торсінг, 2001. 176 с.
12. Кушнарєнко Н.Г. Формування фізико-географічних знань учнів на основі краєзнавчого принципу. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2014. № 17. С. 219–224.
13. Міронець Л.П. Методичні прийоми формування морфологічних понять під час вивчення теми «Рослини». *Теоретичні та прикладні аспекти розвитку біологічних наук*: збірник матеріалів I Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 25 листопада 2015 р., м. Рівне. Рівне: О. Зень, 2015. С. 294–298.
14. Отрощенко А.С., Танська В.В. Реалізація краєзнавчого принципу на уроках природознавства. *Інноваційний досвід педагогів дошкільної та початкової освіти Житомирщини*: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. В.Є. Литньова, Н.Є. Колесник. Житомир, 2012. С. 362–364.
15. Рудницька Н. Краєзнавчий принцип в українській педагогіці (20-ті рр. XX ст.). *Шлях освіти*. 1999. № 3. С. 54–55.

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ АНАЛІЗУ СИТУАЦІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

APPLICATION OF CASE-STUDY METHOD IN TEACHING OF FOREIGN LANGUAGE

The features of the case-study method application in teaching of foreign language are considered in the article. The author shows the nature of the case-study method, proposes the classification of cases for foreign language learning, defines the ways of case presenting (as video, audio or verbal material), formulates the criteria of efficient case consideration, describes the features of in-classes and out-classes training, offers practical recommendations for foreign language instructors.

Key words: case-study, application of a method, language competence, modern/cutting-edge teaching methods.

У статті розглядаються особливості використання методу аналізу ситуацій (кейсів) під час навчання іноземної мови. Автор розкриває сутність методу; пропонує класифікацію кейсів, які можуть бути використані під час вивчення іноземної мови; визначає способи представлення ситуацій (як відео-, аудіо- чи вербальний матеріал); формулює критерії ефективного розгляду кейсів; описує особливості позааудиторної підготовки та роботи безпосередньо в аудиторії; про-

понує практичні рекомендації для викладачів щодо застосування цього методу.

Ключові слова: аналіз ситуації (кейсу), застосування методу, мовна компетентність, сучасні/інноваційні методи навчання.

В статье рассматриваются особенности применения метода анализа ситуации (кейса) при обучении иностранному языку. Автор раскрывает сущность метода; предлагает классификацию кейсов, которые могут быть использованы при изучении иностранного языка; называет способы представления ситуаций (как видео-, аудио или вербальный материал); формулирует критерии эффективного рассмотрения кейсов; описывает особенности внеаудиторной подготовки и работы непосредственно на занятиях; предлагает практические рекомендации для преподавателей при применении данного метода.

Ключевые слова: анализ ситуации (кейса), применение метода, языковая компетентность, современные/инновационные методы обучения.

UDC 81'243:378.147

Dramaretska L.B.,

Senior Lecturer of the Department
of Foreign Languages
National Academy of Internal Affairs

The relevance of the research is caused by the fact that modern tendencies in educational process provide the priority of language competence forming. Foreign language learning is now aimed not only to get fundamental philological knowledge but to form communicative skills in professional spheres. Students are interested more and more in looking for ways of carrying out specific duties during their professional activity and solving challenges during their service, especially when one of the sides of interaction is a foreigner or an international entity. The case-study method which applied widely in teaching in Europe and the USA and is a direct examination of specific situations appears to help such skills formation.

Previous researches of the problem. Nowadays there are two classical schools of case-study: Harvard (American) and Manchester (European). Among foreign scholars who research theory and practice of case-study are Jin R.K, Michiel R. Leenders, J Erskine, A. James [7; 10] and others. Most of foreign authors have made a great contribution into applying the case-study method in professional education. In post-soviet countries the problems of the case-study method are studied among others by Sh.I. Bobokhuzhaev, G. Kanishchenko, S.M. Kovalova, E.A. Mikhailova, O. Sidorenko, Ju.P. Surmin, V. Chuba, P. Sheremeya and others. In works of Sh.I. Bobokhuzhaev [3], E.A. Mikhailova [11], Ju.P. Surmin [13; 15] and others the issues of nature of the case-study method are considered. In researches of S.M. Kovalova [8; 9], Sh.I. Bobokhuzhaev [1], Ju.P. Surmin [14] and oth-

ers the classification of cases is fulfilled. The works by O. Sidorenko [16; 17], G. Kanishchenko [16; 17], P. Sheremeya [12; 16; 17] and others are focused on case modeling. The volume of literature about methods and techniques of development and teaching with a case-study applying is growing.

Despite the fact that the case-study method is widely used in humanities the potential of its applying in teaching of foreign languages for professional purposes has not researched enough.

The object of study is the case-study method.

The subject of study is features of the case-study method applying in teaching of foreign languages.

The aim of the article is the definition of features of the case-study method in teaching of foreign languages, criteria of efficient cases consideration; characteristics of in-classes and out-classes training with the case-study method applying.

The body. Modern teaching demands the using of techniques resulting in high level of wide information learned. Such techniques are called interactive ones as teaching is based on mutual activity and discussion when students develop skills in analytical thinking and reflective judgment by reading/watching and discussing complex, real-life scenarios and concerning alternative points of view. Among such methods are role playing, brain storming, debates, interviewing and etc.

Case-study becomes actual method in professional education due to the following tendencies [1]: a) modern education aims rather special competency

forming, intellectual activity developing, than getting some knowledge; b) one of the requirements for specialist's competency is ability to behave in optimal way in different situations, demonstration of system and effective acts in difficult conditions.

One of case study pros is involvement of students in the principles determination process through abstracting from specific examples. It develops skills of problem solving, analytical techniques using, acting in controversial situations. Another valuable feature is the implementation of problem-based learning, which is a tool for decision making in real life because of demanding not only knowledge but its usage while forming own point of view and solving the problem.

We also consider it very important that for process of finding a problem's solution students should utilize methods and strategies which are directed on their self-knowledge. They are to develop team-work abilities and skills contributing to the discipline. As the educational strategy case study is: "... a bridge between theory and practice and between education and work" [2, p. 182].

A good case study, according to Professor Paul Lawrence is: "... the vehicle by which a chunk of reality is brought into the classroom to be worked over by the class and the instructor. A good case keeps the class discussion grounded upon some of the stubborn facts that must be faced in real life situations" [4].

Cases studies are stories. They present realistic, complex, and contextually rich situations and often involve a dilemma, conflict, or problem that one or more of the characters in the case must negotiate. This is the method of active problem-situational analysis based on the learning through specific situations solving.

Cases range in duration and amount of information and may be considered and analyzed with the use of diverse ways depending on the case per se and the purposes defined:

- they may be long or short;
- they may be used during the lecture or in tutorial discussion;
- they may be real or just realistic;
- they may include all necessary information to be discussed for solving the main problem or only bits of data for finding the rest part (during out- classes studying);
- they may offer the students to consider all or only some, circled by the instructor, aspects of problem;
- they may demand from student to solve the problem or just define it.

There may be different sources to find the case. The material for a case study can be drawn from instructor's professional experiences, from current events, from historical sources, etc. Whatever the source, an effective case study is one that:

- tells a "real" and engaging story;
- raises a thought-provoking issue;

- has elements of conflict;
- promotes empathy with the central characters;
- lacks an obvious or clear-cut right answer;
- encourages students to think and take a position;
- portrays actors in moments of decision;
- provides plenty of data about character, location, context, actions;
- is relatively concise [5].

How an instructor uses the case study method depends on the goals as well as on the format of the course. If it is a large lecture course it is useful to use the method to illustrate and enrich the lecture material. Also in a large class an instructor might consider breaking it into small groups or pairs to discuss a relevant case. If the class is not large, so more detailed and complex cases may be used to explore the perspectives introduced in the case in greater depth, and perhaps integrate other instructional strategies, such as role playing or debate.

Regardless of the pattern in which case studies are employed, it is important for the instructor to consider all the issues involved in the case, prepare questions and prompts in advance, and anticipate where students may run into problems. And in order to enhance the discussion the instructor should consider who the students are and how he/she might productively draw on their backgrounds, experiences, personalities, etc.

There are many variations in how case studies can be used, so the experts have set up some recommendations for an instructor to provide a general structure of a case-based discussion leading:

1. Give the students full time to read and think about the case. If the case is long, assign it as homework with a set of questions for students to consider (e.g., "What is the nature of the problem the central character is facing?", "What are some possible actions?", "What are the potential obstacles?").
2. Introduce the case shortly and provide some guidelines for approaching to it. Show the students the direction you wish them to think about the case (e.g., "Approach this case as if you were the presiding judge" or "You are a consultant (in law, psychology, economics) hired by the defendant. What would you recommend?") Put down the steps you want students to take in analyzing the case (e.g., "First, identify the frames each character in the case was operating under and the opportunities she/he had. Second, evaluate the decisions each character made and their implications. Finally, explain what you would have done differently and why"). Stress important and unimportant data in the case (e.g., "I want you to ignore the political views of the characters described and simply tell apart their positions on criminal investigation").
3. Divide the students into groups and observe them to make sure everyone participates. The task of the group should be very concrete and clear (e.g., "You are to identify three potential courses of action

and outline the pros and cons of each"). Make every individual in groups has opportunities to be involved according to her/his personal traits (e.g., one individual might organize the group work in general; a second individual's role might be to work with a dictionary; a third individual's task might be to refute the assumptions or interpretations of the group in order to enforce them for deeper analysis; a fourth individual's role might be to record the group's thoughts and report their decision to the whole class). Another format to be used in groups is when each of them gets the task to present one of the characters or report from her/his points of view without introducing their own thoughts as for the case.

4. Set as one of the aim of each group work the presentation of their solutions or reasoning. If groups know they are responsible for producing and presenting something concrete (a decision, rationale, analysis, etc.) to the whole class, they usually approach the discussion with greater focus and seriousness. Write their conclusions on the board so that you can return to them in the discussion that follows.

5. Ask questions for clarification and to move discussion to another stage. One of the challenges for a case-based discussion instructor is to guide the discussion for deeper analysis without over-directing. As the discussion unfolds, ask questions that call for students to examine their own assumptions, substantiate their claims, provide illustrations, etc.

6. Make a system from all issues raised. Be sure to bring the various strands of the discussion back together at the end, so that students see what they have learned. This process might be given to be operated to some skilled students. [6].

Some variations of this general method include students' out-classes research (individually or in groups). It might be an additional deeper examination of the case, making a list of questions for further discussion and comparing the statements concluded in class in order to find probable solutions of a real situation.

Although the case-study method is mostly used in medical schools, law schools, business schools, the social sciences, it can be employed as a useful teaching tool in course of foreign language for professional purpose. Cases might be introduced as video-, audio-material, as well as in reading. An instructor can also duplicate the forms of introduction depending on the complexity of the material and on the students' language level.

Cases usage is possible in many formats ranging from simple comprehension questions (e.g. "Who are the characters of the situation?", "Where do the events occur?", "What does every participant do?", "What would you do in this situation?") to general or detailed description of the situation with accompanying data to analyze and, finally, to choice of presentation and argumentation of the problem solution. Whether to use a simple scenario-type case

or a complex detailed one depends on the course objectives, and the students' foreign language level (the group in whole and individuals included).

In the most straightforward application, the case – study method establishes a framework for analysis. But in classes during foreign languages teaching it should be preceded by work with professional vocabulary, work on spoken language development, ear-training and professional texts translation skills improving. In order to fulfill successfully all these kinds of work the instructor should employ both traditional and cutting-edge techniques and use a wide range of tasks and exercises. It is clear, that studying the situation in the context of this discipline should not be completed during one lesson. It is better to work with the case examination during some lessons, each one focused on separate type of work. It is also necessary to offer the students tasks for out-classes period.

After the vocabulary work with the case, depending on the course objectives, the instructor may encourage students to follow a systematic approach to their analysis. For example:

- What is the problem?
- What is the goal of the analysis?
- What is the context of the problem?
- What key facts should be considered?
- What alternatives are available to the decision-maker?
- What would you recommend? Why?

The next and finishing stage of the case analysis is discussing in classes. In order to motivate the students to complete the assignment before class as well as to stimulate attentiveness during the class, the instructor should grade the participation - quantity and, especially, quality – during the discussion of the case. The complexity of the task should meet the student's level of proficiency in foreign language learned. This might be a simple check of knowing a lexical unit by its translation into native language or its interpretation in foreign language; check *True/False* as for proposed statements; answering the questions with/without proposed answers, etc.

The instructor should involve as many students as possible. The most efficient engaging is when the students are divided into groups. Each group is given a special task and limited time to complete it. The results of the work – group's answer and reasoning – might be presented by one person from each group voluntarily (a person with high level of language, as usual) or by a randomly selected person. Random selection can be accomplished through rolling of dice, shuffled index cards, each with one student's name, a spinning wheel, etc. (motivation for all students to be attentive and ready to speak).

The instructor can propose the students to start discussion from his/her own analysis of the situation or lead the discussion putting the questions. The questions should help the students complete the

stages: from determination of the problem to creation of its solution way. An experienced instructor alternates questions and discussions in order to maintain the interest of students and the pace of training.

An innovative approach to case analysis might be to have students role-play the part of the people involved in the case. It not only promotes the improvement of students' spoken language, activation of their professional vocabulary, but forces them to really understand the perspectives of the case characters. In addition, such approach helps overcome the classical disadvantage of traditional teaching associated with "dryness", not emotionality of the studying process, which in this time is turning into a performance.

Conclusion. The case-study method applying in teaching of foreign languages provides the development of students' speech (spoken), communicative and creative skills, promotes increasing of their cognitive interest in both the discipline and future profession. But this method will be effective only under the condition of thorough preparation and methodologically accurate planning of the classes, organization of out-classes/in-classes work and proper selection of cases. It should be remembered that in foreign language teaching the case study should be preceded by work with professional vocabulary, work on spoken language development, ear-training and professional texts translation skills improving. The prospects for further research are the study of the effectiveness of the use of specific types of cases during classes and determination of the motivation potential of the case-study method in the learning of foreign language and chosen profession.

REFERENCES:

1. Долгоруков А. Метод кейс-стади как современная технология профессионально-ориентированного обучения URL: <http://www.vshu.ru/>.
2. Barkley E.F, Cross K.P. & Major C.H. (2005) Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty. San-Francisco: Jossey-Bass. 285 p.
3. Бобохужаев Ш., Юлдашев С. Инновационные методы обучения: особенности кейс-стади метода обучения и пути его практического использования. Ташкент: IQTISOD-MOLIYA, 2006. 88с.
4. Christensen C.R. (2007) Teaching By the Case Method. Boston: Harvard Business School. URL: <http://www.hbs.edu/teaching/case-method-in-practice/resources/case-teaching/>.
5. Davis B.G. (1993) Tools for Teaching. San Francisco: Jossey-Bass. URL: http://www.cccu.org/filefolder/good_print_resources.pdf.
6. Dunne D. and Brooks K. (2004) Teaching with Cases (Halifax, NS: Society for Teaching and Learning in Higher Education), ISBN 0-7703-8924-4. URL: <http://www.bookstore.uwo.ca/>.
7. Jin R.K. Case Study Research: Design and Methods. Newbury Park (CA): Sage, 1989. 50 p.
8. Ковальова С.М. Кейс-метод у системі професійної підготовки майбутніх учителів у Великій Британії: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Київ, 2012. 262с.
9. Ковальова С.М. Різноманітні підходи до класифікації кейсів. Вісник Житомирського державного університету. Серія «Педагогічні науки». Випуск 2 (74). URL: <http://eprints.zu.edu.ua/11683/1/4.pdf>.
10. Michiel R. Leenders, Erskine. Case research: the case writing process. Research and publications division. School of business administration, the University of Western Ontario. London; Canada: [s. n], 1989.
11. Михайлова Е.А. Кейс и кейс-метод: общие понятия. Маркетинг. 1999. № 1. С. 109–117.
12. Шеремета П., Канищенко Г. Кейс-метод: з досвіду викладання в українській бізнес-школі / за ред. О.І. Сидоренка. 2-е видання. Київ: Центр інновацій та розвитку, 1999. 80 с.
13. Сурмін Ю.П. Кейс-стаді: архітектура і можливості. Київ: Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2012. 336 с.
14. Сурмін Ю.П. Методология анализа ситуаций (Case study). Київ: Центр інновацій та розвитку, 1999. 94 с.
15. Сурмін Ю.П., Сидоренко О.І. Створення кейса: практичні поради. Київ: Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2012. 48 с.
16. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. Київ: Центр інновацій та розвитку, 2001. 256 с.
17. Ситуаційна методика навчання: український досвід: збірник статей / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. Київ: Центр інновацій та розвитку, 2001. 150 с.

СПІЛЬНІ РИСИ ПРИСЛІВ'ІВ І ПРИКАЗОК
В УКРАЇНСЬКІЙ І ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИХ МОВАХSOME SIMILARITIES IN UKRAINIAN
AND EUROPEAN PROVERBS AND SAYINGS

The article provides a comparative analysis of Ukrainian, English, French and Italian proverbs and sayings as an ethno-cultural feature, which serves as a criterion for evaluating active reactions to the outside world. The characteristic of their linguistic country-studying essence is presented and the historical sources of their origin as a widespread kind of oral folk art, which was the reflection of individual emotions that have grown into common language expression, have been investigated; the characteristic of structural types, means of expressiveness and semantic peculiarities of these communicative phrasal units is given and their international character is determined and a comparative analysis is conducted for the identification of common and distinctive features in proverbs and sayings in Ukrainian and Western European languages, which indicates the presence of a large number of matches in views on life and attitude towards certain stereotypes in human relationships, regardless of country or nationality. The study and generalization of the experience of leading linguists and scholars from different times and from different countries is conducted.

Key words: proverbs, sayings, studying, analysis, culture, customs, traditions, people.

У статті проведено порівняльний аналіз українських, англійських, французьких та італійських прислів'їв і приказок як етнокультурної ознаки, що є критерієм оцінювання активних реакцій на зовнішній світ. Подається характеристика їх лінгвокраїнознавчої сутності й досліджено історичні джерела їх походження як широко розповсюдженого виду усної народної творчості, як відображення індивідуальних емоцій, що переросли в загальномовну експресію. Також подається характеристика структурних типів, засобів виразності та семантичних особливостей цих комунікативних фразеологічних одиниць, визначається їх інтернаціональний характер і проводиться порівняльний аналіз для виявлення спільних і відмінних рис у

прислів'ях і приказках в українській і західноєвропейських мовах, що свідчить про наявність великої кількості збігів у поглядах на життя та ставленні до певних стереотипів у людських стосунках, незалежно від країни чи національності; вивчається й узагальнюється досвід провідних мовознавців і лінгвістів різних часів і різних країн.

Ключові слова: прислів'я, приказки, вивчення, аналіз, культура, традиції, звичаї, люди.

В статье проведен сравнительный анализ украинских, английских, французских и итальянских пословиц и поговорок как этнокультурного признака, который выступает критерием оценки активных реакций на внешний мир; представлена характеристика их лингвострановедческой сущности и исследованы исторические источники их происхождения как широко распространенного вида устного народного творчества, как отражения индивидуальных эмоций, которые переросли в общезыковую экспрессию; дается характеристика структурных типов, средств выразительности и семантических особенностей этих коммуникативных фразеологических единиц, определяется их интернациональный характер и проводится сравнительный анализ для выявления общих и отличительных черт в пословицах и поговорках в украинском и западноевропейских языках, что свидетельствует о наличии большого количества совпадений во взглядах на жизнь и отношении к определенным стереотипам в человеческих отношениях, независимо от страны или национальности; проводится изучение и обобщение опыта ведущих языковедов и лингвистов разных времен и разных стран.

Ключевые слова: пословицы, поговорки, изучение, анализ, культура, традиции, обычаи, люди.

UDC 378

Zhygzyhtova L.M.,
Lecturer of the Faculty of Linguistics
National Technical University of Ukraine
"Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

Stating the problem. In the period of accession into European Union, our country is trying to find some common features and peculiarities between Ukrainians and peoples of Europe to make this entrance less hard and stressful. One of these common issues may be found out in the different literary sources, such as: folk-tales, legends, myths, songs, poems, proverbs and sayings, which reflect people's thoughts and observation throughout the centuries. Proverbs, like small pieces of common-sense wisdom may have different origin: they have come from folklore, literature or borrowings from other languages – but they are being echoed in the languages of different nations, showing the similarities in the mode of thinking of different peoples.

Analyses of the last researches and publications. The best evidence to this statement

can be the overview and analysis of the proverbs and sayings of Ukrainian people and their Western neighbors from England, Italy and France. The questions of identity and differences of peoples' attitude to life, reflected through proverbs and sayings, were depicted in scientific and research works of English and American scholars and linguists, such as: M. Peters, R.P. Honneck, R.E. Habenicht, J. Heywood, W. Mieder, S.A. Kingsbury, K.B. Harder, W.G. Smith, T. Titcomb, Ch.S.W. Pfeffer, R.J. Clifford, E. Oring. Proverbs, as the folklore phenomena were studied by Russian linguists V.P. Anikin and M.I. Kravtsov; as a special form of aphorism they were studied by V.I. Dal; O.V. Kunin defined proverbs from the point of view of their semantic, structural and compound content. The phenomena of genetic and typological coincidences in Ukrainian, German,

English and Russian proverbs was shown in the works of Ukrainian scholar N.V. Liubchuk: the etymology of English proverbs, their original sources is studied in the researches of Belorussian linguists E.E. Ivanov and J.A. Petrushevskaya.

The aim of this study is to show the great number of coincidences in structure, semantic and compound content in Ukrainian, English, Italian and French proverbs as an evidence of analogous attitude of different peoples to the main human beings' principles of their life. For this purpose 200 proverbs from different spheres of life in mentioned above languages have been compared and analyzed.

The main content. The 24th of August 1991 entered into the life of our people as the most significant day of our country, because the Supreme Soviet of Ukraine declared the Act of Independence, which gave a new lease of life to our state and started a new page in the history of our nation. Ukraine ceased to be a part of the USSR, where ordinary people lived in the closed space of the Russian Empire and could travel and communicate only within its borders. Independence gave the new possibilities to Ukrainians, and one of those possibilities was the choice of a vector for the international development. Since 1991 Ukraine has been trying to integrate into the European community with its respectful attitude to people, protection of human rights, high standards of living, constant development of technologies and also with its Schengen Area, EU Customs Union, EU Energy Union, EU Single Digital Market and many other attractive perspectives. To integrate into the European Community of Science and Education, our country has joined the Bologna Process, and since 2005 has been actively participating in the creation of the unique European Higher Educational Area to make a system of educational degrees clear and standardized, to modify the competitiveness and demand for European higher education and to make easier the employment of graduates of European universities. The participation in the Bologna Process offers great opportunities to our students and teachers to improve their knowledge and qualification via studying, practicing and working in Europe and ensures their diplomas to be accepted and recognized all over the world.

The process of integration into the European educational, social and cultural environment is not a very difficult and painful matter for Ukrainian people, because, regardless the great number of differences among our nations and nationalities in the aspects of mentality, customs, traditions and countries of living, Ukrainians have much in common with their European neighbors. These common features are: their attitude to such eternal human notions as love and hatred, friendship and treason, laziness and industry, hope and despair – always cause equal emotions, contemplations and conclusions. Studying

and using proverbs and sayings in our life helps to understand in a more detailed and deeper manner the culture, customs, traditions and mental peculiarities of different nations and nationalities and contribute to positive interethnic communication and effective cooperation, which becomes especially relevant in the period of Ukraine's integration to the European Economic, Cultural, Educational and Information sharing space.

As a folklore genre, proverbs and sayings have come to our everyday life since the ancient times when people could not read or write and taught their children by expressing their life experience in clever and short words of wisdom, which, being passed from generation to generation became shorter and more precise. That is why, many proverbs consist of no more than six words:

- Ukr. Людей питай, а свій розум май [4].
- Eng. So many countries, so many customs [3].
- Fren. Il faut hurler avec les loups [6].
- Ital. Altro e correre, altro e arrivare [1].

So, proverbs and sayings have been accompanying people in their life, helping to put a stress, to underline the main idea, the essence of the conversation, or to give a laconic assessment to an important event or somebody's behavior. Proverbs are popularly defined as "short expressions of popular wisdom" [5]. The wisdom is the form of a general observation about the world or a bit of advice, sometimes more nearly an attitude towards a situation. Proverbs and sayings are easy to remember and not to forget for a long time due to some special stylistic devices and one of them is a precise or assonance rhyme:

- Ukr. Гостре словечко коле сердечко.
- Eng. East or West – home is best.
- Fren. Comparaison n'est pas raison.
- Ital. Bella in vista, dentro e trista.

Throughout the centuries people had been living in a respectful relationship with nature, protecting, saving and observing it. Bird-watching helped to make a very important conclusion, depicted in the following four proverbs which are examples of structure-semantic equivalents (monoequivalents), as if the overwhelming appeal to people to think over their behaviour, not to hurt each other, not to kill self-similar in constant endless wars and armed conflicts, because even:

- Ukr. Ворона вороні ока не видовбає.
- Eng. Crow will not pick out crow's eyes.
- Fren. Corbeau contre corbeau ne se creve jamais les yeux.
- Ital. Corvi con corvi non si cavano gli occhi.

Observation of nature and its connection to people resulted in the next proverbs and sayings, which can be easily transformed into humans' society, but with the allegorical meanings:

- Ukr. У тихому болоті чорти водяться.
- Eng. Still waters run deep.

- Fren. Il n'est pire eau que l'eau qui dort.
- Ital. L'acqua cheta vermini mena.

A Russian linguist of the XIXth century V.I. Dal wrote: "If you want to find a proverb or saying you should visit the common people, you can meet them there, because in the Upper Society proverbs and sayings do not live, it is not their cup of tea" [2, p. 9]. Common people had been working hard all day long, from morning till night, and in the evening they were so tired that were not able to make any decisions. That is why a morning was so important for them, as a symbol of a new life which would bring a solving to all their problems:

- Ukr. Година вранці варта двох увечері.
- Eng. We'll see in the morning.
- Fren. La nuit porte conseil.
- Ital. La notte porta il consiglio.

Proverbs and sayings were widely used for upbringing the young generations. They were taught to do everything in time, to come on time, and try not to be late:

- Ukr. Краще пізно, ніж ніколи.
- Eng. Better late than never.
- Fren. Mieux vaut tard que jamais.
- Ital. Meglio tardi che mai.

Also children were taught always to fulfill their promises:

- Ukr. Назвався грибом – лизь у кіш.
- Eng. Once you pledge, don't hedge.
- Fren. Chose promise, chose due.
- Ital. Volevi la bicicletta – pedala.

Diligence and hardworking are those features that should be brought up in the character of all people.

- Ukr. Зробив наспіх, як наспіх.
- Eng. Haste makes waste.
- Fren. Mieux vaut bonne attente que mauvaise hate.

- Ital. La gatta frettolosa ha fatto i gattini ciechi.

Our friends, acquaintances, co-workers, group-mates, all persons surrounding us are very important people in our life, that is why we should choose them very carefully, and bad people must be avoided from our circle of communication.

- Ukr. З ким поведешся, того й наберешся.

- Eng. Who keeps company with wolves will learn to howl.

- Fren. Avec le renard on renarde.
- Ital. Chi va con lo zoppo impara a zoppicare.

There are more examples of coincidence of proverbs and sayings in different languages on different themes, but because of the lack of place it is impossible to demonstrate all of them within one article.

Conclusions. Having analyzed 200 proverbs and sayings in Ukrainian, English, French and Italian languages the following results have been obtained despite the existence of borders between countries, the division of people into nations and nationalities, their different mentality, cultural and educational differences, their attitude to common human categories and values coincide completely, which can be the evidence of the presence of homo sapiens single genetic code and explain their desire to work out common rules of friendly relationship with European countries and with the whole world and to live in an indivisible society, in a world without borders, which would be called the "global village".

REFERENCES:

1. Italiyski pryslivya ta prykazky. [Italian proverbs and sayings]. URL: <https://www.tania-soleil.com/proverbi-italiani/>.
2. Dal. V.I. Naputnoye. Poslovitsy Russkogo yazyka / sbornik V. Dalya. M., 1957. P. 6–31.
3. Kuzmyn S.S., Shadryn N.L. Russko-angliyskiy slovar poslovyts i pogovorok: 500 eydynyts / Russian-English Dictionary of proverbs and sayings. M.: Rus. Yaz., 1989. 352 s.
4. Narod skazhe – yak zavyazhe: Ukr. nar. pryslivya, prykazky, zagadky, skoromovky / Ukrainian folk proverbs and sayings (in Ukrainian) / Dlya sered. shk. viku / Uporyad. ta peredm. N.S. Shumady; Shl.Yu.I. Krygy. K.: Veselka, 1985. 173 s., il.
5. Poslovitsy i pogovorky` angliyskogo yazyka. Osobennosti ih proishozhdeniya / English proverbs and sayings. Peculiarities of their pronunciations. URL: <http://works.doklad.ru/view/7Y4rF7ygXb8.html>.
6. Frantsuzki pryslivya ta prykazky / French proverbs and sayings. URL: <https://www.tania-soleil.com/proverbes-francais/>.

НАВЧАННЯ ТРЕТЬОКЛАСНИКІВ СКЛАДАННЯ СЮЖЕТНИХ ЗАДАЧ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ЇХНЬОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

TEACHING THIRD-GRADE PUPILS TO COMPOSE STORY PROBLEMS AS A CONDITION FOR THEIR MATHEMATICAL COMPETENCE DEVELOPMENT

У статті розглядається проблема навчання учнів початкової школи складання сюжетних задач. Зазначено, що показником сформованості в молодших школярів математичної компетентності є їхнє загальне вміння розв'язувати задачі. Складання задач спонукає школярів до виділення математичної структури задачі та, завдяки творчому компоненту, дає змогу вправлятися в цьому в привабливій формі. Проаналізовано погляди науковців щодо сутності та структури загального вміння розв'язувати сюжетні задачі, особливостей роботи зі складання задач на уроках математики в початковій школі. Запропоновано методику навчання складання сюжетних задач, апробовану в роботі із третьокласниками під час експериментального дослідження.

Ключові слова: математична компетентність молодших школярів, сюжетні задачі, вміння розв'язувати сюжетні задачі, методика навчання складання сюжетних задач.

В статье рассматривается проблема обучения учащихся начальной школы составлению сюжетных задач. Отмечено, что показателем сформированности у младших школьников математической компетентности является наличие у них общего умения решать задачи. Составление задач побуждает школьников к выделению математической структуры задачи и, благодаря творческому компоненту, дает возможность упражняться в этом в привлекательной форме. Проанализированы взгляды ученых на сущность, структуру общего умения решать задачи, особенности работы по составлению задач на уроках математики в начальной школе. Предложена методика обучения составлению сюжетных задач, апробованная в работе с третьеклассниками в ходе экспериментального исследования.

Ключевые слова: математическая компетентность младших школьников, сюжет-

ные задачи, умение решать сюжетные задачи, методика обучения составлению сюжетных задач.

The article deals with the issue of teaching elementary school pupils to compose story problems. It is noted that the indicator of junior pupils' mathematical competence is the development of their general ability to solve problems, which is based on the ability to move from one type of model to another. Since solving problems is a transition from a verbal model (text) to a graphic one (a diagram, a short record, a drawing, etc.), and from it – to a sign model (an expression, an equation), writing problems amounts to an action opposite to the solution. The key and most difficult moment of solving problems for pupils is the allocation of its mathematical structure. Writing problems encourages pupils to allocate the mathematical structure of the problem and, thanks to the creative component, makes it possible to practice it in an attractive form. It is determined that in order for junior pupils to develop a general ability to solve mathematical problems, it is necessary to give them the opportunity to work on the problem creatively.

The authors analyze the scholars' views on the essence and structure of the general ability to solve story problems, peculiarities of work on writing problems at math lessons in elementary school. It is defined in the article that the development of the ability to compose story problems is the main indicator of the ability to solve them. The method of composing simple and complex story problems is proposed, which was tested during third-graders' training in the course of experimental research, and examples of students' story problems are presented. Materials can be used by teachers in teaching students to solve story problems at math lessons in elementary school.

Key words: mathematical competence of junior pupils, story problems, simple problems, complex stories, ability to solve story problems, teaching methods of writing story problems.

УДК 37.014.623

Кондратюк О.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки
та методики початкового навчання
Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова

Герасченко О.Є.,
студентка IV курсу факультету
педагогіки і психології
Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сьогодні перед початковою освітою стоїть завдання формування в молодших школярів компетентностей, зокрема математичної. Якість математичної освіти молодших школярів значною мірою визначається сформованістю в них умінь розв'язувати сюжетні задачі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми навчання математики молодших школярів розглядали М. Богданович, М. Іванців, М. Козак, Я. Король, Л. Кочина, Н. Листопад, О. Онопрієнко, С. Сковцова й інші. У дослідженнях Н. Алексєєва, Г. Балла, М. Богдановича, М. Лернера, Л. Фрідмана й інших порушуються і вирішуються питання змісту поняття «задача», структури задач, методики роботи над задачами, зокрема, питання навчання математики через розв'язування задач [2, с. 56].

Сутність умінь розв'язувати задачі розглядалася різними вченими, її визначення знаходимо в наукових працях В. Мізюк, Л. Сафанової, С. Сковцової, Л. Фрідмана, С. Царьової та інших. В умінні розв'язувати задачі науковці виокремлюють загальне умінь, яке проявляється в процесі розв'язання учнем незнайомої задачі, і вміння розв'язувати задачі окремих видів. У наукових доробках В. Мізюк, Л. Сафанової загальне умінь визначено через його операційний склад [5; 7].

Науковці стверджують, що для кращого формування вміння розв'язувати задачі необхідно більшу увагу приділяти такому прийому роботи, як складання і перетворення задач, оскільки саме в процесі складання і перетворення задач молодші школярі починають усвідомлювати не тільки задану ситуацію, зв'язок між величинами, а й сам

процес розв'язання задачі (М. Бантова, Н. Истомина, Л. Фрідман, С. Царьова, П. Ерднієв).

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Однак, незважаючи на значущість обговорюваної проблеми, наукових досліджень і методичних розроблень, які висвітлюють питання складання сюжетних задач учнями початкової школи з метою формування в них математичної компетентності, украй мало. На наш погляд, це позначається на тому, що вчителі рідко організовують творчу роботу над завданнями на уроках математики, отже, не використовують потужний потенціал роботи зі складання сюжетних задач для формування в молодших школярів математичної компетентності.

Мета статті – розкрити методику навчання складання сюжетних задач на прикладі її застосування в роботі із третьокласниками.

Виклад основного матеріалу. Сюжетні задачі відіграють важливу роль у навчанні математики, виконуючи методологічну функцію, сутність якої полягає в тому, що за допомогою сюжетних задач молодші школярі здатні розпізнавати реальну дійсність, усвідомлювати знання і вміння, потрібні для розв'язання будь-яких завдань, не лише сюжетних. Зазвичай учителі на уроках математики навчають дітей розв'язувати задачі алгоритмічним способом. Навчання розв'язування задач більшість учителів початкової школи зводять до певного зразка, який демонструє заучування способів розв'язання, унаслідок чого відбувається формування формального, механічного розв'язання задач, але учні водночас так і не навчаються їх розв'язувати. Розв'язання задач саме таким способом дається дитині значно легше, адже молодші школярі звикли розв'язувати задачі за конкретно визначеним планом. Найдоцільнішими є такі види творчої роботи над задачею: зміна числових даних, деяких зв'язків, запитань, сюжету задачі, залежностей між величинами, поступове ускладнення умови; розв'язування задач різними способами; розв'язування нестандартних задач [7, с. 526].

В. Мізюк зазначає, що в тісному зв'язку зі знаннями, предметом цілеспрямованого формування мають стати вміння виділяти складові компоненти в тексті задачі, встановлювати повноту, обґрунтовувати правильність (неправильність) побудови текстового завдання, переформулювати і самостійно їх складати [5, с. 11].

На думку В. Ткаченко, у процесі складання і перетворення задачі молодші школярі опановують загальні навчальні вміння, необхідні їм у повсякденному житті для вирішення життєвих проблем. У процесі складання і перетворення задач у молодших школярів не тільки розвиваються логічне мислення, уява, фантазія, але й формується пізнавальний інтерес до освітньої галузі «Математика» [11, с. 3].

В. Ткаченко, К. Врадій зауважують, що вміння молодших школярів складати нові сюжетні задачі передбачає формулювання зовсім нового тексту [11, с. 4]. Під час складання сюжетної задачі учень може по-новому поглянути на ту, яку розв'язував, глибше усвідомити процес її розв'язування, зрозуміти зв'язки і відношення між даними, наявними й шуканими величинами.

На думку Г. Непомнящої, складання сюжетних задач може відбуватися за малюнком, числовим (буквеним) виразом, коротким записом. Як зазначає науковець, складати задачі учням можна пропонувати тільки тоді, коли вони вже вміють аналізувати структуру задачі (виділяти умову і запитання); зіставляти дану задачу з уже відомою; знаходити приховані зв'язки між даними і невідомими елементами; виявляти можливості використання результату або ідеї розв'язання задачі [6, с. 111].

В. Ткаченко, К. Врадій зауважують, що можна складати задачі двох видів: пов'язані з розв'язаною і не пов'язані з розв'язаною. До задач, не пов'язаних із розв'язаною, належать складені за виразом або коротким записом. До пов'язаних з розв'язаною задачею належать аналогічні задачі, перетворені задачі [11, с. 5]. У процесі складання задачі, пов'язаної з уже розв'язаною, молодші школярі переконуються в тому, що тією самою арифметичною дією над даними числами можна розв'язати багато задач, які відтворюють різноманітні життєві ситуації [7, с. 527].

С. Скворцова зазначає, що молодші школярі мають складати задачі за поданими короткими записами та схематичними рисунками. Для складання оберненої задачі до даної треба після розв'язання задачі виписати числа, пояснити, що вони означають у задачі, замінити одне із числових даних на шукане та скласти задачу із цими числовими даними та шуканим [9].

В. Панченко зауважує, що складаючи і розв'язуючи обернені задачі, учні не тільки ознайомлюються з одним зі способів перевірки розв'язання задач, у них також розвиваються творчі можливості, тому що їм доводиться не тільки розв'язувати, але й складати декілька задач, водночас учні активно використовують прийоми розумової діяльності, визначають відповідний зв'язок між даними і невідомим [7].

Методисти наголошують на необхідності використання прийомів та методів складання задач, кожен з яких має свою функцію – на зазначену дію; за малюнком, за виразом або розв'язанням; за числовими даними; на задану зміну величин та залежність між ними; певного виду; обернених задач; складання виразів за умовою задачі. Водночас вони зауважують, що такі творчі завдання є непростими для учнів початкової школи, тому що для цього потрібно виконати низку розумових дій: з'ясувати співвідношення даних і невідомого; використати аналогію із задачами, які розв'язувалися

раніше; намітити нові зв'язки; перейти від одного напрямку мислення до іншого.

На основі аналізу наукових робіт зроблено висновок про важливість навчання молодших школярів складання сюжетних задач та розроблено методику, апробовану на уроках математики з учнями третього класу.

Складання сюжетних задач передбачає послідовне виконання учнями таких дій: 1) визначення параметрів задачі, що лежать в її основі; 2) встановлення зв'язків між визначеними параметрами, які задаються конкретною темою; 3) складання тексту задачі.

На першому етапі – підготовчому – основним видом роботи було обрано складання задачі, аналогічної даній. Саме такий вид роботи, на нашу думку, якнайкраще готує учнів до складання задач. Третьюокласники успішно розв'язували прості задачі, визначених навчальною програмою типів (це підтверджено результатами проведеної самостійної роботи), що дало можливість зосередити увагу на виділенні математичної структури задачі. Учні отримували інструкцію скласти таку саму задачу, як та, текст якої їм пропонувався. Після індивідуальних спроб виконати завдання й зачитування учнями своїх задач з'ясовувалося, що означає «така сама задача». У процесі обговорення доходили думки, що її відмінною ознакою не є такий самий сюжет або такі самі числові дані. Третьюокласники визначили таку саму задачу, як ту, що «розв'язується так само».

Наприклад, учні здійснювали аналіз поданої задачі: «У скриньці лежало 375 купюр, подув вітер, і в скриньці залишилось 105 купюр. Скільки купюр залишилося в скриньці?». Вони зробили висновок, що купюр стало менше, потрібно здійснювати дію віднімання. Об'єкт задачі – це купюри; відношення – стало менше. За прийомом аналогії формулюється судження про умову задачі. Отже, треба скласти задачу, де аналогічно даній буде здійснено дію віднімання.

Розглянемо на прикладі послідовність дій із навчання учнів складання простої задачі за аналогією.

Учні отримали завдання «Склади таку саму задачу, як подана:

Черепашка за день проповзає 78 метрів, а равлик – 59 метрів. На скільки більше метрів проповзає черепаха, ніж равлик?»

Спочатку учні читали текст задачі, визначали її структуру за допомогою запитань та поступово складали короткий запис (малюнок або схему).

Про що задача? Що відомо про ...? Що ще відомо в задачі? Що треба знайти? (Яким є шукане задачі?)

Короткий запис мав такий вигляд.

– 78 м черепаха ?
– 59 м равлик ←

За коротким записом учні розв'язували задачу, пояснюючи вибір дії.

Після цього учитель запитував, що можна змінити в умові задачі, щоб скласти нову таку саму задачу, чи можна змінити питання. З короткого запису прибиралися дані конкретної задачі і він перетворювався на схему задачі.

– ?
– ←

За загальною схемою кожен учень складав свою задачу.

Обговорювалися окремо сюжет задачі, його відповідність реаліям (якщо це не був казковий сюжет) та добір числових даних, можливість виконати з ними дії. Оцінювалися правильність і цікавість складених задач.

Наведемо приклади задач, складених учнями:

1. Виноградар з однієї грони винограду зібрав 178 ягід, а із другої – 126. На скільки більше ягід зібрав виноградар із першої, ніж із другої грони.

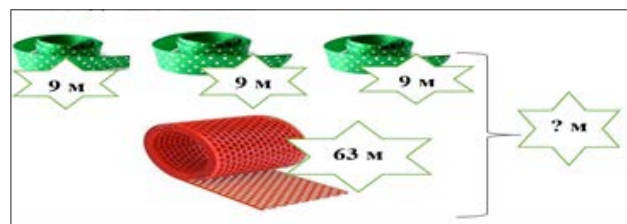
2. Крош важить 90 кг, а Нюша – 17 кг. На скільки кілограмів Крош важчий, ніж Нюша?

3. Вупсень за раз з'їдає 199 цукерок, а Пупсень – 123 цукерки. На скільки більше цукерок з'їдає Вупсень, ніж Пупсень?

4. Тюлень за один день обертається 150 разів, а лев – 96 разів. На скільки разів більше обертається тюлень, ніж лев?

На другому – основному етапі – об'єктом навчання стали складені задачі. Учні вчилися складати задачі різних типів (передбачених навчальною програмою) у такий послідовності: за малюнком, за коротким записом (схемою), за розв'язанням (виразом); аналогічну до поданої.

Розглянемо на прикладі послідовність дій із навчання складання задачі за малюнком.



Спочатку виявлялася математична структура задачі.

В основі системи запитань учителя на цьому етапі лежала логіка аналізу текстової задачі, відкоригована з огляду на форму – малюнок. Запитання супроводжувалися складанням короткого запису задачі (або схеми).

– Що ти бачиш на малюнку?

– Які стрічки зображено на малюнку?

– Що сказано про зелені стрічки?

– Що ще про них повідомлено?

– Скільки мотків зеленої стрічки зображено на малюнку?

– Яка довжина кожного мотка? (Що позначає число 9 під мотком стрічки?)

– Як це можна позначити в короткому записі?

На дошці з'являється запис

3. – 3 по 9 м

– Що сказано про червону стрічку?

– Що ще про неї відомо?

– Як можна це позначити в короткому записі?

Короткий запис на дошці доповнюється і набуває вигляду:

3. – 3 по 9 м

4. – 63 м

– Що невідомо? (Що є шуканим?) Як ви про це дізналися?

Діти завершують складання короткого запису.

3. – 3 по 9 м

4. – 63 м

Далі за визначеною структурою задачі і малюнком третьокласники складали текст задачі: придумували сюжет задачі та добирали дані. Учні об'єднувалися в пари і розповідали один одному умову задачі. Після цього одна-дві умови задачі розповідалися класу. Учителю просив учнів оцінити правильність умови задачі і звертав увагу на недоліки в її формулюванні. Аналогічна робота проводилася і над формулюванням запитання задачі.

З метою перевірки правильності складеної задачі учні її розв'язували. Пояснюючи обрані дії, третьокласники визначали розв'язуваність задачі та можливість виконати обчислення з обраними даними.

Під час навчання третьокласників створення складених задач, аналогічних даній, проводилося колективно дослідження створеної задачі засобом зміни числових даних та засобом зміни сюжету та величин задачі з метою встановлення, як ці зміни впливають на розв'язання задачі.

Наведемо приклади складених учнями задач.

1. На 8 ліан мавпа розвісила 48 бананів. Скільки їй потрібно ліан, щоб розвісити 80 бананів?

2. Лисошубка за 4 тижні спіймала 36 мишей. Скільки треба тижнів Лисошубці, щоб зловити 45 мишей?

3. На 9 квітках може розміститися 18 метеликів-махаонів, порівну на кожну. Скільки потрібно таких квіток, щоб могло розміститися 60 махаонів?

4. Робін-бобін-ненажера за 4 хвилини з'їдає 36 пиріжків із смачними хрущами. За скільки хвилин він зможе з'їсти 90 таких пиріжків?

5. Щоби виготовити 9 алмазних мечей, треба використати 81 алмаз. Скільки таких мечей можна зробити із 27 алмазів?

Висновки. У підсумку зазначимо, що формування математичної компетентності в учнів початкової школи з необхідністю передбачає організацію творчої роботи над сюжетною задачею, коли учні спрямовані на створення суб'єктивно або об'єктивно нового і значущого продукту, зокрема нової задачі. Складання сюжетних задач є обов'язковим елементом процесу формування загального вміння розв'язувати задачі. Ключовим і найважчим для

школярів моментом розв'язання задачі є виділення її математичної структури. Складання задач спонукає учнів до виділення математичної структури задачі та, завдяки творчому компоненту, дає змогу вправлятися в цьому в привабливій формі.

Зауважимо, що запропонована стаття не розкриває всіх аспектів окресленої теми. Подальшого вивчення потребує методика складання задач із зайвими даними і задач, в яких бракує даних; нестандартних математичних задач.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Іванців М. Основні інноваційні підходи до методики роботи над математичними задачами у початковій школі. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки*. 2016. № 1 (1). С. 56–62.
2. Истомина Н. Методика обучения математики в начальной школе: Развивающее обучение. 2 изд., испр. Смоленск: Ассоциация XXI век, 2009. 288 с.
3. Мізюк В. Формування вмінь учнів початкової школи розв'язувати текстові задачі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2000. 19 с.
4. Непомняща Г. Підготовка вчителя до формування в учнів початкових класів умінь розв'язувати сюжетні задачі. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія «Педагогічні науки»*. 2016. Вип. 30. С. 106–112.
5. Панченко В. Розвиток творчих можливостей учнів початкової школи на уроках математики в процесі роботи над задачами. *Молодий вчений*. 2017. № 2. С. 525–528.
6. Сафонова Л. Обучение учащихся 1–8 классов решению текстовых задач в условиях преемственности изучения математики: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Саранск, 2000. 207 с.
7. Сковцова С. Формування навчально-творчої діяльності першокласників під час навчання розв'язування задач. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал*. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2013. № 2. С. 124–131.
8. Тарасенкова Н. Теоретико-методичні основи використання знаково-символьних засобів у навчанні математики учнів основної школи: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. Київ: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2004. 40 с.
9. Ткаченко В., Врадій К. Методичні прийоми роботи з арифметичними задачами на прикладі їх перетворення на уроках математики в початковій школі. Розвиток особистості молодшого школяра: реалії та перспективи: матеріали Третьої науково-практичної інтернет-конференції молодих науковців та студентів, 2017 р. URL: <http://conference.pu.if.ua/forum/files/22032017/5/Tkachenko.pdf>.
10. Фридман Л. Сюжетные задачи по математике. История, теория, методика: пособие для учителей и студентов педвузов и колледжей. Москва: Школьная пресса, 2002. 208 с.
11. Царьова С.Е. Обучение решению текстовых задач, ориентированное на формирование учебной деятельности младших школьников. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1998. 136 с.
12. Штефан Л. Нестандартні підходи до розв'язання задач. *Початкова освіта*. 2010. № 40 (568). С. 815.

LISTENING COMPETENCE FORMATION PROBLEM IN STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALITIES

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ СЛУХАННЯ В СТУДЕНТІВ НЕЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

The article deals with the question of the listening competence formation in students of non-linguistic specialities. The issues related to the formation of foreign language competence in students are considered. The content of the listening competence formation is specified and the set of skills that make it up is determined. A special role is assigned to two types of positive motivation in the studying of a foreign language (FL): perspective and procedural. The feasibility of developing a didactic complex of exercises for the effective organization of the process of listening competence formation as a component of the POICC is turned out.

Key words: listening competence, professionally oriented intercultural communicative competence (POICC), listening, language skills, training skills, compensatory skills, prospective motivation, procedural motivation.

У статті порушується питання формування аудитивної компетенції в студентів нелінгвістичних спеціальностей. Розглядаються питання, пов'язані з методикою формування іншомовної аудитивної компетенції в студентів. Конкретизується зміст формування аудитивної компетенції та визначається комплекс умінь, що її становлять. Пріоритетна особлива увага двом видам позитивної мотивації під час вивчення ІМ: перспективній і процесуальній. З'ясовується доцільність розроблення дидактичного комплексу вправ для ефективної організації

процесу формування аудитивної компетенції як складника ПОМКК.

Ключові слова: аудитивна компетенція, професійно орієнтована міжкультурна комунікативна компетенція (ПОМКК), аудіювання, мовленнєві вміння, навчальні вміння, компенсаційні вміння, перспективна мотивація, процесуальна мотивація.

В статті піднімається питання формування аудитивної компетенції у студентів нелінгвістичних спеціальностей. Розглядаються питання, пов'язані з методикою формування аудитивної компетенції у студентів. Конкретизується зміст формування аудитивної компетенції і визначається комплекс умінь, що її становлять. Пріоритетна особлива увага двом видам позитивної мотивації при вивченні ІМ: перспективній і процесуальній. Виявляється цілеспрямованість розробки дидактичного комплексу вправ для ефективного формування аудитивної компетенції як складника ПОМКК.

Ключевые слова: аудитивная компетенция, профессионально ориентированная межкультурная коммуникативная компетенция (ПОМКК), аудирование, языковые умения, учебные умения, компенсационные умения, перспективная мотивация, процессуальная мотивация.

УДК 81'243:37.091.33-028.17

Kormiltsyna S.Y.,

Lecturer at the Department of Foreign Languages for Specific Purposes
Chernihiv National University of Technology

Mestharm O.A.,

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages for Specific Purposes
Chernihiv National University of Technology

Target getting. Changes in society, the expansion of business and cultural relations with foreign countries put forward new requirements for the language education the society needs specialists with of a foreign language (FL) competence professional needs. In accordance with such a social demand, the understanding of the final result of teaching FL to students of non-linguistic higher educational institutions (universities) requires changes as well. According to European recommendations, students of higher non-linguistic educational institutions should receive such a level of communicative competence that would allow them to solve social and communicative tasks in various areas of professional, scientific, cultural and everyday activities, when communicating with foreign partners, and for further self-education.

In connection with the modern requirements for professional training of a specialist, the strategic goal of teaching FL is the skills formation of foreign language professionally oriented communication. Analysis of scientific and methodological sources devoted to the problems of skills formation of foreign language professionally oriented communication shows that the attention of methodologists is focused on the pro-

ductive sphere of communication (speaking) to the detriment of receptive (listening). However, listening competence as an integral part of professionally oriented intercultural communicative competence (POICC) is a prerequisite for a successful communication process, subjected to productive, social or personal needs. The experience of teaching FL in a technical higher educational institution shows that, of all the skills of the four types of speech activity, students' listening skills are usually the least developed. A low level of proficiency in listening skills depends on both objective reasons: insufficient development of educational, methodological and technological support for this aspect, as well as subjective ones listening requires extremely intense mental activity of students, causing rapid fatigue and disabling attention to the listener. This is the scientific interest and relevance of our research.

Analysis of the latest research studies and publications. The present stage methodology works in FL emphasizes the need for teaching listening as a very important skill, without mastering which communication in the language is impossible. So I.P. Lysovet's investigates the problem of teaching

listening and speaking skills [6], M.M. Prusakov reveals the problem of difficulties, when learning listening for foreign language texts [9], S.V. Haponova analyzes the peculiarities of texts and audio texts for learning comprehension [1], S.Yu. Nikolaeva in her research work describes various methods and techniques of teaching listening skills [7]. There is a number of listening comprehension researches based on various styles: literary and colloquial ones (D.M. Shprynberh, N.Yu. Abramovska), dramatic works (O.O. Sivachenko), publicistic texts (N.Yu. Kyrylina), professionally directed messages (A.Yu. Bochkaryova). However, the problem of listening competence formation in non-linguistic students at different stages of studying FL remains insufficiently researched.

The research objectives. The goal of the article is to study issues related to the methodology for the formation of foreign language competence in non-linguistic students. To achieve this goal it is necessary to solve the following tasks:

- to specify the content of the listening competence formation in students of non-linguistic specialties;
- to identify a set of skills that make up the listening competence in the students of non-linguistic specialties.

Presentation of basic materials of the research.

The content of foreign language competence formation in students studying in a technical university should be organized so that at the end of the discipline “Foreign language for professional communication” (FLPC) study, they are able to understand the audio texts from three to five minutes with average speech duration. The texts should be of general or professional nature (presented in monologue dialogue forms), relating to one of the areas and situations of communication provided by the curriculum, its discussion and opinion statements about what was heard. In order to ensure the professional orientation of studies in non-linguistic universities, the process of foreign language students training for intercultural communication should correspond to the content of their future professional activity. Therefore, when defining the goal of listening competence formation, we took into account the fact that students will have formed not general communicative competence, but professionally oriented communicative competence “for real academic and professional spheres and situations” [8, p. 18].

The decision of the content issue of the listening competence formation was carried out on the basis of the scientific and methodological base study on the structure of the content of the FL training researched by V.A. Buchbinder, N.F. Borysko, I.L. Bym, N.D. Galskova, S.Y. Nikolaeva, E.I. Passov, G.V. Rogova, E.N. Solovova, O.B. Tarnopolsky, A.N. Schukin. The results of the analysis suggest that, despite the different points of view of scientists on the component com-

position of the FL content training, the researchers are united in distinguishing two aspects: the subject, which includes the necessary knowledge and procedural, which includes all the ability to use the acquired knowledge. Given the above, we have identified the following components that make up the content of the competence of non-linguistic students at the end of the FLPS discipline study: 1. Spheres, themes and potential situations of communication.

2. Language and speech material.

3. Skills and abilities: speech, training and compensatory.

4. Motivation.

According to the spheres identified by European Recommendation in foreign language proficiency, personal, public, professional and educational spheres are suggested [3, p. 14–15] taking into account the professional orientation of studying students in non-linguistic universities, the listening competence formation will take place within the professional sphere, which is connected with human activities and relationships in the process of professional duties performance.

The field of study is the basis for determining the topics and situations that will be the subject of study in the class on FLPS. Investigating the relationship between the topic and the situation, most methodologists state professional communication topic dominates the situation (O.B. Tarnopolsky, S.P. Kozhushko). So during the selection of topics and situations of learning, we followed a thematic approach.

The listening competence formation takes place within working with language and speech material. Since the study of FL by students of non-linguistic specialties has a professional and vocational orientation, the language material should be characterized by the presence of special terminology. In turn, the speech material for the listening competence formation has to get into account the content of professional disciplines in universities, belong to the oral form of professional communication, contain new scientific information and natural visual supports, be feasible for perception in terms of volume and semantic richness.

Listening competence is related to skills that can be developed only on the basis of phonetic, lexical and grammatical skills. In their development skills gradually acquire the qualities of automation and are included in various types of speech skills. In addition to speech skills, students are to master certain learning and compensatory skills that are the part of the composition of language learning strategies. In methodology of teaching listening (N.D. Galskova, S.V. Gaponova, N.I. Gez, N.V. Yelukhina) 69 skills are presented that are common for listening skills of all styles. Thus, taking into account the above mentioned, and for the purposes and stage of training, we have defined a set of skills that make up the listening

competence of non-linguistic specialties students.

Speech skills include the following:

- to understand the content globally, with the withdrawal of basic information;
- to understand the content in detail.

Among the training skills we highlight the following skills:

- to evaluate information critically;
- to carry out probable forecasting;
- to systematize, classify the information received;
- to work with reference books;
- to use technical training and information communication technologies.

Compensatory skills include the following skills:

- to use contextual and linguistic guess;
- to compare audio information with visual support in the form of diagrams, graphs, drawings, formulas, alphabetic and numerical designations and (or) to compensate the loss of audio information using these supports.

Let us consider these components in detail, taking into account the specifics of training in a technical higher educational establishment.

A special role in the process of teaching FL to students of non-linguistic universities, where the study of FL is not their main goal, motivation is of primary importance. Scientists understand motivation as a system of factors responsible for behavior (goals, interests, needs, motives, intentions), or as a characteristic of the process, that supports the behavioral activity [4]. As modern psychologists and pedagogues note, there are two types of positive motivation in studying FL: promising, due to the awareness of distant learning goals, the need to prepare for future professional activities, and procedural, connected with students' interest in learning activities. Thus, educational materials should be interesting, be characterized by newness and relevance of information, meet the students' needs focused on mastering the future profession.

Conclusions. Based on the foregoing, it can be concluded that above analyzed content components

of the listening competence formation in students of non-linguistic specialties are interrelated, they function as a single system and create the conditions for using the language as a means of communication. It is advisable to further research the development of a didactic exercise complex for the effective organization of the listening competence formation as a component of the FLPS in students of non-linguistic specialties.

REFERENCES:

1. Гапонова С.В. Навчання розуміння аудіотекстів учнів старших класів середньої школи. *Іноземні мови*. 1996. № 2. С. 15–18.
2. Гез. Н.И. Роль условий общения при обучении слушанию и говорению. *Иностранные языки в школе*. 1981. № 5. С. 22–26.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання докт. пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
4. Канюк С.С. Психологія мотивації: навчальний посібник. Київ: Либідь, 2002. 304 с.
5. Круківська І.А. Використання пісень у процесі навчання аудіювання. *Іноземні мови*. 1998. № 1. С. 33–38.
6. Лисовець І.П. Інтегроване навчання аудіювання і усного мовлення. *Англійська мова і література*. 2004. № 3. С. 29–34.
7. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. 2-ге вид., доп. і перероб. Київ: Ленвіт, 2004. 360 с.
8. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок та ін. Київ: Ленвіт, 2005. 108 с.
9. Пруссаков Н.Н. Трудности при обучении аудированию иноязычного звучащего текста. *Иностранные языки в школе*. 1994. № 6. С. 23–31.
10. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / С.М. Амеліна, Л.С. Аззоліні, Н.Є. Беньямінова та ін. Київ: Ленвіт, 2006. 90 с.
11. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. Москва: Рус. яз., 1981. 248 с.

ФІЗИЧНИЙ КРОСВОРД ЯК АЛЬТЕРНАТИВА ФІЗИЧНОМУ ДИКТАНТУ

PHYSICAL CROSSWORD AS AN ALTERNATIVE TO PHYSICAL DICTATION

У статті запропоновано метод перевірки теоретичних фізичних визначень, який базується на використанні сучасних навчальних інтернет-платформ. Описано алгоритм створення фізичного кросворда та наведені висновки з практичного застосування цього методу. Завдяки описаній у статті розробці підвищується мотивація дітей до вивчення теоретичних елементів фізики.

Ключові слова: навчання, мотивація, інтернет-платформи, командна взаємодія, поточна форма контролю, комп'ютерна грамотність.

В статье предложен метод проверки теоретических физических определений, который базируется на использовании современных обучающих интернет-платформ. Описан алгоритм создания физического кроссворда и изложены выводы практического применения данного метода. Благодаря описанной в статье разработке повышается мотивация детей к изучению теоретических элементов физики.

Ключевые слова: обучение, мотивация, интернет-платформа, командное взаимодействие, текущая форма контроля, компьютерная грамотность.

modern information and computer technologies requires people to continuously improve themselves through the ability to use newly created resources. The primary sources of using such gadgets are children. And this is today one of the most common problems. How can you motivate a child to study, which is playing all the time or browsing the internet pages? The answer is simple. Use children's smartphones! What is the student most afraid of? What makes him nervous thus being in great psychological stress? Testing and controlling acquired knowledge and skills by a teacher. And what helps the teacher to analyze the percentage of assimilation of the material outlined? Again check and control in the form of writing tests, tests, etc. If one speaks of an object such as physics, the none of the types of current control is the classic physical dictation. Physical dictation refers to one form of written verification of knowledge at the same time a large number of students. With their help, the following didactic tasks are solved: diagnosing students' knowledge, adjusting the learning process, checking the achievement of the end result of learning. The proposed method is based on replacing the physical dictation with the game form of the survey in the form of a crossword puzzle. The advantages and disadvantages of the appropriate method are described in the article.

Key words: training, motivation, Internet platforms, team interaction, current form of control, computer literacy.

УДК 37.012.7

Крюкова О.С.,
вчитель фізики
Школи І – ІІІ ступенів № 160
Дарницького району міста Києва

The article proposes a method for checking theoretical physical definitions, which is based on the use of modern educational Internet platforms. Because the pace of development of

Виклад основного матеріалу дослідження.

Шалений темп розвитку сучасних інформаційних і комп'ютерних технологій вимагає від людей постійного самовдосконалення і вміння використовувати новостворені ресурси. Ці вдосконалення не оминають жодної сфери нашого життя. Безліч сучасних комп'ютерних програм і гаджетів, за допомогою яких реалізується виконання цих програм, щодня знаходяться в наших руках. Активними користувачами гаджетів є наші діти. У кожного з них є сучасні смартфони, планшети, мобільні пристрої, які насамперед виконують функцію ігрову, що сьогодні становить одну з найрозповсюдженіших проблем. Тому постає актуальне питання використання відповідних гаджетів у процесі навчання. Нині кожен з учителів використовує у своїй роботі інтернет-ресурси, створені онлайн уроки, розроблені комп'ютерні презентації тощо. Але виникає просте питання: що робити вчителям, які не мають відповідно обладнаних для цього кабінетів? Яким чином мотивувати дітей до вивчення фізики з її складними поняттями? Відповідь проста – використовувати дитячі смартфони! Але для цього вчителю потрібно знати відповідні платформи, за допомогою яких можливо ввести цікавинку в проведення своїх уроків.

Чого боїться учень найбільше? Перевірки та контролю своїх знань. А що допомагає вчителю

проаналізувати стан засвоєння викладеного матеріалу? Знов таки перевірка та контроль у вигляді написання тестів, контрольних робіт тощо. Якщо говорити про такий предмет, як фізика, то одним із видів поточного контролю є класичний фізичний диктант. Що це таке і для чого використовується – розглянемо нижче.

Фізичний диктант – форма письмової перевірки знань одночасно великого числа учнів. Він дає можливість підготувати учнів до засвоєння нового матеріалу, провести узагальнення вивченого. Фізичні диктанти є одним із засобів перевірки свідомого виконання домашнього завдання, дозволяють виявити уміння школярів застосовувати знання у навчальній практиці під час рішення завдань, підготовленість до виконання експерименту. За допомогою фізичних диктантів вирішуються такі дидактичні завдання: діагностування знань учнів, корегування процесу навчання, перевірка досягнення кінцевого результату навчання [1, с. 227–230].

Фізичні диктанти є переліком питань, які вчитель диктує учням і на які вони відразу ж повинні написати відповідь. Щоб обмірковування не було тривалим і займало приблизно однаковий час у всіх учнів, необхідно вибирати відповідні питання. Фізичні диктанти базуються на перевірці знань від-

повідних фізичних визначень, фізичних величин і їх одиниць вимірювання. Такий вид поточного контролю застосовується в усіх класах. Але під час написання фізичного диктанту необхідно враховувати вікові особливості учнів. Так, наприклад, учні 7 і 8 класів швидко стомлюються, повільно пишуть.

Нижче приводиться приклад фізичного диктанту для 7 класу.

Приклад: Фізичний диктант. На відпрацювання визначень. Тема: Рівномірний рух

1. Зміна з часом положення тіла або частин тіла в просторі відносно інших тіл (Механічний рух).

2. Тіло, відносно якого розглядають рух (Тіло відліку).

3. Тіло відліку, пов'язана з ним система координат і годинник для відліку часу (Систему відліку).

4. Фізична модель, яку використовують замість тіла, розмірами якого в умовах задачі можна знехтувати (Матеріальна точка).

5. Уявна лінія, яку описує в просторі точка, що рухається (Траєкторія).

6. Фізична величина, яка дорівнює довжині траєкторії (Шлях).

7. Як називають рух, у ході якого за будь-які рівні інтервали часу тіло проходить однаковий шлях? (Рівномірний рух).

8. Фізична величина, що дорівнює відношенню шляху, який пройшло тіло, до інтервалу часу, протягом якого цей шлях був пройдений (Швидкість рівномірного руху).

9. Яка одиниця вимірювання в системі СІ швидкості?

10. Як розрахувати швидкість руху тіла?

11. Як розрахувати шлях руху тіла?

12. Як розрахувати час руху тіла?

Систематичне проведення фізичних диктантів чинить на учнів психологічну і виховну дію. Вони привчаються вдумливо і серйозно учить матеріал. Готуючись до уроку, вони припускають, які питання будуть перевірені учителем фронтально, які – індивідуально, а які – у формі фізичного диктанту. Учні звикають до того, що знання кожного з них будуть ретельно перевірені й оцінені. Це виховує дисципліну праці, працьовитість.

Але фізичний диктант не враховує таку особливість людини, як індивідуальне сприйняття інформації на слух. Практика показує, що є певна категорія дітей, котрі не володіють доброю пам'яттю і погано пишуть фізичні диктанти, але якщо їм ці самі питання надати у вигляді роздрукованого матеріалу, кількість правильних відповідей буде більшою. Це пов'язано з тим, що в сучасних дітей краще розвивається зорова пам'ять, оскільки вони мало читають, здебільшого дивляться в монітори та дисплеї. Ще одним недоліком такої форми контролю є те, що діти, які виховуються в нашій країні з відповідним менталітетом і вихованням у дошкільних закладах, звикають до колективної

роботи та співпраці. До речі, це є одним із принципів НУШ. Відповідаючи на питання фізичних диктантів, вони намагаються працювати в колективі, питаючи сусіда по парті, допомагаючи один одному. Отже, враховуючи вищесказане, альтернативою фізичному диктанту деякою мірою може стати фізичний кросворд, створений із використанням сучасних навчальних платформ.

Реалізація цього виду опитування цілком підпадає під таке поняття, як комп'ютерна грамотність. Комп'ютерна грамотність – це знання і вміння, які дозволяють учителю й учню використовувати комп'ютер як навчальний засіб. Основними педагогічними цілями використання комп'ютерних технологій у навчанні фізики є такі: розвиток творчого потенціалу учня з подальшим підвищенням мотивації навчання; реалізація соціального замовлення, спричиненого інформатизацією суспільства [2, с. 114–117]. Але створена таким чином робота орієнтована на оволодіння комп'ютерною грамотністю саме вчителя. Що стосується учня, то від нього вимагається наявність мобільного телефону з установленою відповідною програмою й обов'язкове знання теоретичних елементів фізики. Необхідно додати, що використання описаних нижче платформ є абсолютно безкоштовним.

То що ж це за кросворд? Наведемо нижче приклад, а потім опишемо його складові частини.

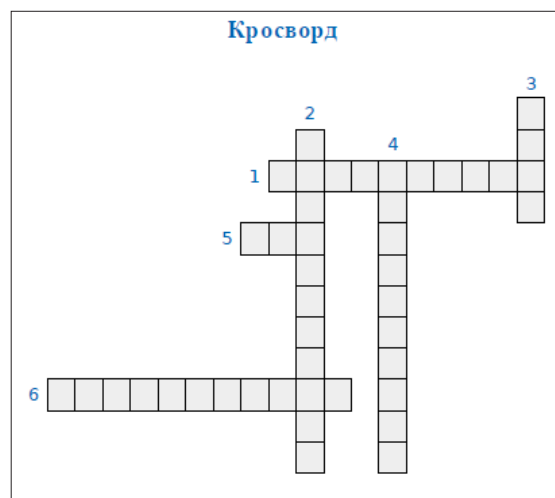


Рис. 1. Поле для розв'язування кросворда

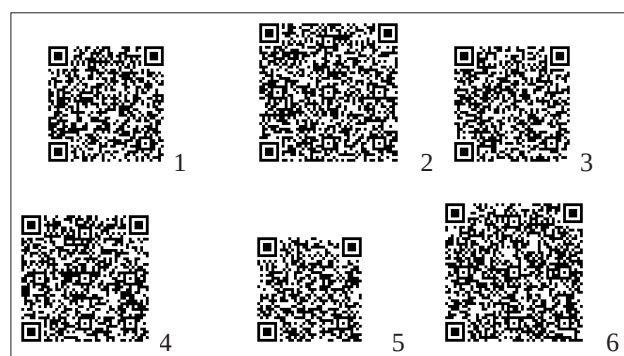


Рис. 2. Запитання до кросворда

Як і будь який кросворд, наведений приклад містить дві основні частини. Перша частина – поле, в яке вноситься відповідь (рис. 1), а друга частина – власне запитання (рис. 2). А де ж ці запитання? Запитання приховані під новомодними QR-кодами. Всі платежі, банківські операції тощо використовують таку систему. Пропонується і запитання до кросворда створити за допомогою таких кодів. Для цього потрібно дві речі: від учня – наявність програми, яка може зчитувати такі коди, від вчителя – вміння їх створити.

Отже, алгоритм створення QR-кодів. В інтернеті необхідно зайти на сайт qrcode.ru – генератор QR кодів. Кодувати за допомогою цього генератора можна будь-який текст, візитну картку, sms-повідомлення тощо. В описаному прикладі кодуються питання фізичного диктанта. Ці питання прописуються у відповідному полі (рис. 3) по черзі, мають бути лаконічними і містити мінімальну кількість запитань. Після кодування одного запитання його потрібно одразу скопіювати в текстовий документ і пронумерувати, а собі на чернетці вести облік запитань і їх нумерації. Необхідно також, щоб відповідь на запитання фізичного диктанта вкладалася в одне слово.

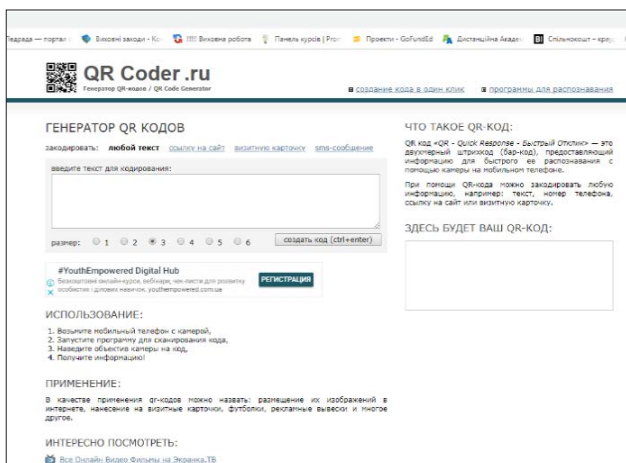


Рис. 3. Вікно для генерації текстового завдання в кодовану форму

Створення самого кросворда виконуємо з використанням спеціальної платформи childdevelop.com.ua. Алгоритм роботи в цій платформі наведено нижче.

1. Відкриваємо сайт <http://childdevelop.com.ua>.
2. Обираємо запропоноване меню: *Генератор завдань*. Генератор завдань дозволяє одразу створювати різні варіанти цих завдань і виводити їх на друк.
3. У Генераторі завдань із запропонованого списку обираємо *Кросворд*. Створити кросворд на цій платформі легко, адже потрібно просто внести в стовпчик відповіді на фізичний кросворд, а програма вже сама розташує їх у відповідній формі.

Перед створенням кросворда необхідно авторизуватися, керуючись вказівками на сайті. Після

проходження авторизації потрібно набрати текст (відповіді на фізичний диктант) у відповідному стовпчику та натиснути кнопку *Створити* (рис. 4). Оскільки запитання на створений нами кросворд мають вигляд QR-кодів, то опис слів у відповідному полі ми не вносимо. Нумерація слів має відповідати нумерації запитань у QR-кодах.



Рис. 4. Сформований фізичний кросворд

Після завершення формування кросворда програма створює файл PDF, у якому зберігається форма кросворда та варіант відповіді на нього. Далі з цим файлом вчитель може працювати в звичайному режимі редагування. Дуже просто сформулювати завдання на окремих аркушах, використовуючи для цього текстовий редактор WORD (рис. 5).

На запланований урок замість звичайного фізичного диктанта вчитель роздає відповідні листочки. Краще такий метод контролю використовувати тоді, коли учні працюють у групі по 2–4 людини. Обов'язкова умова – наявність хоча б в одного чоловіка з групи програми для зчитування QR-кодів. Такі програми можна встановити на смартфони заздалегідь, вони є у вільному доступі та встановлюються за лічені хвилини безкоштовно.

Після сканування питання зачитуються вголос, і починається командна робота. Всі члени команди пропонують свої відповіді. Під час такого обговорення у пам'яті спливають ключові поняття на момент вивчення теми. Заохотити до виконання такого завдання дуже легко, попередивши про оцінювання найшвидших команд [3, с. 5–15].

Такий вид опитування дає можливість вчителю спостерігати за роботою дітей, виявити найсильніших учнів чи тих, хто не надто добре орієнтується у визначеннях. Це розвиває командну роботу та дух суперництва між дітьми, робить поточний контроль цікавим. Хоча необхідно зауважити, що цілком замінити фізичний диктант такі кросворди не повинні. Ці два методи краще чергувати для цілкового закріплення матеріалу.

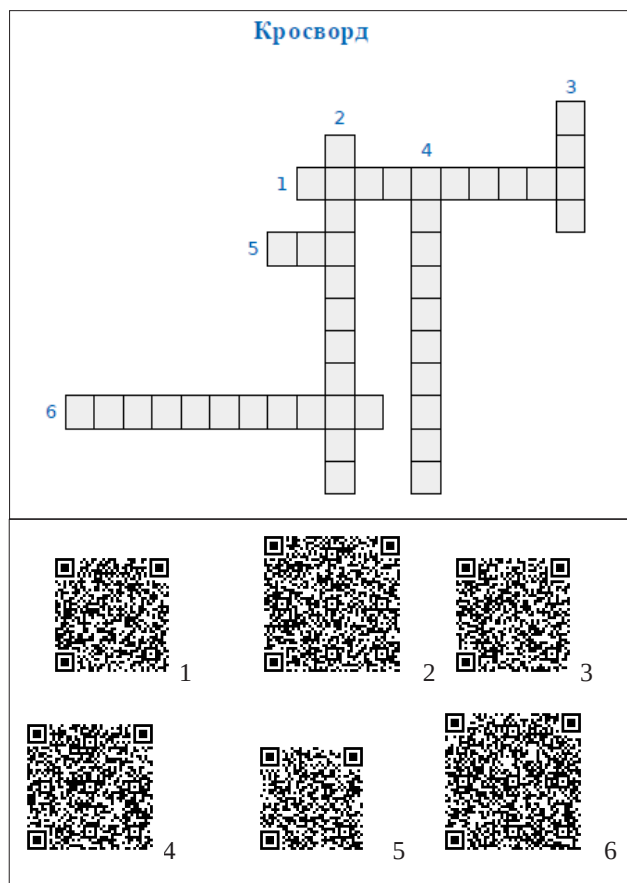


Рис. 5. Фізичний кросворд

Висновки з проведеного дослідження. Отже, використання описаного у статті методу на уроках фізики дозволяє вносити елемент гри у вивчення складного матеріалу, покращує запам'ятовування основних фізичних визначень, фізичних величин і фізичних одиниць вимірювання, мотивує дітей до вивчення нового матеріалу, вдосконалює вміння оперувати певними фізичними поняттями. Такий метод не вимагає від вчителя багато часу на розробку і створення завдань, а від учнів – певних грошових затрат на придбання мобільного інтернету. Такий метод займає максимум 10 хвилин уроку і дає змогу швидко оцінити знання дітей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Панченко Т.В. Підготовка майбутніх учителів астрономії до проведення астрономічних спостережень. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 109. С. 227–230.
2. Стецик С.П., Гнатюк О.В. Індивідуалізація навчання на уроках фізики засобами інноваційних технологій. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 109. С. 114–117.
3. Панченко Т.В. Формування предметної компетентності з астрономії у старшокласників з використанням системи засобів наочності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2014. 20 с.

АНАЛІЗ В. МАСАЛЬСЬКИМ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ШКОЛІ В 40–50-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

V. MASALSKYI'S ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF THE METHODS OF TEACHING THE UKRAINIAN LANGUAGE AT SCHOOL IN THE 40–50-THS OF THE 20-TH CENTURY

Мета статті – розглянути зроблений В. Масальським аналіз розвитку методики навчання української мови в школі в 40–50-х рр. ХХ ст. Автор статті показує ґрунтовність досліджень В. Масальського. Відомий учений зазначає, що у вказаний період продовжувалося опрацювання теоретичних основ педагогіки, принципів дидактики, створювалися досконаліші варіанти шкільних підручників. Методика навчання української мови висвітлювала питання виховання дітей на уроках мови, вивчення мови в дитячому садку, у початковій і середній школі, роботу з підручником, повторення матеріалу, проблеми праці над твором, переказом та ін. В. Масальський констатує, що робота над низкою важливих сторін мови, зразками життєво потрібних мовних стилів лише проклала собі шлях; відбувався пошук кращих методів навчання граматики, правопису та розвитку мовлення.

Лінгводидактична спадщина вченого цінна.

Ключові слова: методика навчання української мови в школі, навчання граматики, правопис, розвиток мовлення, читання, програми, підручник.

Цель статьи – рассмотреть сделанный В. Масальским анализ развития методики обучения украинскому языку в школе в 40–50-е гг. XX в. Автор статьи показывает основательность исследования В. Масальского. Известный учёный отмечает, что в указанный период разрабатывались теоретические основы педагогики, принципы дидактики, создавались более совершенные варианты школьных учебников. Методика обучения украинскому языку освещала вопросы воспитания детей на уроках языка, изучения языка в детском саду, в началь-

ной и средней школе, работу с учебником, повторение материала, проблемы работы над сочинением, изложением и др. В. Масальский констатирует, что работа над рядом важных сторон языка, образцами жизненно необходимых языковых стилей лишь прокладывала себе дорогу; происходил поиск лучших методов обучения грамматике, правописанию и развития речи. Лингводидактическое наследие учёного ценно.

Ключевые слова: методика обучения украинскому языку в школе, обучение грамматике, правописание, развитие речи, чтение, программы по украинскому языку, учебник.

The aim of the article is to review the V. Masalskyi's analysis of the development of the methodology of teaching the Ukrainian language at school in the 40–50-ths of the 20-th century. The author of the article shows the profoundness of the V. Masalskyi's researches. A well-known scientist notes that during this period the study of the theoretical foundations of pedagogy and the principles of didactics was continued, and better versions of school textbooks were created. The methodology of teaching the Ukrainian language covered the issues of educating children on the language lessons, language learning in a kindergarten, primary and secondary school, textbook work, material repetition, difficulties of writing essays retelling, etc. V. Masalskyi states that the work on the numerous important aspects of the language, samples of the vital linguistic styles was only being started; a search for better grammar, spelling and speech teaching methods was conducted. The linguodidactic heritage of a scientist is valuable.

Key words: methodology of teaching Ukrainian language at school, grammar training, spelling, speech development, reading, programmes in Ukrainian language, textbook.

УДК 371.32:811.161.2+37(09)

Кушнірова Л.В.,
викладач кафедри педагогіки
Сумського державного педагогічного
університету імені А.С.Макаренка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Дослідження історії методики навчання української мови в школі не втрачає актуальності. Видатний український лінгводидакт, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Академії педагогічних наук України О. Біляєв писав: «У становленні і розвитку наукової методики української мови визначну роль відіграли провідні вітчизняні мовознавці та методисти» [1, с. 20].

Наші вчені створили міцну базу для подальшого розвитку методичної думки, пошуку нових підходів до навчання й виховання дітей. Програми з української мови нині відображають засадничі ідеї Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти [2], ідеї концепції «Нова українська школа» (2016 р.). Питання створення оптимальних програм, підручників і посібників для школи були важливими і в 40–50-х рр. ХХ ст. Розвиток методики навчання української мови в школі

того періоду проаналізував відомий учений-методист і мовознавець В. Масальський. Вивчення його лінгводидактичної спадщини залишається актуальним.

Надбання минулого, багатий доробок українських науковців потребує подальшого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання історії методики навчання української мови розглядають І. Бакаленко, З. Бакум, Н. Бондаренко, Л. Варзацька, Н. Голуб, О. Горюшкіна, Н. Дика, С. Караман, Л. Кожуховська, О. Кулик, І. Кучеренко, О. Кучерук, Л. Мамчур, Л. Мацько, В. Новосолова, Н. Остапенко, Е. Палихата, М. Пентилук, О. Потапенко, Т. Симоненко, І. Хом'як, Г. Шелехова, А. Ярмолук та ін.

Цінний науковий доробок залишили відомі українські вчені Л. Булахівський, О. Білецький, А. Машкін, С. Чавдаров, В. Масальський, А. Меду-

шевський, В. Сухомлинський, І. Синиця, Л. Скуратівський, О. Біляєв.

Значний внесок у вітчизняну науку зробив доктор педагогічних наук, професор В. Масальський, чия творча спадщина продовжує цікавити сучасних учених [3, с. 14].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У колі наукових інтересів В. Масальського були питання філології й методики викладання мов, зокрема питання історії методики навчання української мови. Потребує дослідження його аналіз розвитку методики навчання української мови в школі в 40–50-х рр. XX ст.

Мета статті – розглянути зроблений В. Масальським аналіз розвитку методики навчання української мови в школі в 40–50-х рр. XX ст.

Виклад основного матеріалу. Розвиток методики навчання української мови в школі в 40–50-х рр. XX ст. В. Масальський досліджує в низці праць, зокрема в монографії «Нариси з історії розвитку методики викладання української та російської мов у загальноосвітніх початкових і середніх школах Української РСР» (1962 р.). Історія вітчизняної методики навчання мови свідчить про те, що на діяльність освітян в УРСР впливали партійні й урядові постанови. Постанови 1945 р. вимагали відповідно до зрослих вимог переглянути навчальні програми з рідної мови, скласти нові підручники, поліпшити навчально-виховний процес у школі; загострювалася увага на питаннях про наукову систему знань, послідовність їх викладу та поступове, планове озброєння ними учнів, з урахуванням вікових особливостей дітей, за твердо визначеною програмою для кожного класу, про покращення текстового матеріалу в підручниках із виховною й навчальною метою.

Учений зазначає, що у відбудовних повоєнних 1952–1954 рр. XX ст. інтенсивна робота української школи була спрямована на погоджене розв'язання важливих навчально-методичних і виховних завдань. Продовжувалося опрацювання теоретичних основ педагогіки, принципів дидактики, про що свідчать, зокрема, роботи М. Даденкова і С. Чавдарова. Здійснюючи принципи дидактики, методика викладання української мови в теоретичному і практичному планах висвітлювала на основі досягнень педагогіки, психології, лінгвістики, вивчення досвіду роботи шкіл конкретні питання виховання дітей на уроках мови (С. Канюка, Т. Горбунцова), вивчення мови в дитячому садку (Є. Сухенко), у початковій школі (С. Канюка, В. Масальський, В. Сухомлинський та ін.), зокрема, принципи побудови букваря (М. Даденков), особливості засвоєння семілітками техніки читання і письма (Н. Балацька), навчання грамоти й орфографії (Т. Горбунцова, О. Слуцька, С. Канюка), основи методики викладання мови в початкових класах (Г. Понаровська),

низку дидактично-методичних питань: як працювати з підручником (С. Чавдаров), система повторення навчального матеріалу (С. Чавдаров), як учням готувати домашні завдання (С. Чавдаров), оцінка й облік знань (Т. Горбунцова). Накреслюючи принципи побудови підручників з української мови (М. Миронов, В. Масальський, Г. Понаровська), методисти продумували і способи використання навчальної книжки дітьми, разом з учителями інтенсивно працювали над створенням досконаліших варіантів шкільних підручників з української мови (С. Чавдаров, Т. Горбунцова, П. Плющ, М. Пригара), нерідко звертаючись із цією метою до вивчення класичної спадщини К. Ушинського (В. Масальський, П. Волинський).

В. Масальський перелічує вимоги, які тоді висувалися (М. Даденков) до букваря: побудова – за аналітично-синтетичним методом одночасного навчання читання та письма; охоплення матеріалом усіх трьох періодів (добукварного, букварного, післябукварного), водночас матеріал повинен поступово розширювати коло уявлень учня, викликати почуття, переживання, виховувати любов до Батьківщини, до народу, до праці, до рідної природи; одночасно навчати й виховувати; допускалося покласти в основу якесь одне «оповідання з розгортанням на кожній сторінці в захоплюючому образі його розділів – спочатку з підписами під малюнком окремих букв, далі слів, нарешті цілих речень; доступність змісту і форми і з поданням не більше 1–2 нових букв на сторінці, у методично доцільній послідовності (йотовані – після ознайомлення з й і под.), достатність вправ для письма тощо. У читанках рекомендувалося (М. Миронов) давати матеріал художнього, ділового, науково-популярного характеру, який закладав би основи матеріалістичного світогляду в дітей, викривав би різні прояви ідеалістичного, релігійного мислення, виховував би в учнів почуття <...> патріотизму, любов до праці, засуджував би негативну поведінку; додержуватися правил методичної розробки відповідно до закономірностей розвитку дітей» [4, с. 52–53].

В. Масальський констатує, що до підручників з української мови висувалися аналогічні виховні й освітні вимоги щодо загального розвитку учнів, а також спеціальні, щодо засвоєння учнями елементарних знань із граматики, правопису за програмою, рекомендувалося подавати в книжках достатній матеріал для навчання письма, викладати правила зрозуміло, виразно, чітко, з доцільною диференціацією матеріалу, без його накопичення й ускладнення, використовувати ілюстративний матеріал, малюнки, різноманітну й потрібну учням лексику, без недоцільного змішування окремих речень різного змісту, мовного стилю, використовувати достатню кількість вправ для освоєння елементів правопису, розвитку мовлення дітей,

зважати на умови паралельного вивчення української та російської мов у початковій школі. Розвивалася методика пояснювального читання.

Серед праць того часу, проаналізованих В. Масальським, варто назвати збірник статей «На допомогу вчителю початкової школи» (1945 р.), книгу «Навчання граматики і засвоєння орфографії в початковій школі, Рік роботи викладачів мови шкіл УРСР...» (1952 р.), методичний лист Управління шкіл МО УРСР «Про викладання української мови в початковій школі» (1951 р.), роботи С. Чавдарова «Деякі уваги про роботу з підручником української мови в початковій школі» (1948 р.), «Система повторення учбового матеріалу» (1940 р.), «Повторюйте систематично, вдумливо» (1950 р.), «Як готувати домашні завдання» (1948 р.), В. Масальського «Культура мови в початковій школі» (1949 р.), В. Сухомлинського «Навчання мови в I–IV класах» (1952 р.), С. Канюки «Конспект методики навчання української мови в початковій школі, для заочників педучилищ» (1948 р.), «Завдання початкової школи в боротьбі за піднесення грамотності учнів» (1949 р.) та ін.

В. Масальський зазначає, що в 40–50-х рр. XX ст. вийшли у світ збірники диктантів для початкової школи (С. Канюка), методичні вказівки до підручника «Українська мова» для IV класу з російською мовою навчання» (С. Канюка), надруковані статті і книги з окремих питань методики – про вивчення граматики, правопису української мови в початкових класах і граматичний розбір (С. Канюка), про методику читання – збірник із досвіду навчання грамоти (упорядник Т. Горбунцова), підвищення ідейно-теоретичного рівня уроків читання (методичні вказівки про використання читанок), планування роботи із читання в I, II, III класах (Т. Горбунцова), методичні поради до роботи із читанкою (Т. Горбунцова), уроки пояснювального читання, про виховання на них уваги дітей, збірники текстів для читання, праці про допомогу батьків у читанні дітям (Б. Саженюк, Г. Ножович, Т. Горбунцова, А. Островський), про словникову роботу на уроках читання (Т. Горбунцова), про культуру мови дітей (В. Масальський, С. Чавдаров, С. Канюка, Т. Горбунцова, М. Дорошенко, Б. Саженюк, Н. Гов'ядовська, Л. Тікунова).

В. Масальський пише, що питання мовознавства й викладання мов широко обговорювалися на Науковій сесії Академії наук УРСР 30 листопада – 2 грудня 1950 р.; матеріали сесії опубліковані окремими брошурами та в збірках. В обмірковуванні питань теорії і практики навчання української мови активну участь брали вчителі середніх шкіл на науковій сесії Науково-дослідного інституту педагогіки Української РСР 3–5 липня 1951 р. у Донецьку (там були присутні представники майже всіх областей республіки, 700 осіб), а також на науковій сесії НДПІ й «Педагогічних читаннях», що від-

булися 3–6 липня 1952 р. у Києві. На цих сесіях і педагогічних читаннях у центрі уваги були проблеми виховання учнів на уроках мови, питання вивчення граматики, засвоєння правопису в школі, проблеми розвитку мови учнів. Викладачі, які виступали з доповідями, вказували на необхідність подальшого опрацювання методики викладання мови в IV класі, розвантаження програм з української мови для V–VII класів середньої школи, видання досконаліших підручників з української мови для середніх класів та проведення в середній школі різних типів уроків мови.

На погляд ученого, сприяли розвиткові теоретичної думки в галузі методики, значною мірою допомагали вітчизняним педагогам опубліковані в післявоєнний період матеріали з досвіду викладання української мови, праці лінгвістів і методистів не тільки України, а й інших республік, а також методичні збірники й журнали. Так, 1949 р. у видавництві «Радянська школа» вийшов методичний збірник «Українська мова і література в школі» (випуск I), у 1950 р. – II випуск цього збірника, з 1951 р. видається журнал «Українська мова і література в школі».

На розвитку методики навчання української мови позитивно позначилися опрацювання основ педагогіки і психології, видання педагогічних творів українською мовою, дальший розвиток мовознавства, зокрема, вихід у світ нових посібників для студентів-філологів і викладачів шкіл із сучасної української мови. Книга С. Чавдарова «Методика викладання української мови (граматики і правопису) в середній школі» вийшла третім виданням у 1946 р. «Видані за редакцією Л. Булаховського посібники для філологічних факультетів вузів значно поглиблюють підготовку викладачів української мови в середніх школах, сприяють її піднесенню. Перевидаються, удосконалюються підручники А. Загородського з української мови «ГраMATика української мови», ч. I, «ГраMATика української мови», Підручник для середньої школи, ч. II, Синтаксис. Питання праці з підручником і його поліпшення привертають увагу широких кіл лінгвістів, методистів, учителів» [4, с. 57].

Міністерство освіти УРСР і Управління шкіл у 1951 р. підготувало «Методичний лист про викладання української мови в V–VII класах семирічної і середньої школи», були перероблені методичні посібники.

У результаті аналізу наукових праць і документів В. Масальський доходить висновку, що в 1945–1952 рр. XX ст. висвітлювалися такі загальні методичні питання: ідейність у викладанні мови, світогляд і культура мови випускників, завдання покращення викладання української мови й педагогічний досвід, підготовка учнів до іспитів, вивчення мов у старших класах. Статті з методики навчання граматики в середній школі містили

дослідження основних проблем засвоєння учнями структурних одиниць мови (В. Масальський), аналіз поглядів педагогів-класиків на навчання граматики (В. Масальський), а також висвітлення досвіду опрацювання з учнями конкретних розділів або тем програми, наприклад, фонетики (А. Медушевський), складу слова (М. Тищенко), відомостей про прийменник (В. Масальський), дієслова (І. Юшкевич); синтаксису (Г. Оленчин), його окремих частин, простого речення (М. Тищенко), складного речення (А. Медушевський).

В. Масальський визначає характерні особливості праць із методики навчання граматики: 1) виявлення способів здійснення зв'язку між вивченням української та російської мов у школі; 2) наявність подекуди перспективних спроб показати наукові основи викладання граматики, водночас пов'язаність опанування граматики з освоєнням інших сторін мови; 3) докладні описи, часто підсилені доведеннями, роботи в школі над певними граматичними темами, з їх деталізацією, чого післявоєнна школа потребувала через брак посібників, але водночас ще недостатнє виявлення тієї частини роботи з мови, що мала супроводити засвоєння граматики, нерідко відсутній аналіз рекомендацій, уроку і майже завжди відсутні можливі і потрібні варіанти уроків на ту саму тему.

Більшість праць із методики розвитку мовлення учнів стосувалася роботи над твором, переказом під час вивчення літератури, була пов'язана з аналізом художньої мови.

Висновки. В. Масальський зробив ґрунтовний аналіз наукових праць, підручників і посібників, освітніх документів, навчальних програм з української мови, вивчив досвід кращих учителів того часу. Праця вченого збагатила вітчизняну науку. В. Масальський констатує, що в 40–50-х рр. XX ст. робота над низкою важливих сторін мови, зразками життєво потрібних мовних стилів лише прокладала собі шлях; відбувався пошук кращих методів навчання граматики, правопису та розвитку мовлення. Науковець показав висхідний шлях розвитку методики навчання української мови в школі. Дослідження вченого допомагає краще зрозуміти зазначений період історії методики навчання української мови, витоки сучасних підходів до навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Біляєв О. Лінгводидактика рідної мови. Київ, 2005. 180 с.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. URL: <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards>.
3. Кушнірова Л. Програми і праці з української мови та методики її навчання у 20–30-ті рр. XX ст. в оцінці В. Масальського. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 10 (74). С. 13–24.
4. Масальський В. Нариси з історії розвитку методики викладання української та російської мов у загальноосвітніх початкових і середніх школах Української РСР. Київ. 1962. 204 с.

ВИКОРИСТАННЯ КОГНІТИВНИХ СТРУКТУР У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

THE USE OF COGNITIVE STRUCTURES IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF NON-PHILOLOGICAL SPECIALTIES IN UNIVERSITIES

Стаття присвячена розгляду можливостей упровадження в процес викладання іноземної мови фреймової технології. Автори характеризують фрейми як когнітивні структури та визначають сутнісні ознаки фреймів. Стверджується, що функція фреймових технологій у навчанні іноземної мови полягає в забезпеченні реалізації інтенсивного засвоєння лексичних, граматичних та стилістичних норм іноземної мови, ефективного вилучення інформації, сприйнятті та її відтворенні в мовленні. Представлено механізми роботи із фреймами: фреймінг і рефреймінг, наведено приклади з досвіду їх використання в навчанні іноземної мови студентів технічних університетів. Робиться висновок, що використання фреймів у викладанні іноземної мови уможливорює логіко-лінгвістичне моделювання представлення знань, сприяє формуванню дискурсивної іншомовної комунікативної компетентності та максимальній активізації розумових і особистісних якостей студентів.

Ключові слова: педагогічна технологія, фреймове навчання, фреймінг, рефреймінг, навчання іноземної мови.

В статье рассматриваются возможности внедрения в процесс преподавания иностранного языка фреймовой технологии. Авторы характеризуют фреймы как когнитивные структуры, определяют существенные признаки фреймов. Утверждается, что функция фреймовых технологий в обучении иностранному языку заключается в обеспечении реализации интенсивного усвоения лексических, грамматических и стилистических норм иностранного языка, в эффективном извлечении информации, восприятии и её воспроизведении в речи. Представлены механизмы работы с фреймами: фрейминг и рефрейминг, приведены примеры их использования в обучении иностранному языку студентов технических университетов. Делается вывод о том,

что использование фреймов в преподавании иностранного языка делает возможным логико-лингвистическое моделирование представления знаний, способствует формированию иноязычной коммуникативной компетентности и максимальной активизации умственных и личностных качеств студентов.

Ключевые слова: педагогическая технология, фреймное обучение, фрейминг, рефрейминг, обучение иностранному языку.

The article is devoted to consideration of the possibilities of introducing frame technology into the process of teaching a foreign language. The authors describe frames as cognitive structures and defines the essential features of frames, such as stereotype, typicality; frame structure of construction; the possibility of visualization; mentality; universality; associative links; fixing analogies and generalizations, rules and principles; the presence of keywords and phrases; displaying a minimum set of grammatical structures of scientific speech style, etc. It is argued that the function of framing technologies in teaching a foreign language is to ensure the implementation of intensive learning of lexical, grammatical and stylistic rules of a foreign language, effective information extraction, perception and reproduction in speech. The mechanisms of working with frames are presented: framing and reframing, examples are given from the experience of using them in teaching foreign language to students of technical universities. It is concluded that the use of frames in the teaching of a foreign language makes it possible logical-linguistic modeling of knowledge representation, contributes to the formation of discursive competence of students, others various components of foreign language communicative competence and maximum activation of students' mental and personal qualities.

Key words: pedagogical technology, frame training, framing, reframing, learning foreign language.

УДК 372.147

Моргунова С.О.,

канд. пед. наук,
старший викладач кафедри іноземних мов
Харківського національного
університету міського господарства
імені О.М. Бекетова

Моргунова Н.С.,

канд. психол. наук,
доцент кафедри мовної підготовки
Харківського національного
автомобільно-дорожнього університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Перехід системи української вищої школи до нового освітнього стандарту, який відбувається в наш час, диктує необхідність особливої уваги до формування в студентів універсальних навчальних дій, наприклад, умінь переробляти інформацію, зокрема, для створення нового продукту, виконувати універсальні логічні дії: аналіз, синтез, вибір підстав для порівняння, класифікації об'єктів тощо. Сучасне суспільство потребує фахівців, які вміють позиціонувати себе на світовому ринку інноваційних ідей, обстоювати свої погляди, доводити справедливості власних гіпотез. Усе це потребує розроблення нових підходів у методиці навчання

іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей, що сприятимуть формуванню груп умінь, які дозволять їм створювати повноцінний самостійний іншомовний мовленнєвий продукт.

Досвід викладання іноземної мови у вищій професійній школі студентам-нефілологам свідчить про те, що здебільшого на вихідному етапі навчання в закладі вищої освіти в усному іншомовному мовленні студентів превалює репродукція, повна або часткова. За звичкою, набутою в процесі навчання в школі, студенти будують усні висловлювання за темою, що вивчається, не турбуючись про новизну їхньої форми і змісту, зазвичай слово в слово повторюють будь-який вихід-

ний текст, що є яскравим прикладом відтворення, репродуктивності мовлення іноземною мовою, а не її продуктивності. Продуктивне оволодіння мовою як діяльністю нерозривно пов'язане з когнітивною стороною навчання іноземної мови, з опорою на різні структури знань, що об'єктивуються в мовних формах. Із цих позицій ефективним є використання в процесі викладання іноземної мови когнітивних структур, зокрема фреймової технології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що в сучасній педагогічній науці існує стійкий інтерес до використання когнітивних структур, а саме фреймів, що продиктований їхньою беззаперечною ефективністю в навчанні. Теорія фреймів, фреймове навчання як педагогічна технологія, питання розроблення, удосконалення, пояснення та практичного втілення фреймового підходу до вивчення різних дисциплін розглянуті в роботах багатьох закордонних і вітчизняних учених, серед яких Н. Болдирев, Р. Богранд, Е. Гульбинська, Р. Гуріна, В. Дреслер, Т. Колодочка, М. Мінський, О. Обдалова, Е. Соколова, Л. Суховірська, Дж. Тейлор, Ф. Уінгер, Ч. Філмор, З. Шейк, В. Шляхов та інші. Дослідження шляхів і методик впровадження фреймового підходу до навчання іноземної мови в закладах вищої освіти (далі – ЗВО) започатковано в працях вітчизняних науковців Л. Загородньої, О. Вержанської, О. Канюк, С. Моргунової, І. Назаренко, Н. Саєнко, В. Сас, М. Соснової й ін. Але проблема навчання іноземної мови за допомогою фреймів залишається недостатньо розробленою.

Мета статті полягає в характеристиці фреймів як когнітивних структур, механізмів роботи з ними – фреймінгу і рефреймінгу, описі досвіду їх використання в навчанні іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. У сучасних наукових дослідженнях пропонується цілий спектр понять на позначення когнітивних структур і моделей: «конструкт» (Дж. Келлі), «образні схеми» (М. Джонсон), «ситуаційна модель» (Т. ван Дейк), «ментальні простори» (Ж. Фокон'є), «ідеалізовані когнітивні моделі» (Дж. Лакофф), «сценарії» чи «скріпти» (Р. Шенк і Р. Абельсон) тощо. Усі перелічені концепції споріднені з концептом «фрейм» (від англ. frame – «каркас, скелет, рамка, структура, будова»), що на сьогодні є найбільш поширеним терміном для позначення когнітивної моделі.

Уводячи до наукового тезауруса новий термін, його автор, американський учений М. Мінський, визначив поняття фрейму так: «Людина, намагаючись пізнати нову для себе ситуацію або по-новому поглянути на вже звичні речі, вибирає зі своєї пам'яті деяку структуру даних, образ, названий нами фреймом, з таким розрахунком, щоби

шляхом зміни в її окремих деталях зробити її придатною для розуміння більш широкого класу явищ і процесів. Фрейм є структурою даних для представлення стереотипної ситуації» [5, с. 80].

Термінологічна енциклопедія трактує фрейм як структуру репрезентації знань, в якій відображено набуту досвідним шляхом інформацію про деяку стереотипну ситуацію та про текст, що її описує, а також інструкцію з її використання [3, с. 215]. У найзагальнішому сенсі цей термін позначає стійку когнітивну структуру, рамку, осередок або ментальний образ, що містить деяку інформацію. Таке розуміння є основою для пояснення безлічі випадків його сучасного вживання в різних наукових сферах, де це поняття активно використовується, як-от: лінгвістика і педагогіка, штучний інтелект, інженерія знань, соціальні науки, видавничі системи, телекомунікації, комп'ютерні мережі, програмування, графіка тощо.

Когнітивна функція мови передбачає насамперед певний спосіб осмислення навколишнього світу, формування знань про нього і різні способи їх організації та зберігання у свідомості людини. Свідома опора на когнітивні структури й механізми їх роботи під час навчання іноземної мови дозволяє активізувати управління розвитком пізнавальної діяльності студентів. Фреймова модель подання знань спирається на психологічну модель пам'яті людини і виходить із положення про сприйняття дійсності через зіставлення наявних у пам'яті фреймів, кожен з яких пов'язаний із конкретним концептуальним об'єктом у пам'яті й інформацією зі світу реальності. Фреймовий підхід базується на розкритті резервних психологічних можливостей мозку, на способах активізації довготривалої пам'яті і мимовільного запам'ятовування. Його реалізація в освітньому процесі забезпечує якісне навчання в короткі терміни. Ефективність застосування фреймового підходу пояснюється так: якщо презентувати навчальну інформацію в структурованому, згорнутому вигляді, у вигляді таблиць, схем, образів, графів, фреймових опор, то можна істотно інтенсифікувати навчальний процес.

Із цих позицій функція фреймових технологій у навчанні іноземної мови полягає в забезпеченні реалізації інтенсивного засвоєння лексичних, граматичних та стилістичних норм іноземної мови, ефективному вилученні інформації, сприйнятті та її відтворенні в мовленні. До того ж фрейми сприяють розвитку системного мислення, необхідного для формування різних типів висловлювань іноземною мовою. Продуктивним є використання фреймового підходу й у науковому дискурсі, де фрейми виступають високоефективним способом стиснення дискурсивної інформації, що полягає в «одночасному «згортанні» інформації та її мовному вираженні, завдяки чому нова інформація складається зі схеми-опори, моделі, таблиці, а

презентація знань у згорнутому вигляді підвищує ефективність, швидкість засвоєння, розуміння та запам'ятовування нової інформації» [2, с. 78].

Необхідність свідомо задіяти основні структури і механізми мислення в процесі навчання іноземних мов зумовлена його універсальністю, незалежністю від національної приналежності людини, отже, можливістю взяти за основу в практиці викладання пізнавальні механізми, знайомі як викладачеві, так і студенту. Через теорію фреймів можна загалом представити структуру знань із будь-якої сфери життя людини і суспільства, тому що все наше життя «фреймоване», тобто організовано як за своєю біологічною природою, так і за соціальною суттю. Фрейм відображає стандартні дії суб'єкта в типовій ситуації, регулюючи поведінку людини, мовленнєву також. Наприклад, початок телефонної розмови чи діалогу із продавцем магазину відрізняються не тільки соціальною структурованістю, але й мовленнєвою стереотипністю.

Модель фрейму є досить універсальною, оскільки дозволяє відобразити все розмаїття знань про світ через фрейми-структури для позначення об'єктів і понять (позиція, запорука, вексель); фрейми-ролі (менеджер, касир, клієнт); фрейми-сценарії (банкрутство, збори, акціонери); фрейми-ситуації (тривога, аварія, робочий режим пристрою) та ін.

Узагальнюючи напрацювання вчених (Е. Гульбінська, Р. Гурина, Л. Загородня, О. Канюк, Т. Колодочка, М. Пашкова) стосовно визначення сутнісних ознак фреймів, назовемо такі їхні характеристики: стереотипність, типовість; рекурсивність; повторюваність; каркасна структура побудови; можливість візуалізації (схеми, моделі, графіки, таблиці, матриці); ментальність (розумова форма); універсальність; асоціативні зв'язки; фіксація аналогій і узагальнень; фіксація правил і принципів; наявність тільки найважливіших у смисловому відношенні слів; словосполучень чи фраз (ключових слів і фраз); відображення мінімального набору граматичних конструкцій наукового стилю мовлення.

Структурована у вигляді когнітивних опор, навчальна інформація, що подається у формі фрейму, має низку переваг і надає додаткові можливості до більш усвідомленого і глибинного розуміння навчального тексту, а в подальшому – до створення власного продукту усного мовлення на його основі. До цих переваг Р. Гурина й Є. Соколова відносять такі:

- компактність форми подання інформації (матеріал «стиснутий», менший за обсягом, дозволяє одним поглядом охопити тематику, проблематику й основну ідею тексту);

- чіткість структури (інформація поділена на блоки, що перебувають у певних логічних зв'язках);

- практичність (фреймова модель не переобтяжена деталізованим описом зв'язків і відношень між концептами, поняттями, але водночас відображає всю інформацію, що стосується цієї проблеми);

- активність (фреймова модель передбачає не тільки формалізоване представлення тексту, але й читання, інтерпретацію цього матеріалу, що спонукає студента створювати власний продукт усного мовлення);

- відкритість (фреймова модель підтримує механізм розширення й оновлення інформації) [1, с. 56].

Базовими когнітивними техніками роботи із фреймами є фреймінг і рефреймінг. Фреймінг організовує фрейми певною метою, рефреймінг використовується для переключення з одного фрейму на інший. Розглянемо ці поняття детальніше, використовуючи приклади впровадження цих когнітивних структур із досвіду викладання іноземної мови (англійської) студентам технічного університету.

Фреймінг можна визначити як когнітивну настанову, створення рамок для ситуації. Рамка встановлює межі, поза якими ситуації не існує, фокусує увагу, висвітлює всю картину загалом чи деякі її деталі. У методичних цілях фреймінг на заняттях із розвитку мовлення може виступати як механізм постановки теми і її розроблення. У постановці теми важлива роль належить заголовку навчального тексту, що вводить у тему. З нього починається знайомство з текстом, він першим організує увагу студентів і є рамочним знаком, що зумовлює розвиток теми. На початковому етапі заголовок завжди є однозначним: «Сім'я», «Дім», «Країна», зазвичай збігається з назвою теми. На середньому етапі заголовок частіше багатозначний: «Сімейне свято: вік-енд», «Ось тобі і новий дім». Отже, якщо на початковому етапі заголовок є ключем для входження в тему, то на середньому він потребує неодноразового повернення до себе, водночас його значення може змінюватися під впливом тексту і тільки після повної семантизації тексту заголовок стає ключем від нього.

Рефреймінг є зміною наявних ситуаційних рамок, що дозволяє людині побачити ту саму ситуацію в іншому ракурсі. Нова інтерпретація ситуації приводить до нових висновків, почуттів, оцінок і, як наслідок, з'являються різноманітні асоціації, стимулюється цікавість, розвивається мовленнєве мислення. Рефреймінг є невід'ємною частиною творчого мислення.

З методичного погляду завданням рефреймінгу є зміна настанов, що дає змогу студенту побачити ту ж ситуацію з різних ракурсів, переосмислити її в іншій системі координат. Прикладом рефреймінгу може бути, зокрема, таке завдання: «Подивіться на фото цієї людини. Це водій вантажівки. Розка-

житі про нього; придумайте історію його життя». Потім викладач різко змінює рамки, демонструючи те ж саме фото: «Перед вами відомий всьому світу вчений. Опишіть його і розкажіть про нього». Під впливом настанови й опис людини, і розповідь про неї будуть зовсім іншими.

Спираючись на позицію вчених із цього питання (С. Бронигова, І. Одинцова, В. Карасик, В. Мазілов, В. Янчук), можна умовно виділити змістовний, контекстний і стильовий рефреймінг.

Змістовний рефреймінг пов'язаний зі змінами в змістовній стороні ситуації, наприклад, біографічно детермінований рефреймінг: студенту пропонується перемістити навчальну ситуацію в систему персональних релевантностей (у процесі роботи над темою «Сім'я» після засвоєння навчального матеріалу студентам дається завдання: розказати про свою сім'ю); чи міжкультурний рефреймінг, в основі якого лежить зіставлення культур рідної й іноземної мови, що передбачає компаративний культурологічний аналіз ситуації, що заснований на принципах ідентифікації і диференціації («У них так. А в нас?»).

Контекстний рефреймінг, суть якого полягає в тому, що зміст залишається тим самим, але зі зміною контексту змінюється ставлення до ситуації. Підтипами контекстного рефреймінгу є рефреймінг поглядів, компенсаторний рефреймінг, що формується за допомогою підрядного сполучника *but* («зате») та оцінний рефреймінг. Проаналізуємо їх з погляду практичного використання в навчанні іноземної мови. Ось приклад рефреймінгу поглядів: студенту пропонується розповісти про пробки на дорогах з позиції міністра транспорту, бізнесмена, людини, що запізнюється на роботу, водія автобуса, студента, в якого сьогодні екзамен; чи розповісти про готель з погляду його хазяїна, гостя, адміністратора, порт'є; чи представити зливу з погляду людей, які святкують весілля просто неба, фермера, в якого гине врожай від засухи; чи виразити ставлення до підлітка, який вже декілька днів не відходить від комп'ютера з погляду матері, лікаря і друга; від імені дівчини пояснити молодому чоловіку, який просить її руки, чому вона не одружиться з ним, потім назвати причини відмови в розмові з подругою; описати ту саму людину, припускаючи, що вона є розвідником чи шпигуном. Приклад компенсаторного рефреймінгу: студенту потрібно придумати ситуацію, що компенсує значення презентованої ситуації. Наприклад, моя подруга орендує маленьку квартиру, зате квартира – у гарному районі; у середньому жінки живуть довше, зате серед чоловіків більше довгожителів. Оцінний рефреймінг базується на зміні оцінок ситуації. Студенту потрібно придумати ситуації, в яких запропонована інформація може бути оцінена як:

а) позитивна чи негативна. Наприклад, ваш друг купив новий мобільний телефон (ситуації

можуть бути такими: мій друг купив новий мобільний. Тепер у мого друга крутий телефон, у телефоні чудова камера та великий об'єм пам'яті; у мого друга тепер зовсім немає грошей, він не знає, як дожити до стипендії); у сусіда вкрали машину; вона маленька на зріст; він такий, як усі;

б) доречна чи недоречна. Наприклад: ваш приятель прийшов у джинсах з дірками на колінах (ситуації можуть бути такими: приятель прийшов на дискотеку; на співбесіду до банку; ваш викладач раптом почав танцювати; у сусідів загавкав собака);

в) корисна чи шкідлива. Наприклад: ліки мають протипоказання (ситуації можуть бути такими: ліки руйнують печінку. Бабуся без ліків може померти, тому вона їх приймає. Я приймати їх не буду, тому що не хочу мати проблеми з печінкою); ваш друг бігає кожного ранку; вона приймає вітаміни.

Стильовий рефреймінг дозволяє описати ту саму ситуацію різними стилями мовлення (як в усній, так і в письмовій формах). Студентам може бути запропоновано переказати текст другу; викласти основні думки того ж тексту у виступі на науковій конференції; записати текст у вигляді уривка із щоденника, наукової статті, репортажу тощо).

Між фреймінгом і переліченими вище видами рефреймінгу немає чітко визначених меж, одна когнітивна техніка може містити елементи іншої. Але завжди можна виділити настанову, що переважає на цей момент. Когнітивні техніки можуть бути успішно використані не тільки у вправах на розвиток мовлення, але й у вправах із граматики, лексики, інтонації.

У процесі навчання іншомовному спілкуванню студентів нефілологічних спеціальностей закладу вищої освіти ми пересвідчилися в тому, що використання фреймових технологій є дуже ефективним для оволодіння студентами вміннями іншомовного усного і письмового спілкування. Однак звернемо увагу на таке: якщо на початковому етапі навчання в студентів вже склався певний каркас уявлення «тематичних примітивів», то для студентів, які володіють мовою на достатньому (середньому) рівні, жорсткі рекомендації відсутні, успіх викладання в такому разі багато в чому залежить від вміння викладача організувати, спроектувати ефективну фреймову онтологію. Активізація когнітивних технік на цьому етапі навчання розширює і поглиблює асоціативні зв'язки різних типів і рівнів, що допомагають пам'яті утримувати інформацію. Опора на мисленнєву діяльність збільшує продуктивність запам'ятовування (як довільного, так і мимовільного), полегшує подальше згадування. Створення мережі асоціацій активізує мовленнєве мислення іноземною мовою, робить його більш пластичним і гнучким, а розуміння – більш глибоким і виразним.

Висновки. Отже, теорія фреймів і практика їх використання в навчанні студентів нефілологічних спеціальностей закладів вищої освіти іноземної мови свідчить про те, що залучення когнітивних структур для представлення іншомовного тексту робить більш ефективним осмислення змісту інформації, засвоєння тезауруса, встановлення логіко-сміслових зв'язків, актуалізує вербальні засоби виразу думок іноземною мовою. Застосування фреймової технології у викладанні іноземної мови не тільки уможливорює логіко-лінгвістичне моделювання представлення знань, сприяє формуванню дискурсивної компетенції студентів, інших складників іншомовної комунікативної компетентності, але й сприяє максимальній активізації розумових і особистісних якостей студентів у процесі вивчення ними іноземної мови. Тому дослідження дидактичних можливостей фреймів є перспективним напрямом подальших наукових розвідок учених-педагогів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гурина Р., Соколова Е. Фреймовое представление знаний : монография. Москва : Народное образование ; НИИ школьных технологий, 2005. 176 с.
2. Лагута Т., Вержанська О. Фреймовий підхід до навчання іноземних студентів-філологів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2016. № 26. С. 77–84.
3. Селіванова О. Сучасна лінгвістика. Термінологічна енциклопедія. Полтава : Довкілля-К, 2006. 716 с.
4. Morhunova S. Frame approach in teaching audience and consulting on the material of the specialty language. *Sociálne a psychologické aspekty globálneho trhu práce Zborník recenzovaných vedeckých prác s medzinárodnou účasťou*. Technical University of Kosice. Kosice, 2018. P. 309–316.
5. Mynsky M. A framework for representing knowledge. *Frame conceptions and text understanding*. B. : B.U.P., 1980. 225 p.

РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

THE FORMATION OF A FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER'S INTERACTIVE COMPETENCE DURING THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка средствами интерактивных технологий. Автор отмечает эффективность интерактивного обучения в профессиональной подготовке будущего учителя иностранного языка в двух плоскостях – как знатока иностранного языка и как учителя данного предмета. В статье рассматривается возможность использования разных видов взаимодействия на материале практических занятий по методике преподавания иностранных языков в средней школе. Автор обосновывает целесообразность чередования предлагаемых видов интеракций на практических занятиях. Статья содержит конкретные примеры профессионально-методических задач, которые иллюстрируют теоретические рассуждения автора.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, иноязычная коммуникативная компетентность, методическая компетентность, интерактивное обучение, виды интерактивного взаимодействия.

Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка средствами интерактивных технологий. Автор подчеркивает эффективность интерактивного обучения в процессе профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка в двух плоскостях – как знатока ино-

земной речи и как учителя данного предмета. У статьи рассматривается возможность использования разных видов взаимодействия на материале практических занятий по методике преподавания иностранных языков в средней школе. Автор обосновывает целесообразность чередования предлагаемых видов интеракций на практических занятиях. Статья содержит конкретные примеры профессионально-методических задач, которые иллюстрируют теоретические рассуждения автора.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, иноязычная коммуникативная компетентность, методическая компетентность, интерактивное обучение, виды интерактивного взаимодействия.

The article deals with the problem of professional development of future foreign language teachers. The author stresses the effectiveness of interactive teaching in the professional development of future teachers in two dimensions – as an expert of the English language and as a teacher of this language. The article examines the possibilities of different modes of interaction in the practical classes of Methods of Teaching English.

The author grounds the expediency of different modes of interaction in the practical workshops. The article contains specific methodological tasks, which illustrate the author's theoretical arguments.

Key words: professional development, foreign language competence, methodological competence, interacting teaching, types of interaction.

УДК 378:811.111

Калинина Л.В.,
канд. пед. наук,
профессор кафедры
межкультурной коммуникации
и прикладной лингвистики
Житомирского государственного
университета имени Ивана Франко

Постановка проблемы в общем виде. Евроинтеграционные процессы украинского образования требуют от высшей школы подготовки специалистов нового поколения, способных к самореализации в условиях XXI в. Сказанное в полной мере касается будущих учителей иностранного языка нового поколения, готовых обучать своих потенциальных учеников в быстро развивающемся информационном и поликультурном пространстве, хорошо владеющих инновационными технологиями обучения.

Национальная стратегия развития образования в Украине на 2012–2021 учебные года обозначила приоритетные направления, среди которых следующие: «обновление целей и содержания образования на основе компетентностного подхода и личностной ориентации, учет мирового опыта и принципов развития; переход к результативной компетентностной парадигме образования; обеспечение системного повышения качества

образования на инновационной основе, создание современного психолого-педагогического и научно-методического сопровождения учебно-воспитательного процесса» [4, с. 10–14].

В рамках новой языковой политики в Европе и в Украине, согласно которой к 2020 г. выпускник средней школы должен овладеть по крайней мере двумя иностранными языками, профессиональная подготовка учителя иностранного языка требует значительного обновления. Усилия отечественных и зарубежных методистов направлены на поиск нестандартных форм и методов профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков в высшем учебном заведении.

В программе по иностранным языкам для языковых высших учебных заведений, в профессиональной подготовке учителя иностранного языка практической целью является формирование иноязычной коммуникативной компетентности,

под которой понимается «способность решать средствами иностранного языка актуальные для обучающегося задачи общения в бытовой, учебной, производительной и культурной сферах; умение пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения» [3, с. 29]. Из данного определения следует, что будущие учителя иностранного языка должны сами обладать знаниями, навыками и умениями общения на иностранном языке в разных ситуациях общения с учетом социокультурных отличий родного и иностранного языков, чтобы такому общению научить своих будущих учащихся. Им предстоит не только ознакомить учащихся с коммуникативными единицами общения, присущими носителям языка, но и предоставить им равные возможности участия в общении, научить их возможным видам взаимодействия для обмена информацией и достижения общей цели, то есть сформировать у них интерактивную компетентность. Таким образом, формирование интерактивной компетентности будущего учителя иностранного языка должно происходить в двух плоскостях – формировании учителя как языковой личности, владеющей иностранным языком, и как учителя, обучающего данному иностранному языку. Такая задача по плечу учителю, который сам владеет интерактивными методами обучения иностранному языку.

Целью статьи является попытка показать целесообразность возможных видов взаимодействия при формировании интерактивной компетентности будущего учителя иностранного языка в процессе профессиональной подготовки в вузе на примере курса «Методика преподавания иностранного языка в средней школе».

Анализ последних исследований и публикаций. Данная проблема отображена в работах современных отечественных и зарубежных ученых: М. Байды, О. Бигич, С. Николаевой, О. Пометун, М. Радышевской, В. Редько, С. Литвиненко, М. Павленко, D. Fallman, P. Ur и др.

Автор рассматривает общие вопросы организации интерактивного обучения, принципы, формы и методы проведения интерактивных занятий. Однако наш опыт работы по профессиональной подготовке учителей иностранных языков показал, что формирование у них интерактивной компетентности ориентирует их на развитие собственных личностных качеств, всестороннее и гармоничное развитие, расширение умений иноязычной коммуникации, формирование умений самостоятельного овладения будущей профессией не только во время обучения в вузе, но и во время самостоятельной работы в школе. Данные вопросы, к сожалению, не были достаточно освещены в педагогической литературе и требуют решения.

Проанализировав точки зрения ученых, вслед за М. Радышевской, мы трактуем интерактивную

компетентность как «профессиональное интегральное качество личности, которое проявляется в ее способности к межличностному взаимодействию и определяет ее готовность к осуществлению непрерывного индивидуального развития, научно-практическим фундаментом которой является совокупность знаний, умений, навыков, опыта тактичного и равноправного общения в созданных комфортных и творческих условиях взаимодействия» [6, с. 11].

Изложение основного материала. Наши экспериментальные исследования показали, что наибольшего эффекта профессиональная подготовка будущего учителя иностранного языка и как знатока иностранного языка, и как учителя достигает при ее организации и проведении в форме интерактивных мастерских на иностранном языке с чередованием разных режимов взаимодействия – преподаватель – студенческая группа; парная интеракция – студент – студент; взаимодействие в малых группах – в командах и т.д. Рассмотрим их на примере практических занятий курса «Методика преподавания иностранного языка в средней школе».

А. Взаимодействие преподаватель – студенческая группа

Мы считаем, что данный режим взаимодействия должен «открывать» каждое практическое занятие по методике преподавания с целью «введения» студентов в тему занятия, мотивации к ее изучению. Такое взаимодействие будет интересным, если оно будет строиться на технологии «мозгового штурма», проблемных вопросов с опорой на педагогический опыт студентов, прошедших педагогическую практику. Например, на практических занятиях по теме “Learner-centered classroom” в начале занятия студентам была предложена для обсуждения такая ситуация:

A methodologist observed an English lesson at school. A novice teacher prepared a lot of activities and many teaching aids and teaching materials. He was the main doer in the lesson and constantly was telling his learners what to do and how to perform the tasks. The lesson was over, the teacher asked the observer proudly: “How do you find my learner-centered class?”

Questions for the future English teachers:

– What, do you think, the observer answered a novice teacher?

– What, in your opinion, is a learner-centered classroom?

– What does the above mentioned lesson lack to be learner-centered?

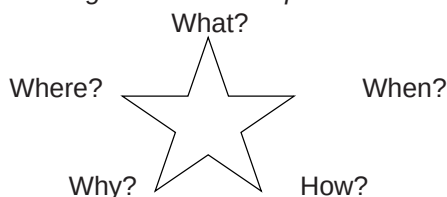
Будущие учителя с интересом комментировали ситуацию, сравнивали ее с похожими ситуациями в своей педагогической практике, стараясь определить характерные черты learner-centered classroom, тем самым подходя к основной теме занятия.

Б. Взаимодействие студент – студент

Взаимодействуя друг с другом в парах, студенты получают возможность работать с лингвистическим материалом в новых условиях, выполняя при этом разные задания. По мнению ряда исследователей, именно такая совместная работа над аспектами иностранного языка способствует успешному формированию лингвистической и коммуникативной компетентностей. Сосредотачиваясь на заданиях, каждый из коммуникативных участников взаимодействия получает определенные знания от своего партнера по общению, старается адаптировать их к уровню собственного владения иностранным языком, тем самым совершенствуя новые коммуникативные единицы. В таком случае партнеры по общению выполняют функцию репетитора друг для друга. Кроме того, наши наблюдения показали, что чем чаще происходит смена партнеров по общению, тем результативнее выполняется взаимодействие в силу того, что у студентов могут быть не только разные уровни обученности, разные языковые способности, но и наличие неодинаковых фоновых знаний, общего и лингвистического кругозоров.

Таким образом, работая в парах, будущий учитель совершенствует свои языковые навыки и речевые умения как знаток иностранного языка. Но если материал для обмена информацией и мнениями имеет еще и профессионально-педагогическое содержание, то каждое взаимодействие будет служить цели формирования профессионально-методической компетентности студентов. Например, на практическом занятии по теме "An English Lesson", рассматривая вопрос о языке, который использует учитель на уроке английского языка, было эффективно выполнение следующего задания в парах.

Pair up with your friend. Each of you will read different pieces of information. One – about the use of L 1, the other – L 2. Read, think and share the information using the star technique.



Прочитав каждый свою информацию, партнеры по общению делятся информацией, следуя вопросам предложенной технологии – когда используется L 1 и L 2. Как? Почему? Такой способ взаимодействия позволяет не только обмениваться информацией в сравнительном аспекте, но и получить четкое представление о ролях и месте L 1 и L 2 на уроке английского языка.

Парное общение легко переходит во взаимодействие двух команд (групп), если предложить объединиться в две команды студентам с одина-

ковой информацией, но с новыми для них методическими заданиями. Например:

Team up with your friends in accordance with the information you've read (L 1 or L 2). In your teams think and decide what language input for the students each language can give in the English lesson. Come up with your examples.

В. Взаимодействие в малых группах

Вдобавок к уже известным плюсам парного взаимодействия, групповое общение имеет ряд преимуществ:

- снижает доминантную роль учителя в группе;
- увеличивает время говорения каждого участника общения;
- обеспечивает эффективное сотрудничество между несколькими студентами сразу;
- позволяет учителю выполнять роль фасилитатора и консультанта;
- дает возможность каждому студенту стать активным участником общения.

Объединяясь в тройки или соединяясь парами в четверки, будущие учителя учатся быстро и эффективно искать нужную информацию, критически и компетентно ее оценивать, творчески использовать полученные знания для решения профессиональных творческих проблем, самостоятельно формируя мысли и идеи. В нашем эксперименте мы широко использовали работу студентов с учебниками по английскому языку украинских и зарубежных авторов, которые рекомендованы Министерством образования и науки Украины. Например, по той же теме "An English Lesson", рассматривая вопрос организации урока английского языка, каждой группе предлагалось проанализировать учебник того или иного автора на предмет наличия в нем технологической нестандартной организации урока. Обсуждая в неформальной группе результаты своего анализа, будущие учителя формируют общую точку зрения относительно концепции того или иного автора учебника по проблеме и представляют ее остальным группам. После презентации результатов каждой группой студентам предложено в режиме взаимодействия всей учебной группы суммировать результаты разных точек зрения. С этой целью студенты выполняли такое задание:

In the whole class, make a list of "dos and don'ts" for the effective beginning of the English lesson. Fill in the chart for the novice teacher.

Do	Don't

В качестве продолжения работы интересным будет задание на дом – разработать свое нестандартное начало урока английского языка и представить его на суд своих одноклассников в виде microteaching.

Г. Работа студентов с доступными медиаисточниками

Стремительный рост социальных сетей, открытый доступ к интернет-ресурсам привели к распространению неформального обучения при помощи работы студентов с разными видами образовательных медиа, получивших название "the content-student interaction". В методической литературе описаны пять основных категорий такой работы: звуковая, графическая, видео, текстовая, виртуальная реальность. Каждая из категорий по-своему интересна и имеет большой потенциал для профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка в стенах вуза. Однако объем данной статьи не позволяет рассмотреть подробно каждую из категорий. В нашей работе по профессиональной подготовке будущего учителя иностранного языка мы использовали комбинацию сразу нескольких категорий, с помощью технологий смешанного обучения (Blended Learning). Основной моделью смешанного обучения стала ротационная модель «между станциями» (Station Rotation Model), каждая из которых имела свою цель. Например:

Станция 1. Индивидуальная работа студентов с текстовым материалом при изучении темы "Aims and Content of Teaching English" способствовала не только профессиональной оценке собственного опыта изучения разных дисциплин языкового цикла, но и самосовершенствованию, пополнению недостающих знаний, умений и навыков. Вслед за Е. Солововой мы считаем, что именно рефлексивные знания способны заполнить пробел между знаниями как таковыми и их применением, так как это происходит на основе анализа опыта как практических, так и умственных действий, и содержит плоскость собственного видения и понимания, комплексного осмысления проблемы и плоскость организации индивидуальных действий в ее границах [7]. Учитывая это, становится очевидным, что развитие методического мышления на основе модели рефлексии является основным заданием методической подготовки будущего учителя иностранного языка.

Студентам предложено прочитать отрывок из Рекомендаций Совета Европы и школьной программы по иностранному языку для определенного класса и выполнить индивидуальные задания. Например:

Read what is said about the aims of teaching foreign languages in CEFR and say how they are realized in a new curriculum of foreign languages in secondary schools of Ukraine.

Станция 2. Самостоятельная работа студентов с видеофрагментами уроков с методическим заданием. Например:

Watch a video-fragment of the English lesson and define its aim and learning outcomes. Say how they are interrelated.

Станция 3. Работа студентов с интернет-ресурсами. Например:

Search the Internet and find the information about new content lines and key competences of a new curriculum of foreign languages.

Станция 4. Взаимодействие всех студентов в аудитории с обсуждением найденной информации. Например:

In the whole class discuss the renewed content of teaching foreign languages in secondary schools.

Вывод. Наш опыт и экспериментальные исследования показали целесообразность использования описанных видов взаимодействия при формировании интерактивной компетентности в профессиональной подготовке будущего учителя иностранного языка: студенты значительно улучшили не только свою иноязычную коммуникативную компетентность как знатоков иностранного языка, но и коммуникативно-профессиональную компетентность как будущих учителей иностранного языка. По окончании курса «Методика преподавания иностранного языка в средней школе» 98% студентов 4 курса ННИ иностранной филологии Житомирского государственного университета имени Ивана Франко подтвердили свое желание и умение работать в школе XXI в. по-новому, используя инновационные технологии обучения, в том числе и интерактивные режимы взаимодействия.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Байда М. Кооперативні технології у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів-філологів : методичні рекомендації. Житомир : Вид-во ЖДТУ, 2016. 63 с.
2. Литвиненко С. Використання інтерактивного навчання у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів. *Нова педагогічна думка* : науково-методичний журнал. 2010. № 1. С. 2–28.
3. Бігич О., Борецька Г., Бориско Н. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності: курс лекцій : навчальний методичний посібник для студентів мовних спеціальностей / за ред. С. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2011. 344 с.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. С. 10–14. URL: [http://guonkh.gov.ua/content/documents/16\(151\)7Attaches/4455.pdf](http://guonkh.gov.ua/content/documents/16(151)7Attaches/4455.pdf).
5. Пометун О. Інтерактивні методи навчання. *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Кремень. Київ : Юрінком-Інтер, 2008. 1040 с. С. 358–359.
6. Радишевська М. Педагогічна технологія формування інтерактивної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей в процесі професійної підготовки: навчально-методичний посібник / за заг. ред. І. Самойлюкевич. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2015. 89 с.
7. Соловова Е. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс : пособие для студентов педагогических вузов и учителей. Москва : АСТ ; Астрель, 2009. 238 с.
8. Brown S., Attardo S. Understanding Language Structure, Interaction and Variation. The University of Michigan, USA, 2005. 44 p.
9. Fallman D. The Interaction design Research Triangle of Design Practice, Design Studies and Design Exploration. *Design Issues*. Vol. 24. № 23. Summer 2008. P. 4-18.
10. Ur P. A Course in Language Teaching Practice and Theory. *Cambridge Teacher Training and Development*. CUP, UK, 2006. 250 p.

ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ПОЛІЦІЇ ЮВЕНАЛЬНОЇ ПРЕВЕНЦІЇ

FEATURES OF JUVENILE PREVENTION ACTIVITY

У статті обґрунтовано необхідність формування в поліцейських, уповноважених на проведення заходів із попередження вчинення дітьми протиправних діянь, ювенальної компетентності – спеціальних знань та навичок, які гарантуватимуть надання якісної поліцейської послуги дитині без травматизації її психіки та з досягненням мети, яка полягає в недопущенні дитячої злочинності на території обслуговування поліцейського. Доведено необхідність вивчення здобувачем освіти ЗВО, який готує кадри для підрозділів Національної поліції України, не тільки юридичних дисциплін як основи освітнього рівня ювенального поліцейського, а й педагогічних, психологічних, соціологічних предметів і навіть курсів навчання, які стосуються дитячої фізіології.

Ключові слова: ювенальна превенція, запобігання злочинам, методи виховання, профілактичні заходи, ювенальна компетентність поліцейського.

В статье обоснована необходимость формирования у полицейских, уполномоченных на проведение мероприятий по предупреждению совершения детьми противоправных действий, ювенальной компетентности – специальных знаний и навыков, которые будут гарантировать оказание качественной полицейской услуги ребенку без травматизации его психики с достижением цели, которая заключается в недопущении детской преступности на территории обслуживания полицейского. Доказана

необходимость изучения студентом вуза, готовящего кадры для подразделений Национальной полиции Украины, не только юридических дисциплин как основы образовательного уровня ювенального полицейского, а и педагогических, психологических, социологических предметов, и даже обучающих курсов, касающихся детской физиологии.

Ключевые слова: ювенальная превенция, предупреждение преступности, методы воспитания, профилактические мероприятия, ювенальная компетентность полицейского.

The article provides comprehensive overview and report for key features and regular duties of the Juvenile Police Officers in scope of their primary activities for preventing child offences and offences against the underage citizens of Ukraine. It proves the exigency of forming and training juvenile competence of police officer – the specific knowledge and skills to ensure that the officer can provide confident comprehensive service and protection without side effects like mental injury, etc. inside own responsibility area. The article provides evidences for studying dedicated subjects for psychology, pedagogy, sociology and additional courses of children's physiology together with legal disciplines by students of High Schools which are responsible train personnel for National Police of Ukraine.

Key words: juvenile prevention, crime prevention, parenting methods, prevention activities, juvenile competence of police officer.

УДК 378.4

Карпеченкова Г.В.,

начальник відділу ювенальної превенції
Управління превентивної діяльності
Головного управління Національної
поліції в Дніпропетровській області

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Історія людської цивілізації свідчить про те, що і стан, і витоки економічного та духовного благополуччя суспільства, пріоритет моральних цінностей, прав та свобод особи перебувають у прямій залежності від того, наскільки держава надає можливості для всебічного розвитку дитини, захисту її законних інтересів та створення умов для її нормального психофізіологічного розвитку [1, с. 8–14].

Безумовно, захист та охорону прав дітей уповноважені та зобов'язані здійснювати багато суб'єктів: від законних представників дитини, закладів освіти й установ охорони здоров'я до правоохоронних органів.

Однак історично так склалося, що найбільші очікування щодо запобігання вчиненню злочинів дітьми та стосовно дітей суспільство покладає саме на поліцію. Для ефективної реалізації покладених на поліцію повноважень захисту дитинства виділено окремий підрозділ у поліції превенції – ювенальну превенцію.

Згідно із чинними нормативно-правовими актами, що регулюють профілактичну діяльність правоохоронних органів, основним і найпершим завданням поліцейського ювенальної превенції є вжиття всіх можливих заходів для недопущення

вчинення правопорушень неповнолітніми [2], оскільки діти-правопорушники є «резервом» злочинності в майбутньому.

Разом із виявленням та усуненням умов і чинників, які сприяють вчиненню дітьми протиправних діянь, виявленням дорослих осіб, які втягують дітей у злочинну діяльність, пияцтво та жебрацтво, ювенальні поліцейські в щоденній поліцейській діяльності стикаються з необхідністю проводити профілактичну роботу безпосередньо з дитиною, що потребує спеціальних знань та навичок.

Тому формування спеціалізованої ювенальної компетентності поліцейських є актуальним питанням під час підготовки майбутніх працівників поліції превентивної діяльності, результатом діяльності яких стане як зростання рівня довіри до поліції, виховання правосвідомого покоління молоді, так і зниження рівня дитячої злочинності, зокрема рецидивної.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У системі профілактичної діяльності поліції, на думку деяких науковців (О. Джужа, В. Василевич, О. Гіда), прийнято виділяти загальну, або загально-соціальну профілактику вчинення злочинів, яка не є персоніфікованою, та індивідуальну, або індивідуалізовану, заходи якої адресовані конкретним

особам [3, с. 280–284]. Безсумнівно, вжиття зазначених профілактичних заходів під час роботи поліції з дітьми потребує особливих підходів.

Важливим аспектом виконання превентивної функції поліції в розрізі недопущення дитячої злочинності, на думку авторів програми «Школа і поліція» К. Новохатньої, Т. Журавель, А. Шмалько, є виявлення, під час проведення загальнопрофілактичних заходів у дитячих колективах, причин та умов, що можуть сприяти вчиненню дітьми адміністративних та кримінальних правопорушень, та їх подальше усунення як у межах поліцейської діяльності, так і з перенаправленням до зацікавлених компетентних органів державної виконавчої влади й органів місцевого самоврядування обов'язкової для розгляду інформації.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Так, практика сьогодення доводить, що проводити профілактичні заходи з дітьми якісно спроможні лише поліцейські, які додатково мають педагогічну освіту або ж самостійно доклали зусиль для підвищення власного рівня комунікативної компетентності. До того ж для ефективного проведення заходів загальної профілактики в дитячих колективах необхідні знання з вікової психології та фізіології дитини. Також обізнаність поліцейського щодо видів девіантної поведінки, умов соціуму, які можуть спровокувати її появу у дитини, та способів корекції таких проявів, безумовно, допоможуть у превенції дитячої злочинності. Набуття правоохоронцем зазначених вмінь для ефективної роботи з дитиною можна охарактеризувати як формування ювенальної компетентності поліцейського, якої і мають набути майбутні поліцейські – здобувачі вищої освіти ЗВО, які готують кадри для підрозділів Національної поліції України.

Мета статті – обґрунтування необхідності здобуття поліцейським специфічних знань та навичок для надання комплексної поліцейської послуги виключно в інтересах дитини; формулювання поняття «ювенальна компетентність поліцейського».

Виклад основного матеріалу. Так, під час реалізації на території України проекту «Школа і поліція» завданнями поліцейського, який впроваджує новітню модель співпраці поліції і закладу освіти, що має на меті постійну участь закріпленого за закладом середньої загальної освіти поліцейського, є створення безпечного середовища в школі, зменшення злочинності в школі та захист вразливої категорії учнів від віктимізації та вимагання [4, с. 3–8]. Виконання таких функцій поліції у співпраці з педагогічними працівниками реалізується за допомогою педагогічних методів виховання особистості. Одним із таких є **метод переконання**, який по суті є способом взаємопов'язаної діяльності вихователів і вихованців, спрямованої

на формування в останніх поглядів, переконань, навичок і звичок поведінки. І вихователями в такому разі вважатимуться саме поліцейські, які проводять заходи загальної профілактики в школі.

Важко переоцінити й ефективність застосування поліцейським, уповноваженим на здійснення превентивної функції поліції в дитячому середовищі, такого педагогічного методу (за класифікацією Ю. Бабанського), як **особистий приклад**, коли дитині наводяться позитивні приклади із життя самого правоохоронця, приклади тих осіб, з якими стикається поліція у своїй повсякденній діяльності [5, с. 445–449].

Під час загальнопрофілактичних заходів у дитячих колективах, які зазвичай проводяться у формі лекції, бесіди, пояснення і навіть диспуту, інспектор ювенальної превенції може виступати в ролі впливового вихователя, авторитетна думка якого з великою ймовірністю буде взята до уваги вихованцями різного віку.

Отже, виховна роль поліцейського у формуванні законослухняного молодого покоління є беззаперечною. Однак для ефективного проведення заходів загальної профілактики з дітьми, окрім досвіду і знань у сфері правоохоронної діяльності, ювенальному поліцейському необхідні теоретичні і практичні знання з педагогічних дисциплін.

Із появою в структурі Національної поліції у 2015 р. підрозділу патрульної поліції, реалізаторами проекту «Школа і поліція» частково стали і патрульні поліцейські, особливо в питаннях попередження дитячого дорожньо-транспортного травматизму. Беззаперечними перевагами під час підбору кадрів для проведення лекцій із дітьми була наявність педагогічної освіти та вміння застосовувати педагогічні методи під час роботи з дитячими колективами.

Однак із дітьми, які потрапляють на облік у територіальні підрозділи поліції, проводити заходи уповноважені виключно інспектори ювенальної превенції, від яких у повному сенсі залежить майбутнє дитини, яка вже одного разу вступила в конфлікт із законом.

Згідно з вимогами наказу Міністерства внутрішніх справ №1044, що регулює індивідуально профілактичну діяльність поліції ювенальної превенції, визначено такі категорії дітей-підобліковців:

- дитина, якій слідчим повідомлено про підозру у вчиненні злочину;
- дитина, яка засуджена судом за вчинення злочину до покарання, не пов'язаного з позбавленням волі;
- дитина-кривдник, яка скоїла домашнє насильство;
- дитина, яка протягом року скоїла два і більше адміністративних правопорушення;
- дитина-утікач, яка двічі залишила постійне місце проживання та вважалася безвісти зниклою.

Вимірюванням ефективності роботи поліцейського, який закріплений за веденням обліково-профілактичної справи на дитину правопорушника, є недопущення повторного вчинення дитиною протиправних діянь, запобігання фактам вчинення злочинів щодо підобліковця, соціалізація неповнолітнього, реалізація права дитини на здобуття освіти та подальше працевлаштування.

Важливим аспектом у вирішенні майбутнього дитини, яка вчинила кримінальне правопорушення, є можливість участі ювенального поліцейського в судовому засіданні. Так, за сформованої ювенальної компетентності інспектора ювенальної превенції, яка буде полягати, серед іншого, у вмінні визначати реальні потреби дитини з урахуванням її рівня психоемоційного розвитку та сприянні вибору найвпливовішої міри покарання суддею, реалізація принципу «правосуддя, дружнє до дитини» буде значною мірою залежати від поліції.

За статистичними даними Управління інформаційно-аналітичної підтримки Головного управління Національної поліції в Дніпропетровській області, упродовж 2018 р. на обліку в поліції перебувало 209 дітей віком від 11 до 18 років. Під час взяття на облік інспектором для кожної дитини складається план індивідуально-профілактичної роботи з урахуванням психологічних особливостей дитини. Зрозуміло, що без комплексних знань із вікової психології та вміння ідентифікувати психофізіологічні особливості кожної особи віком до 18 років складання такого плану відповідальним поліцейським неможливе.

Розуміння того, що дитина вчиняє ті чи інші протиправні діяння під впливом того соціуму, в якому вона перебуває, зумовлює необхідність здобуття ювенальним поліцейським знань із соціологічних дисциплін та застосування їх насамперед для якісної превентивної роботи з дітьми з різними видами девіантної поведінки. До того ж не всі типи девіантної поведінки є порушенням норм права, за що передбачено юридичну відповідальність [6, с. 13–25]. Є такі типи такої поведінки, які порушують соціальні норми, однак до компетенції поліції не належить вжиття заходів для їх припинення та притягнення до відповідальності осіб за вчинення, наприклад, культурної девіації або за психічне відхилення.

Отже, під час реагування на вчинки дітей, які є проявами девіантної, «неприйнятної в даному соціумі» поведінки, перед поліцейським ювенальної превенції насамперед постає питання юридичної кваліфікації події, документування правопорушення, якщо ж явище не є адміністративним або кримінальним правопорушенням, то потрібне якісне перенаправлення дитини до інших державних або недержавних установ для отримання необхідних послуг кваліфікованих фахівців: дитячого, підліткового, сімейного або кризового психолога, соціального педагога, соціального працівника закладу Мінсоцполітики або навіть медичного працівника. Необхідність пере-

направлення дитини поліцейським обумовлена, з одного боку, вимогами чинних нормативних актів, як-от постанова Кабінету Міністрів України № 800 від 3 жовтня 2018 р. «Про деякі питання соціального захисту дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах, у тому числі таких, що можуть загрожувати їх життю та здоров'ю», з іншого – довірою населення як основним критерієм ефективності роботи поліції, завдяки отримання позитивного результату під час реагування на звернення громадян, навіть якщо вони не належать до компетенції поліції.

Проактивний підхід, орієнтований на вирішення проблем громадян, зокрема тих, які не досягли 18-річного віку, є необхідною складовою частиною ювенальної компетентності поліцейського. Робота з дитиною, яка потрапляє в поле зору поліції, потребує мультидисциплінарних підходів не тільки в разі скоєння неповнолітнім протиправних діянь, а й коли дитина стає жертвою злочинів. І роль ювенального поліцейського є першочерговою яку у виявленні факту вчинення злочину стосовно дитини, так і в залученні фахівців, дотичних до вирішення проблеми дитини, надання комплексних юридичних, соціальних і психологічних послуг.

Мабуть, саме під час інтерв'ювання дитини, щодо якої вчинено протиправні діяння, поліцейському ювенальної превенції вкрай необхідним буде використання знань широкого кола наук: усіх юридичних дисциплін, що включає в себе ювенальне право, фізіології, зокрема патофізіології, вікової психології, психофізіології, соціології. Однак формування ювенальної компетентності, яка б надавала можливість поліції виявляти потерпілих осіб віком до 18 років, навіть якщо злочин, учинений щодо них, не мав тяжких наслідків для фізичного здоров'я, стало б запорукою реалізації в Україні саме прав дитини на захист від експлуатації, зокрема сексуальної, і, звісно, захист прав дитини в їх широкому розумінні.

Висновки. Отже, у результаті дослідження ми дійшли висновку про необхідність мультидисциплінарної підготовки кадрів для підрозділів ювенальної превенції у відомчих ЗВО України. Розроблення курсів, навчальних планів, програм має бути проведено з урахуванням завдань, що постають перед поліцейськими ювенальної превенції, а саме:

- проведення заходів загальної профілактики з дітьми з метою виховання законослухняного, правосвідомого молодого покоління;
- встановлення партнерських стосунків із громадою, зокрема, через здобуття авторитету серед дітей;
- проведення заходів індивідуальної профілактики з дітьми з метою недопущення вчинення ними протиправних діянь;
- виявлення дітей, потерпілих від кримінальних правопорушень, зокрема тих, які скоєно в колі сім'ї або друзів, та проведення якісного опитування дитини, що не травмуватиме її психіку;

– перенаправлення дітей до фахівців інших установ із метою отримання дитиною необхідної послуги.

Здобуття поліцейським ювенальної превенції необхідних для виконання зазначених завдань вмінь та навичок, які, як ми бачимо, виходять далеко за межі лише юридичних наук, передбачають використання методик роботи дитячого психолога, педагога-вихователя, іноді навіть менеджера-фасилітатора, якій ініціює й організовує надання комплексної послуги дитині, і буде формуванням ювенальної компетентності майбутнього поліцейського.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Опацький Р. Ювенальна політика в Україні: теорія, правова основа, інституалізація. Запоріжжя, 2013. С. 8–14.
2. Про затвердження Інструкції з організації роботи підрозділів ювенальної превенції Національної поліції України: наказ МВС України від 19 грудня 2017 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0686-18>.
3. Джужа О., Василевич В., Гіда О. Профілактика злочинів. Розділ 4: Загальна та індивідуальна профілактика злочинів. Київ, 2011. С. 280–284.
4. Журавель Т., Новохатня К., Шмалько А. Методичні рекомендації щодо проведення просвітницько-профілактичних занять з учнями 1–11 класів за програмою «Школа і поліція». Київ, 2016. С. 3–8.
5. Бабанский Ю. Избранные педагогические труды. Москва, 1989. С. 445–449.
6. Вольнова Л. Профілактика девіантної поведінки підлітків : навчально-методичний посібник до спецкурсу «Психологія девіацій» для студентів спеціальності «Соціальна робота»: у 2 ч. Ч. 1. Теоретична частина. 2 вид., перероб і доповн. Київ, 2016. С. 13–25.

МОТИВАЦІЯ ВИКЛАДАЧІВ ДО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

MOTIVATION OF TUTORS TO PROFESSIONAL DEVELOPMENT

У статті подано аналіз досліджень із проблеми професійної мотивації викладачів закладів вищої освіти; окреслено компоненти структури професійної мотивації; проаналізовано результати анкетування викладачів Одеського національного економічного університету з метою визначення чинників, які мотивують педагогів до самоаналізу та професійного розвитку. Також проведена паралель між внутрішньою мотивацією викладачів та методами впливу керівників на результативність їхньої роботи. Через постійні зміни й оновлення в системі освіти, запровадження інновацій та технологізації навчання, варіативність і гнучкість навчальних планів та завдань для самостійної роботи, постійне оновлення навчальних планів та появу нових спеціальностей вимоги до педагога на перше місце ставлять систематичну самостійну роботу з розвитку професійної компетентності, підвищення рівня освіти загалом та професійної освіти зокрема. У статті представлено аналіз анкетування, проведеного серед викладачів Одеського національного економічного університету з метою виявлення чинників їхньої внутрішньої мотивації до вибору професії. Звісно, у процесі трудової діяльності мотиваційна сфера особистості зазнає змін, саме тому ми також запропонували викладачам анкету для виявлення чинників, які стимулюють розвиток професійної майстерності викладача, мотивують його в процесі професійної діяльності або перешкоджають йому. Як відомо, ставлення педагогів до методичної роботи, зокрема до самоосвіти, неоднозначне, тому головним завданням методичної роботи є створення стійкої мотивації до професійного самовдосконалення.

Ключові слова: професійна мотивація, професійна майстерність, мотив, вибір професії, самовдосконалення, мета.

В статті представлено аналіз дослідження по проблемі професійної мотивації преподавателей высших учебных заведений; обозначены компоненты структуры профессиональной мотивации; проанализированы результаты анкетирования преподавателей Одесского национального экономического университета с целью определения факторов, мотивирующих педагогов к самоанализу и профессиональному развитию. А также проведена параллель между внутренней мотивацией преподавателей и методами воздействия руководителей на результативность их работы. Из-за постоянных изменений и обновления в системе образования, внедрения инноваций и гибкости учебных планов и заданий для самостоятельной работы, постоянно обновления учебных планов и возникновения новых специальностей требования к педагогу на первое место ставят систематическую самостоятельную работу по развитию профессиональной компетент-

ности, повышению уровня образования в целом и профессионального образования в частности. В статье представлен анализ анкетирования, проведенного среди преподавателей Одесского национального экономического университета с целью выявления факторов их внутренней мотивации к выбору профессии. Конечно, в процессе трудовой деятельности мотивационная сфера личности претерпевает определенные изменения, именно поэтому мы также предложили преподавателям анкету для выявления факторов, которые стимулируют, мотивируют развитие профессионального мастерства преподавателя или препятствуют ему в процессе профессиональной деятельности. Как известно, отношение педагогов к методической работе, в частности к самообразованию, неоднозначное, поэтому главной задачей методической работы является создание устойчивой мотивации профессионального самосовершенствования.

Ключевые слова: профессиональная мотивация, профессиональное мастерство, мотив, выбор профессии, самосовершенствование, цель.

The article gives an analysis of research on the problem of professional motivation of teachers of higher education institutions; the components of the structure of professional motivation are outlined; the results of the survey of ONEU teachers were analyzed in order to identify the factors that motivate the teachers to self-examination and professional development. Also, there is a parallel between the internal motivation of teachers and the methods of the influence of managers on the effectiveness of their work. Due to constant changes and updates in the education system, the introduction of innovations and technologies of learning, the variability and flexibility of curricula and tasks for independent work of students, the continuous updating of curricula and the emergence of new specialties, the requirements for the teacher put in the first place the systematic independent work on the development of professional competence, the level of education and vocational education in general. The article presents the analysis of the questionnaire conducted among the teachers of ONEU in order to identify the factors of their internal motivation to choose the profession. Certainly, in the process of labor activity, the motivational sphere of the individual undergoes certain changes precisely because of this, we also offered a questionnaire for teachers to identify factors that stimulate, motivate or impede the development of professional teacher's skills in the course of their professional activities. As it is known, the attitude of teachers to methodical work, and to self-education in particular, is ambiguous, and therefore the main task of the methodological work is to create a stable motivation for professional self-improvement.

Key words: professional motivation, professional skill, motive, career choices, self improvement, goal.

УДК 378.1:331.101.3

Керекеша О.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри іноземних мов
Одеського національного
економічного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.
Сучасний стан вищої школи характеризується наявністю цілої низки суперечностей. Серед них

значне місце належить суперечностям між вимогами до професійної майстерності викладачів закладів вищої освіти і недостатнім рівнем їхньої

кваліфікації. Інакше кажучи, сьогодні докорінно міняються вимоги суспільства до педагога [1, с. 16].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Є.П. Ільїн розглядає мотиви, пов'язані із професійною діяльністю, та виділяє три їх групи:

- 1) мотиви трудової діяльності;
- 2) мотиви вибору професії;
- 3) мотиви вибору місця роботи.

Низку мотивів трудової діяльності визначає В.А. Ядов, серед них престиж професії, зміст праці, можливість розвитку кар'єри та підвищення кваліфікації становлять «мотиваційне ядро» особистості. Саме воно визначає професійну спрямованість і активність [4].

На думку науковців, у процесі трудової діяльності мотиваційна сфера особистості зазнає змін. Так, досліджуючи динаміку розвитку мотиваційної структури суб'єкта діяльності, В.Д. Шадріков установив, що цей процес має два спрямування:

- 1) загальні мотиви знаходять свій предмет у трудовій діяльності;
- 2) спостерігається динаміка мотивів професійної діяльності, що виражається в появі нових та еволюції деяких наявних мотивів, у зміні значущості окремих мотивів, їхньої структури [6, с. 161–162].

Зміни, яких зазнає структура мотивів професійної діяльності, також виявили дослідження В.А. Ядова, А.Г. Здравомислова, В.І. Ковальова, А.К. Маркової, О.М. Плюща й інших учених. Серед вітчизняних дослідників професійну мотивацію вивчали Л.М. Карамушка, В.А. Семиченко, Е.В. Винославська, В.М. Сич, О.А. Гульбас, Ж.П. Вірна, Т.В. Панчук, О.І. Бондарчук та інші. Професійну майстерність педагогів, стимули та мотиви їхньої освіти вивчали С.Г. Вершловський, Ф.М. Гоноволін, В.П. Симонов. Так, Ф.М. Гоноволін розглядав мотиви професійної діяльності педагога. Учений виділяє «близьку» і «далеку» мотивацію педагога. Першу він розуміє як відсутність перспективи, вузькість інтересів. Другу – як мотивацію, що зумовлена віддаленими мотивами, передбачає ширші обрії, більшу принциповість педагога і перспективність його праці [3].

Мета статті полягає у визначенні мотивації викладачів під час вибору професії до розвитку професійної майстерності та самовдосконалення.

Виклад основного матеріалу. Під час дослідження проблеми розвитку професіоналізму викладача закладів вищої освіти ми зіткнулися з необхідністю визначити чинники, що впливають на продуктивність цього процесу, тобто на мотивацію викладачів до професійної діяльності та професійного вдосконалення.

Ефективність роботи навчального закладу, що надає освітні послуги з підготовки здатних швидко адаптуватися до трансформаційних змін кваліфікованих кадрів, залежить значною мірою від

ступеня професійної вмотивованості викладача [5, с. 153].

У сучасних дослідженнях професійної мотивації викладача закладу вищої освіти позначені мотиви його професійної діяльності: можливість самореалізації, розумова праця, інтерес до предмета, що викладається. Серед них вже названо провідний мотив, що лежить в основі особистісно-професійного розвитку до рівня майстерності, а саме можливість самореалізації за допомогою професії [1, с. 17].

Для діагностування мотиваційного комплексу вибору професії викладачів закладу вищої освіти нами проведено анкетування, за допомогою якого опитано групу викладачів Одеського національного економічного університету (далі – ОНЕУ).

Опрацювавши результати анкетування й інтерпретувавши їх відповідно до визначених критеріїв, ми отримали такий результат:

Таблиця 1
Результати анкетування викладачів ОНЕУ
для виявлення мотиву вибору професії

№	Мотиви вибору професії викладача в закладах вищої освіти	Результати %
1	Збіг обставин	43
2	Матеріальні цінності	0
3	Традиції сім'ї, поради друзів	29
4	Рекомендації вчителів	0
5	Сприяння молоді в соціально-професійному становленні	0
6	Бажання виховувати молодь	0
7	Відповідність роботи характеру, здібностям	57
8	Привабливість роботи з улюбленим предметом	43
9	Привабливість професії	14
10	Інтерес до педагогічної діяльності	71

Отже, на основі проведеного аналізу та результатів, зазначених у таблиці 1, можемо зробити висновок, що для більшості опитаних мотивом до обрання професії викладача був саме інтерес до педагогічної діяльності (71%), відповідальність роботи їхньому характеру та здібностям (57%) і привабливість роботи з улюбленим предметом (43%). Через це можемо зробити висновок, що основними мотивами до вибору професії викладача була реалізація особистих здібностей та інтересів.

У деяких джерелах показаний взаємозв'язок мотивів, пов'язаних із матеріальною вигодою. Однак наш аналіз показує, що матеріальне не є стимулом і чинником, що мотивує, для сучасних викладачів, що також підтверджує В.В. Владимиров, який зазначає, що для «науково-педагогічних працівників зарплатня, досягнувши розмірів, що дозволяють їм гідно існувати, припиняє свою

мотивуючу, стимулюючу дію. Важливішим стає творчий зміст праці» [1, с. 17; 2, с. 42].

Для визначення чинників, які стимулюють розвиток професійної майстерності викладача, мотивують до нього або перешкоджають йому, ми запропонували викладачам ОНЕУ заповнити анкету, дані якої зазначено нижче.

Анкета 1.

Самоаналіз стимулів і перешкод

Оцініть за п'ятибальною системою чинники, які стимулюють розвиток Вашої професійної майстерності, мотивують до нього або перешкоджають йому: 5 – так (перешкоджають або стимулюють); 4 – скоріше так, ніж ні; 3 – і так, і ні; 2 – скоріше ні; 1 – ні.

Чинники, що стимулюють

1. Методична робота

- так – 29%;
- скоріше так, ніж ні – 14%;
- і так, і ні – 29%;
- скоріше ні – 29%;
- ні – 0%.

2. Навчання на курсах підвищення кваліфікації

- так – 14%;
- скоріше так, ніж ні – 0%;
- і так, і ні – 29%;
- скоріше ні – 57%;
- ні – 0%.

3. Приклад і вплив колег

- так – 14%;
- скоріше так, ніж ні – 14%;
- і так, і ні – 29%;
- скоріше ні – 43%;
- ні – 0%.

4. Приклад і вплив керівників

- так – 0%;
- скоріше так, ніж ні – 57%;
- і так, і ні – 14%;
- скоріше ні – 0%;
- ні – 29%.

5. Організація праці в навчальному закладі

- так – 29%;
- скоріше так, ніж ні – 0%;
- і так, і ні – 14%;
- скоріше ні – 0%;
- ні – 29%.

6. Увага до цих проблем керівництва

- так – 0%;
- скоріше так, ніж ні – 43%;
- і так, і ні – 0%;
- скоріше ні – 43%;
- ні – 14%.

7. Довіра

- так – 43%;
- скоріше так, ніж ні – 14%;
- і так, і ні – 29%;
- скоріше ні – 14%;
- ні – 0%.

8. Новизна діяльності, умови праці та можливість експериментування

- так – 43%;
- скоріше так, ніж ні – 14%;
- і так, і ні – 0%;
- скоріше ні – 29%;
- ні – 14%.

9. Заняття самоосвітою

- так – 43%;
- скоріше так, ніж ні – 57%;
- і так, і ні – 0%;
- скоріше ні – 0%;
- ні – 0%.

10. Інтерес до роботи

- так – 71%;
- скоріше так, ніж ні – 29%;
- і так, і ні – 0%;
- скоріше ні – 0%;
- ні – 0%.

11. Відповідальність, що зростає

- так – 0%;
- скоріше так, ніж ні – 43%;
- і так, і ні – 29%;
- скоріше ні – 14%;
- ні – 14%.

12. Можливість здобуття визнання в колективі

- так – 14%;
- скоріше так, ніж ні – 57%;
- і так, і ні – 14%;
- скоріше ні – 0%;
- ні – 14%.

Чинники, що перешкоджають

1. Власна інерція

- так – 29%;
- скоріше так, ніж ні – 14%;
- і так, і ні – 0%;
- скоріше ні – 43%;
- ні – 14%.

2. Розчарування від невдач

- так – 29%;
- скоріше так, ніж ні – 14%;
- і так, і ні – 43%;
- скоріше ні – 14%;
- ні – 0%.

3. Відсутність підтримки й допомоги керівництва в цьому питанні

- так – 29%;
- скоріше так, ніж ні – 29%;
- і так, і ні – 29%;
- скоріше ні – 14%;
- ні – 0%.

4. Ворожнеча людей (зздрість, ревності), які негативно сприймають Ваші переміни і прагнення до нового

- так – 29%;
- скоріше так, ніж ні – 14%;
- і так, і ні – 29%;
- скоріше ні – 14%;

– ні – 14%.

5. Неадекватний зворотний зв'язок із колегами та керівниками (відсутність об'єктивної інформації про себе)

– так – 14%;

– скоріше так, ніж ні – 29%;

– і так, і ні – 14%;

– скоріше ні – 0%;

– ні – 43%.

6. Стан здоров'я

– так – 29%;

– скоріше так, ніж ні – 0%;

– і так, і ні – 29%;

– скоріше ні – 29%;

– ні – 14%.

7. Нестача часу

– так – 29%;

– скоріше так, ніж ні – 0%;

і так, і ні – 29%;

– скоріше ні – 14%;

– ні – 14%.

8. Обмежені ресурси, скрутні життєві обставини

– так – 14%;

– скоріше так, ніж ні – 14%;

– і так, і ні – 57%;

– скоріше ні – 0%;

– ні – 14%.

Отже, проаналізувавши результати анкетування, ми можемо зробити висновок, що основними чинниками, що стимулюють розвиток професійної освіти викладача та мотивують до нього, є довіра керівництва та студентів до його професійної діяльності (43%), новизна діяльності та можливість експериментування (43%), самоосвіта (понад 50%), особистий інтерес до роботи (70%).

Наведений вище аналіз може бути корисним для керівників структурних підрозділів, а також керівників закладів освіти, які, розуміючи чинники, які стимулюють та мотивують викладачів до якісної праці, намагаються забезпечити в закладах освіти умови, які б відповідали внутрішнім очікуванням викладачів, надавали б можливості до їх саморозвитку, творчого підходу до викладання, самореалізації.

Розуміючи мотиви тієї чи іншої людини, можна впливати на результат її діяльності. Наприклад, для одного викладача реалізація особистих амбіцій є панівним чинником щодо якісної роботи, отже, якщо йому забезпечити перспективи кар'єрного зростання, то можна стимулювати його до надання необхідних нам результатів. Тоді як для іншої людини мотивом є ситуативна можливість заробити гроші, тобто мотивом для виконання роботи є матеріальні заохочення. Є й такі викладачі, для яких мотивом для якісної праці є можливість відчувати себе частиною команди, зробити свій особистий внесок у загальну справу, мотивом для таких викладачів є визнання їхніх колег та керівника.

Чим вища мотивація викладача до успіху – досягнення мети, тим нижчий показник готовності до ризику. Мотивація до успіху впливає і на сподівання на успіх: за сильної мотивації до успіху надії на успіх зазвичай більше, ніж за слабкої. До того ж люди, мотивовані на успіх, і ті, що мають великі на нього шанси, зазвичай уникають ризику.

Ті, хто сильно мотивований на успіх і має високу готовність до ризику, рідше потрапляють у незручні ситуації, ніж ті люди, що мають високу готовність до ризику, але високу мотивацію до уникнення невдач (захист). І навпаки, коли в людини є висока мотивація до уникнення невдач (захист), це є перешкодою щодо успіху – досягнення мети.

Висновки. З наведеного вище можна зробити висновки, що ставлення до професії, мотиви її вибору й підвищення кваліфікації викладача закладу вищої освіти є надзвичайно важливими чинниками, що зумовлюють розвиток професіоналізму викладача.

Зацікавити викладачів у професійному розвитку – означає забезпечити неперервність їхнього професійного самовдосконалення. Мотивація викладача істотно впливає на специфіку і зміст його професіоналізму, продуктивність усього процесу особистісно-професійного розвитку.

Також мотивація викладачів до розвитку професійної майстерності залежить безпосередньо від керівництва, яке має аналізувати внутрішні мотиви того чи іншого фахівця та створювати умови для їх стимулювання.

Багатоманітність класифікації мотивів, зокрема професійної діяльності, свідчить про складність і багатогранність процесу розвитку мотивації. Сьогодні основою будь-якої діяльності є професійні знання. Викладач закладу вищої освіти повинен постійно працювати над удосконаленням своєї професійної майстерності, від чого значно залежать результати його роботи. Однак, незважаючи на те, що саме інтерес до праці, можливість самореалізовуватися, професійно розвиватися – основні чинники, що мотивують викладача до праці в закладі освіти, Міністерство надає нові завдання, додаткові критерії, нереальні умови, які відволікають викладачів від їхньої безпосередньої професійної діяльності. Невідповідність вимог до матеріального забезпечення фахівців призводить до того, що викладачі втрачають інтерес до роботи в закладі освіти через значний час, який витрачається на забезпечення відповідності формальностям, замість саморозвитку, підготовки до занять і улюбленої справи. Сьогодні ми бачимо, що з кожним роком втрачається інтерес молоді до вступу до аспірантури та магістратури через завищенні вимоги та їхню невідповідність матеріальному забезпеченню молодих викладачів. Усе вищезазначене призводить до того, що в закладах освіти залишаються люди, які не мають іншого вибору.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вакуленко В. Роль професійної мотивації в розвитку професіоналізму викладача вищої школи. *Молодь і ринок*. 2015. № 4. С. 16–19.
2. Владимир В. Платное образование: социальный контекст. *Высшее образование*. 1999. № 1. С. 41–42.
3. Гоноболин Ф. Книга об учителе. Москва : Просвещение, 1965. 260 с.
4. Организационная психология / под. ред. Г. Суходольского. Харьков : Гуманитарный центр, 2004. 256 с.
5. Севастьянова Ж. Професійна мотивація викладача вищого навчального закладу як психологічна проблема. *Правничий вісник Університету «КРОК»*. Серія «Актуальні проблеми психології». 2011. Вип. 10. С. 153–159.
6. Сыч В. Психологические проблемы развития мотивации профессионального совершенствования специалистов (инспекторов) отделов образования. *Материалы Международной научно-практической конференции, 19–20 апреля 2002 г. : в 2 ч.* Минск. Ч. 1. С. 161–162.

ПОЛІТИЧНА СВІДОМІСТЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ:
СУТНІСТЬ ТА ЇЇ СКЛАДНИКИPOLITICAL CONSCIOUSNESS OF STUDENT YOUTH:
ESSENCE AND ITS COMPONENTS

У статті визначено сутність та особливості політичної свідомості студентської молоді. Розкрито поняття «студентська молодь». Проаналізовано особливі характеристики політичної свідомості. Окреслено основні функції та компоненти політичної свідомості, а саме: політичну орієнтацію, соціально-політичні цінності, думки. Виокремлено основні типи політичної свідомості: державну та недержавну. Зазначено, що формування політичної свідомості можливе через політичну культуру студентської молоді.

Ключові слова: політична свідомість, патріотичне виховання, духовний розвиток особистості, засоби виховання, національна свідомість, держава, суспільство, студентська молодь, культура студентської молоді.

В статье определены сущность и особенности политического сознания студенческой молодежи. Раскрыто понятие «студенческая молодежь». Проанализированы характеристики политического сознания. Очерчены основные функции и составляющие политического сознания: политическая ориентация, социально-политические ценности, мысли. Выделены основные типы политического сознания. Отмечено, что формирование политического сознания возможно через политическую культуру студенческой молодежи.

Ключевые слова: политическое сознание, патриотическое воспитание, духовное развитие личности, средства воспитания, национальное сознание, государство, общество, студенческая молодежь, культура студенческой молодежи.

Having gained independence, the young Ukrainian state at the beginning of the twenty-first century is experiencing difficult times – political and economic crises, other problems that necessarily appear in the turning point for society when the benchmarks are determined, revaluation of

values takes place. Construction and development of the state, as a civilized member of the world community, is impossible without patriotic education of its citizens. Political consciousness is an important component of the personality which is necessary for conscious and full functioning in the society and the state. Well known researchers, including T. Bepalko, P. Ignatenko, M. Mikhailchenko and P. Sergienko paid attention to the conception of the essence of political consciousness. Such questions are dealt with by such scholars as: V. Bebik, I. Vostotska, M. Holovaty, E. Golovakh, V. Golovenko, B. Ivashkovsky, G. Koval, V. Lisnovy, N. Panin, J. Pakhomov, V. Rebacco and others. Noting the significant contribution of domestic and foreign scientists to the development of political consciousness, in particular, the formation of political consciousness in student youth, one should pay attention to the fact that today this problem is relevant and is being studied by both practitioners and theorists. Political consciousness is a social and philosophical category to refer to one of the main forms of social consciousness, which consists of a certain set of ideal forms that cover and reflect the political existence, subjective images of the state system, the system of state power, the direction of development of the state, which are formed in society at the appropriate stage of its historical development through the accumulation, preservation and transformation of information about them. Thinking of the special characteristics of political consciousness, it should be noted, first of all, that it, firstly, has an ideal character, and secondly, it derives from the political, and, of course, social, being nature, and, thirdly, its content consists of a set of ideal forms, covering and reflecting political existence, subjective images of the state system, the system of state power, the direction of development of the state.

Key words: political consciousness, patriotic education, spiritual development of individual, means of education, national consciousness, state, society, student youth, culture of student youth.

УДК 316.64:32 (477)

Коваль Г.В.,

докт. наук з держ. упр., професор,
професор кафедри управління
та адміністрування
Дніпропетровського державного
університету внутрішніх справ

Постановка проблеми. Здобувши незалежність, молода українська держава на початку ХХІ ст. переживає тяжкі часи, політичну й економічну кризи, інші проблеми, які неодмінно з'являються в переломні для суспільства часи, коли визначаються орієнтири, відбувається переоцінка цінностей. Побудова і розвиток держави як цивілізованого члена світового співтовариства неможливі без патріотичного виховання її громадян [9, с. 262].

Політична свідомість – важлива складова частина особистості, необхідна для свідомого і повноцінного функціонування в суспільстві і державі. Кожна людина має розуміти свій вклад в управління державою, своє місце в ній, свої можливості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Осмисленню сутності політичної свідомості при-

діляли увагу відомі дослідники, серед яких варто назвати Т. Безпалько, П. Ігнатенко, М. Михальченка та П. Сергієнка. Зазначені питання досліджують такі вчені, як: В. Бебик, І. Востоцька, М. Головатий, Є. Головаха, В. Головенько, В. Івашковська, Г. Коваль, В. Лісовий, Н. Паніна, Ю. Пахомов, В. Ребало й ін. Варто зазначити, що психологічні чинники становлення політичної свідомості молоді розкривалися в працях таких науковців, як: Д. Гордєв, М. Сапожніков, О. Ульянов. Студентською проблематикою цікавилися С. Безклетний, Л. Кияшко, М. Корнівська, Д. Пашенко, М. Пірен. Серед закордонних учених вивчали політичну свідомість Г. Алмонд, Р. Арон, Р. Дарендорф, К. Мангейм, К. Поппер та ін.

Зазначимо вагомий внесок вітчизняних та закордонних учених у розвиток політичної свідо-

мості, зокрема у формування політичної свідомості в студентській молоді, зауважимо, що й сьогодні дана проблема є актуальною, до неї звертаються як практики, так і теоретики.

Постановка завдання. Метою статті є розкриття сутності політичної свідомості студентської молоді як ефективного засобу впливу на формування національної свідомості, визначення її функцій та типів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток сучасного українського суспільства характеризується переорієнтацією економіки, трансформаціями в системі політичного управління й державної влади, які базуються на відмові від моноідеологізації, проголошенні пріоритетності демократичних прав і свобод, загальнолюдських цінностей. Зазнають змін ідейні, моральні та політичні орієнтири [10, с. 243].

Соціально-психологічні феномени, пов'язані зі ставленням людини до суспільних інститутів, насамперед до відповідних інститутів влади, визначаються таким поняттям, як «політична свідомість» [5]. О. Краснокутський визначає «політичну свідомість» як соціально-філософську категорію на позначення однієї з основних форм суспільної свідомості, яка складається з певної сукупності ідеальних форм, що охоплюють і відображають політичне буття, суб'єктивних образів державного устрою, системи державної влади, напряму розвитку держави, які формуються в суспільстві на відповідному етапі його історичного розвитку шляхом накопичення, збереження й перетворення інформації про них [11].

Політична свідомість як основна форма суспільної свідомості зберігає всі фундаментальні риси останньої, які, безумовно, у цій формі набувають деякої специфіки [13]. Осмислюючи особливі характеристики політичної свідомості, варто зауважити, що вона, по-перше, має ідеальний характер; по-друге, похідний від політичного і, звідси ж, суспільного буття характер; по-третє, її зміст становить сукупність ідеальних форм, що охоплюють і відображають політичне буття, суб'єктивних образів державного устрою, системи державної влади, напряму розвитку держави [3].

Політична свідомість являє собою опосередковані відображення політичного життя суспільства, суттю яких є проблема влади, розвиток і задоволення інтересів та потреб політичних суб'єктів; сукупність поглядів, оцінок, настанов, які, відображаючи політико-владні відносини, набувають відносної самостійності [6].

Політична свідомість – це сприйняття суб'єктом тієї частини реальності, що пов'язана з політикою, це суб'єктивний образ політичної системи. Знання й уявлення про політику не є продуктом індивідуальної свідомості. Особистість набуває їх у процесі політичної соціалізації з навколишнього

середовища [7]. Політична свідомість вбирає в себе як ідеологічні компоненти (політичні знання, цінності, переконання), так і психологічні (політичні почуття, емоції, переживання, орієнтації та настрої) [19].

Як важлива характеристика політичного життя суспільства політична свідомість має деякі особливості, умови появи та шляхи формування. Передумовою формування такої свідомості є те, що людина починає усвідомлювати свою групову належність, групову ідентичність і водночас те, що вона неспроможна реалізувати власні групові інтереси без вступу в певні відносини з політичною владою [2]. Політична свідомість притаманна конкретній людині вже тоді, коли вона усвідомлює свої громадянські статус, позицію, водночас реальну потребу та необхідність впливати на владу.

Особливості політичної свідомості виявляються у відповідних експектаціях – очікуваннях, вимогах щодо норм виконання індивідом певних соціальних ролей; різновидах соціальних санкцій, що впорядковують систему відносин і взаємодії в спільності. На відміну від офіційних приписів, норм такі експектації часто мають неформалізований і не завжди усвідомлений характер [5].

До основних компонентів політичної свідомості варто віднести такі: політичні орієнтації; соціально-політичні цінності; думки [18]. До основних сфер політичної свідомості належать такі: політична наука (політичні теорії, концепції, гіпотези); політична ідеологія (політичні цінності, ідеали, доктрини, гасла, програми); політична психологія (політичні відчуття, думки, настрої, воля, спрямованість тощо) [3]. Політична свідомість має свої функції, основні з яких такі:

- пізнавальна – система знань про політичну дійсність загалом;
- оцінювальна – забезпечення і сприяння орієнтації в політичному житті на основі оцінювання політичних подій;
- регулятивна – орієнтування стосовно участі в політичному житті;
- інтегруюча – сприяння об'єднанню окремих соціальних груп, суб'єктів політичного процесу на основі спільних ідей, цінностей, настанов;
- прогностична – передбачення особливостей розвитку політичного процесу, подій;
- нормативна – створення загальноприйнятого образу майбутнього [3].

За змістом політична свідомість включає в себе певні політичні ідеї, погляди, теорії, інтереси, настрої, почуття, а за специфікою прояву вона активно впливає на інші форми суспільної свідомості, має часто досить високий ступінь відображення соціально-класових інтересів [17].

Розрізняють політичну свідомість масову, групову, індивідуальну, буденну і науково-теоретичну.

Перші три форми свідомості пов'язані з її суб'єктами, а дві останні визначаються глибиною відображення дійсності. Буденна свідомість формується на основі повсякденного життя людей, досвіду їхньої діяльності. Науково-теоретична політична свідомість відрізняється від буденної тим, що ґрунтується на цілеспрямованому дослідженні, постійному аналізі політичного процесу. Тому вона більш систематизована, цілісна, здатна до прогнозування, розвитку та змін [17].

Виокремлюють також основні типи політичної свідомості: державну та недержавну. Найвдалішу класифікацію типів політичної свідомості запропонував сучасний український вчений Г. Щокін. Зокрема, він вирізняє такі її типи:

- соціалізм (концентрація власності, крайній ступінь – економічне безправ'я);
- монархізм (концентрація влади, владний авторитаризм, тиранія);
- націоналізм (родове, вузькогрупове світосприйняття, шовінізм);
- лібералізм (розподіл власності, економічний монополізм);
- анархізм (розподіл влади, владна децентралізація, повне безвладдя);
- інтернаціоналізм (всередове, загальногромадянське світосприйняття, імперський космополітизм) [3].

Залежно від критерію, взятого за основу, розрізняють різні рівні політичної свідомості. За ознакою суб'єкта політики (соціологічний підхід) розрізняють такі її рівні: масова політична свідомість; політична свідомість соціальної спільноти (клас, нація, професійна, вікова група тощо); політична свідомість особи [7].

Політична свідомість окремого індивіда, соціальної групи і суспільства не тотожні між собою. Політична свідомість групи і суспільства не є загальною сумою політичних знань та уявлень індивідів, які їх складають. Кожна соціальна група, як і кожне суспільство, будучи самостійними суб'єктами політики, виробляють свої політичні знання й уявлення. Між індивідуальними, груповими й масовими, тобто властивими народу, суспільству, видами політичної свідомості є діалектичний взаємозв'язок і взаємовплив [16]. Сукупність політичних ідей, носіями яких виступають соціальні групи й суспільство загалом, є основою формування індивідуальної політичної свідомості, у свою чергу, особливості політичних поглядів і переконань завдяки творчій активності їхніх носіїв можуть набувати характеру групової або суспільної цінності.

Як і більшість форм суспільної свідомості, політична свідомість має два рівні – ідеологічний та психологічний. Отже, політичну свідомість можна вважати сукупністю почуттів, усталених настроїв, традицій, ідей і певних теоретичних систем, які

відображають найістотніші інтереси великих соціальних груп, їхнє ставлення одна до одної і до політичних інститутів суспільства [3].

Носії політичної свідомості є в кожному суспільстві. Саме тип, характер політичної свідомості визначають ставлення суб'єкта політики до системи влади загалом та окремих її відгалужень, складників, суб'єктів зокрема [5]. Навіть будучи активним суб'єктом політичних відносин, індивід може спиратися не на політичну, а на так звану потестарну, або протополітичну свідомість. Засадами потестарної свідомості можна визначити соціальну залежність та інтелектуальну нерозвиненість, відсутність особистої гідності, спрощені уявлення про сутність політичних процесів, нездатність оцінити значення особистих прав і свобод.

Тому для формування політичної свідомості вкрай необхідні аналітико-критичне ставлення до навколишнього середовища, дійсності й осмислення їх, наявність у людини конкретних норм, цінностей, ідеалів, чітке усвідомлення власної мети та мети політичної сили, до якої людина належить. Важливу роль у цьому процесі мають відігравати владні структури, які повинні аналізувати стан політичної свідомості суспільства та формувати таку свідомість, яка б підтримувала соціально-політичну рівновагу та сприяла соціальному прогресу [6].

Роль політичної свідомості в життєдіяльності суспільства важно переоцінити, адже вона здатна випереджати практику, прогнозувати розвиток політичних процесів. Вона здатна впливати на політичне життя, на динаміку політичної культури суспільства, а також на всі інші сфери суспільного життя [1].

Формування політичної свідомості залежить не тільки від тієї об'єктивної ситуації, в якій розвивається цей процес. Велике значення мають і чинники суб'єктивного характеру, зокрема:

1) зовнішні, до яких належать інститути політичної системи, національні та соціальні групи, різні неформальні об'єднання, під впливом яких відбувається соціалізація особистості;

2) внутрішні, що характеризують механізми світосприйняття, аналізу й ухвалення рішень тощо. Останні охоплюють потреби, інтереси, духовні цінності, індивідуальні психологічні якості людини [2].

Формування політичної свідомості відбувається в процесі політичного життя, є історично і соціально зумовленим продуктом політичного життєдіяльності людей, їхньої політичної творчості, який відбиває процес опанування суспільством, націями, класами, іншими соціальними спільнотами й індивідами політичних відносин, а також розвиток їхньої власної сутності, значною мірою залежить від характеру, темпу, змісту процесу політичної соціалізації молоді особи [7].

Політична свідомість студентської молоді має свої особливості. Передусім категорія «студентська

молодь» трактується неоднаково різними вченими. Л. Рубіна визначає студентство як особливу суспільну групу, основною характеристикою якої є перехідний стан, що виявляється як на соціально-класовому, так і на особовому рівні. Студентство об'єднує молодь приблизно одного віку й однакового рівня освіти, відмінну від інших соціальних груп формами організації життєдіяльності. У роботах О. Ларміна студентська молодь розглядається як специфічна, соціально-професійна група людей молодого покоління, що об'єднана виконанням спеціальних навчальних і соціально-підготовчих функцій, характеризується спільністю побуту, ціннісних орієнтацій і способу життя [15].

Ця спільнота, з одного боку, характеризується притаманними їй психофізіологічними особливостями, діяльністю, що здебільшого пов'язана з підготовкою та включенням у суспільне життя з усіма його складностями та суперечностями [3]. З іншого – має власну субкультуру, внутрішню диференціацію, яка відповідає соціальному поділу суспільства. Її характерною особливістю є те, що вона має подвійну природу, тобто виступає водночас як явище біологічне і соціальне, що й зумовлює зв'язок її психофізичного та соціального розвитку.

Отже, молоде покоління завжди суттєво відрізняється від старшого. Його соціальний портрет, прагнення, орієнтації мають мозаїчний, навіть суперечливий характер. Соціально-політичні орієнтації сучасної студентської молоді відображають нову політико-економічну реальність з її суперечностями і складностями буття. Зокрема:

- у своїй більшості молода студентська генерація України порівняно з особами середнього та старшого віку підтримує незалежність держави, ринкові перетворення;

- нині чотири з п'яти молодих людей висловлюються за прискорення економічних реформ, підтримують інститути приватної власності, підприємництва;

- молодь більше, ніж попереднє покоління, розраховує на власні сили та підтримку батьків, друзів, що свідчить про послаблення патерналістських очікувань;

- деякі зміни відбулися в трудових ціннісних орієнтаціях молодого покоління: постійно зростає значення високої оплати праці, підвищуються вимоги до характеру й умов діяльності [12].

Згідно з даними О. Петрунько, причинами відчуження молоді від політичної активності є: наявність інших планів, інтересів; індивідуально-психологічні особливості; небажання брати на себе відповідальність; негативне ставлення до політики взагалі тощо. Така байдужість пояснювалась також зневірою студентської молоді в можливостях свого впливу на владу та політичну ситуацію в країні, розчаруванням у лідерах та ідеях [13].

Формування політичної свідомості можливе через політичну культуру студентської молоді, яка пов'язана із цілою низкою чинників: індивідуально-психологічними (інтелектуальні особливості, особистісні риси, ціннісні орієнтації), соціально-психологічними (вплив батьків, друзів, закладів освіти, закладів масової інформації), соціально-економічними (економічне становище як країни загалом, так і конкретної особистості зокрема) [4]. Низка дослідників наголошують на зв'язку між рівнем політичної активності та рівнем соціального інтелекту. Інші ж акцентують увагу на такому чиннику, як політичні орієнтації батьків [7].

Різноманітні зв'язки політичної культури з різними соціальними і політичними процесами характеризують її як поліструктурне, багаторівневе явище. Складна структура й організація політичної культури проявляються на різних рівнях: когнітивному, ціннісно-мотиваційному, діяльнісному.

Так, когнітивний рівень характеризує ступінь і характер інформованості населення про політичне життя, теоретичні і повсякденні знання про політиків, цікавість до них, наявність власної думки; рівень компетентності у сфері політики. Ціннісно-мотиваційний рівень свідчить про ставлення до влади, політики, про мотивацію участі або неучасті в політиці тощо. На основі знань та цінностей формуються політичні переконання як сукупність уявлень, що характеризують політичний ідеал особистості, рівень національної гордості за країну, її успіхи в різних областях, за становище країни на міжнародній арені. Діяльнісний рівень, що проявляється через різні форми участі людей у політичній галузі життя та політичну поведінку, надаючи їй певного змісту і спрямування, свідчить про якість політичної культури, ступінь віри людей у те, що вони здатні впливати на політичні рішення, вибір методів такого впливу.

Отже, політична культура – це явище, що постійно змінюється, реагує на всі зміни навколишнього світу й являє собою сукупність стійких форм політичної свідомості та поведінки, характеру і способів функціонування політичних інститутів, організації всього політичного життя в суспільстві.

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, з огляду на вікові, психологічні та фізіологічні особливості студентської молоді, необхідно системно впливати на її становлення як соціальної групи й особистостей. Необхідні освітні проекти, які б забезпечили формування політичної свідомості молоді, що сприятиме їхній активізації в суспільно-політичному житті, адже молодь – це динамічна, енергійна і критично мисляча частина суспільства, яка має соціальний і творчий потенціал, визначає зміст і характер сьогодишнього та завтрашнього розвитку українського суспільства.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Політологія: наука про політику: підруч. для вищ. шк. / В. Андрущенко, В. Кремень, М. Горлач. 3 вид. К.; Харків: Єдінороз, 2001. 672 с.
2. Воловик В. Философия политического сознания. Запорожье: Просвіта, 2006. 169 с.
3. Горбатенко В. Перспективи оновлення політико-владної еліти в Україні. *Studia politologica Ucraino – Polona*. 2012. Вип. 2. С. 29–34.
4. Горбатенко В. Характеристика сучасного етапу політичної модернізації України. URL: <http://lib.chdu.edu.ua/>.
5. Жданенко С. Щодо питання національної ідентичності в Україні. URL: <http://nauka.nlu.edu.ua/>.
6. Злобіна О. Молодь і політика: парадокси та українські реалії. Соціальні виміри суспільства: зб. наук. пр. Вип. 11. К.: ІС НАН України, 2008. С. 131–143.
7. Карназей А. Молодь у політичному житті суспільства як об'єкт і суб'єкт дій. URL: www.rusnauka.com/12_KPSN_2010/.../63339.doc.htm.
8. Карнаух А. Політична соціалізація студентської молоді: сутнісні характеристики, особливості, тенденції. *Укр. нац. ідея: реалії та перспективи розв.* 2006. № 17. С. 136–139.
9. Коваль Г. Система патріотичного виховання в Україні. Сучасна українська політика. Політика і політологи про неї. Вип. 8. К.; Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. 260 с.
10. Коваль Г. Особливості політичної соціалізації молоді на сучасному етапі розвитку української державності. Сучасна українська політика. Політика і політологи про неї. Вип. 13. К.; Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2008. 392 с.
11. Краснокутський О. Політична свідомість як утворююча складова процесу формування ідеології державотворення. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. Вип. 52. 2013. С. 227–240.
12. Литвин О. Особливості студентської молоді як суб'єкта політичних відносин. URL: <http://www.stationline.org.ua/>.
13. Озерова М. Політичні орієнтації сучасної української молоді. URL: <http://www.kbuara.kharkov.ua>.
14. Пірен М., Корнівська М. Молодь і політика в Україні: соціопсихологічний аналіз: навч. посіб. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2011. 288 с.
15. Скориніна-Погребна О. Студентська молодь як потенційна економічна еліта суспільства. URL: www.ukr-socium.org.ua.
16. Сокур'янська Л. Студентство на шляху до іншого суспільства: ціннісний дискурс переходу. *Український соціум*. 2004. № 1 (3). С. 48–55.
17. Українське студентство у пошуках ідентичності: моногр. / за ред. В. Арбеніної, Л. Сокур'янської. Х.: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2012. 520 с.
18. Хорошилов О. Політична психологія. Одеса, 2006. 86 с.
19. Шестопап Е. Политическая психология: хрестом. 3 изд. М.: Аспект-Пресс, 2011. 432 с.

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-АГРАРНИКІВ

TECHNOLOGY OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE AGRARIAN ENGINEERS

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки майбутніх інженерів-аграрників – формуванню комунікативної компетентності студентів. Зокрема, визначено, що найбільш ефективним буде розгляд цієї проблеми в умовах навчання у вищому навчальному закладі, де моделюється наочний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності. У процесі проведення дослідження ми визначили, що педагогічна технологія, метою якої є формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів-аграрників, складається із чотирьох взаємопов'язаних етапів – підготовчо-мотиваційного, теоретичного, оцінно-коригувального, практично-закріплюючого.

Ключові слова: педагогічна технологія, комунікативна компетентність, етапи, формування, інженер-аграрник, професійна компетентність.

Стаття посвящена одной из актуальных проблем подготовки будущих инженеров-аграрников – формированию коммуникативной компетентности студентов. В частности, определено, что наиболее эффективным будет рассмотрение этой проблемы в условиях обучения в высшем учебном заведении, где моделируется наглядное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности.

В процессе проведения исследования мы определили, что педагогическая технология, целью которой является формирование коммуникативной компетентности будущих инженеров-аграрников, состоит из четырех взаимосвязанных этапов – подготовительно-мотивационного, теоретического, оценочно-корректирующего, практически-закрепляющего.

Ключевые слова: педагогическая технология, коммуникативная компетентность, этапы, формирование, инженер-аграрий, профессиональная компетентность.

The article is devoted to one of the actual problems of preparing of future agrarian engineers – the formation of communicative competence of students. In particular, it is determined that the most effective will be solving of this problem in conditions of studying at a higher educational institution, where the visual and social content of the future professional activity is modeled. During the investigation, we have determined that pedagogical technology, the purpose of which is the formation of communicative competence of future agrarian engineers, consists of four interrelated stages – preparatory-motivated, theoretical, evaluative and practically-consolidating.

Key words: pedagogical technology, communicative competence, stages, formation, agrarian engineer, professional activity.

УДК 378:37.091.212–057.21:316.77

Ковальова К.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри української
та іноземних мов
Вінницького національного
аграрного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сьогодні перед аграрною освітою поставлене завдання формування нового покоління інженерних кадрів, здатних не лише до накопичення знань, а й до їх творчого застосування на практиці, обґрунтування доцільності їх використання, розвитку креативного мислення, комунікативних вмінь, ерудиції, які забезпечать інноваційний, інтелектуальний розвиток суспільства і країни. Реалізація цих завдань потребує від майбутнього фахівця наявності високого рівня комунікативної компетентності. Особливого значення набуває розвиток комунікативних вмінь у процесі навчання у вищому навчальному закладі, адже особистість постійно спілкується з педагогами, студентами, відповідає на практичних заняттях, лекціях, бере участь у дискусіях, дебатах, опановує майбутню професію та готується стати висококваліфікованим спеціалістом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз наукових праць та власні дослідження дають змогу констатувати, що найбільш ефективним буде розгляд проблеми формування комунікативної компетентності інженерів-аграрників в умовах навчання у вищому навчальному закладі, де моделюється наочний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності. На нашу думку,

найуспішнішою буде реалізація навчальної діяльності в умовах особистісно орієнтованого, контекстного та діалогічного підходів, що передбачають застосування таких активних методів навчання, як бесіда, дискусія, лекція-візуалізація, лекція-діалог, проблемна лекція, тренінг, метод проектів, аналіз конкретних ситуацій, ділові, рольові ігри.

Метою навчання комунікативної компетентності інженерів-аграрників є формування цієї компетентності, яку ми витлумачуємо як володіння комунікативними знаннями, вміннями, навичками, що забезпечують ефективне виконання комунікативної функції в професійній діяльності та в суспільстві, знаходження адекватного стилю і тону спілкування з урахуванням особистості співрозмовника, обставин спілкування і стратегій мовленнєвої взаємодії.

Мета навчання й аналіз даних щодо рівня сформованості комунікативної компетентності, отриманих під час проведення констатувального експерименту, спонукають нас до створення педагогічної технології для формування комунікативної компетентності інженерів-аграрників.

Термін «технологія» походить від грецьких *techné* – «мистецтво», «майстерність», і *logos* – «наука», «вчення». Опрацювання літератури показало, що термін «освітня технологія» уперше

вжито в наукових працях із рефлексології І. Павловим, С. Шацьким у 20-х рр. минулого століття в Союзі Радянських Соціалістичних Республік. Водночас цей термін уживався під час запровадження в освітній процес технічних засобів та означав можливість оперування навчальним і лабораторним устаткуванням.

З'ясувати зміст цього поняття намагалися такі вчені, як Ю. Бабанський, П. Беспалько, С. Бондар, В. Губарев, І. Лернер, М. Махмутов, В. Сластьонін, Н. Тилизіна й інші. Вони розуміють це поняття по-різному, а дослідження його характерних ознак триває і досі.

Н. Мойсеюк визначає педагогічну технологію як «дидактичну систему, яка гарантує досягнення конкретної навчальної мети в результаті виконання послідовності взаємодій педагога і учнів» [6].

В. Беспалько характеризує педагогічну технологію як систему, в якій поетапно втілюється на практиці раніше спроектований навчально-виховний процес [2]. Подібну думку висловлює М. Махмутов та визначає педагогічну технологію як алгоритмізований процес взаємодії педагога і учнів, який гарантує досягнення поставленої цілі [5].

Отже, можемо підсумувати, що педагогічна технологія – система дій, спрямована на взаємодію педагога та студентів, що має на меті досягнення поставленої навчальної цілі.

Педагогічна технологія має відповідати основним методологічним вимогам, серед яких вчені виділяють [3; 4]:

- системність (наявність у технології всіх ознак системи – взаємопов'язані компоненти, логіка процесів, єдність понятійного апарату, цілісність);
- керованість (охоплює можливість контролю, оцінювання, аналіз статистичних даних, подальше прогнозування дидактичного процесу з метою корекції результатів);
- науковість (педагогічна технологія має базуватись на дидактичних принципах та положеннях теорії пізнання. Її застосування в навчанні має бути науково обґрунтованим);
- відтворюваність (застосування в навчальних закладах за профілем іншими викладачами з можливістю отримання подібних результатів);
- поліфункціональність (виконання організаційної, контролюючої, корегуючої, комунікативної, прогнозуючої функцій);
- ефективність (педагогічна технологія має бути ефективною та забезпечувати досягнення результату відповідно до освітнього стандарту).

Мета статті. На основі вищезазначених принципів нами розроблена педагогічна технологія, метою якої є формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів-аграрників в умовах особистісно орієнтованого, контекстного та діалогічного підходів, застосування активних методів навчання.

На нашу думку, кожна педагогічна технологія характеризується такими ознаками:

- поділ процесу на взаємопов'язані етапи;
- поетапне виконання дій, спрямованих на досягнення запланованої мети;
- оцінка та корекція результатів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Для вирішення проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів-аграрників ми вирішили зосередити увагу на визначенні етапів технології її формування. Ми визначили чотири етапи формування комунікативної компетентності. Зокрема, підготовчо-мотиваційний, теоретичний, практично-закріплюючий і оцінно-коригувальний.

Підготовчо-мотиваційний етап передбачає усвідомлення студентами важливості формування комунікативної компетентності для майбутнього становлення як висококваліфікованого фахівця. Мотиваційний компонент є обов'язковою складовою частиною будь-якого дидактичного процесу, а його основою в студентському віці має стати професійна мотивація. Розвиток професійно значущих якостей майбутнього інженера неможливий без формування комунікативної компетентності, якої можна досягти, забезпечивши необхідний рівень мотивації для оволодіння нею. Створення необхідної мотивації передбачає залучення майбутніх інженерів-аграрників до диспутів, виконання проблемних завдань, вирішення конкретних ситуацій.

Г. Рогова розділяє мотивацію на зовнішню та внутрішню. У внутрішній мотивації вона виділяє комунікативний, лінгвопізнавальний та інструментальний компоненти [8]. Комунікативна мотивація включає бажання учнів спілкуватися в усній і письмовій формах, лінгвопізнавальна – це прагнення оволодіти мовним матеріалом, інструментальна характеризується позитивним ставленням до певних форм роботи. Для формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів-аграрників ми будемо розвивати ці види мотивації, але рушійною силою мотиваційного компонента в студентському віці має бути професійна мотивація. Теоретичний та практичний матеріал, наближений до умов професійної діяльності інженерів-аграрників, сприяє розвитку внутрішньої мотивації та переходу пізнавальної мотивації до професійної. Студенти активніше виконують завдання, що пов'язані з їхньою майбутньою професією [7].

Виклад основного матеріалу. Основним завданням підготовчо-мотиваційного етапу є формування позитивної мотивації до навчальної діяльності, цікавості до вивчення таких дисциплін, як психологія, ділова українська мова, іноземна мова, розуміння важливості формування комунікативної компетентності для професійного зростання. Для ефективності вивчення цих предметів

необхідно зазначити ціль, завдання, актуальність, підготувати цікаві лекційні та семінарські заняття, визначити, що очікують дізнатися студенти на заняттях, яким вони бачать навчальний процес. На заняттях із психології, ділової української мови, іноземної мови ми використовували ситуації-оцінки та ситуації-ілюстрації. Ситуації-оцінки описували позиції, вихід з яких уже знайдений, але студентам необхідно було провести в групах критичний аналіз вирішення проблеми.

Для розвитку критичного мислення ми пропонували студентам завдання на узагальнення, порівняння, диференціацію. Застосування на підготовчо-мотиваційному етапі таких активних методів навчання, як аналіз конкретних ситуацій, бесіди, диспути, проблемні завдання, сприяло розумінню майбутніми інженерами-аграрниками важливості розвитку їхніх комунікативних умінь, доцільності, необхідності вивчення дисциплін мовного циклу, психології для формування навичок успішного спілкування в процесі майбутньої фахової діяльності.

Теоретичний етап передбачав ознайомлення, засвоєння, оволодіння знаннями, необхідними для формування комунікативної компетентності та здійснення професійної діяльності. Для досягнення цієї мети на лекційних і семінарських заняттях із психології, української та іноземних мов ми формували в студентів теоретичні знання про суть, структуру, форми, засоби, функції, види й особливості спілкування; допомагали оволодіти загальними та специфічними комунікативними вміннями, що давали можливість встановлювати контакт із співрозмовником, контролювати ситуацію взаємодії з ним; розвивали монологічне та діалогічне мовлення.

Основними засобами навчання на цьому етапі технології були проблемні лекції, лекції-конференції, автентичні матеріали мережі Інтернет.

Практично-закріплюючий етап спрямований на застосування та закріплення на практиці знань, здобутих упродовж попередніх етапів розробленої педагогічної технології формування комунікативної компетентності. На цьому етапі актуальним є використання моделювання комунікативних ситуацій майбутньої професійної діяльності, ділових, рольових ігор, круглих столів, дискусій, тренінгів.

Виконання цих вправ в експериментальних групах допомагало майбутнім інженерам-аграрникам оволодіти фаховим мовленням, підвищити культуру мовлення, збагатити лексичний запас, дізнатися про особливості вимови, правопису, вживання професіоналізмів та термінів у професійних ситуаціях спілкування. Паралельне вивчення фахового мовлення на парах з української й англійської мов сприяло кращому засвоєнню професійних термінів.

Запорукою успіху спеціаліста на сучасному ринку праці і забезпечення його конкурентоспроможності є високий показник володіння ним культурою фахового

мовлення, яке ми вдосконалювали під час вивчення курсу «Українська мова за професійним спрямуванням». Розвиток професійного спілкування майбутніх інженерів-аграрників спрямований на збагачення їхнього лексичного запасу фаховою термінологією, яка використовуватиметься у сфері їхньої виробничої діяльності. Для формування професійно-термінологічної грамотності в усному і писемному мовленні, вирішення професійних завдань у процесі комунікації, розвитку вміння будувати стосунки з колегами, уникати конфліктів, вести переговори ми використовували вправи, спрямовані на переклад та засвоєння термінології, активізацію вмінь слухання, говоріння, письма.

Оцінно-коригувальний етап передбачає визначення досягнутого рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх інженерів-аграрників, можливість оцінки, аналізу, корекції власних комунікативних умінь, прогнозування ймовірних результатів спілкування, прагнення до самовдосконалення. Фахівець, який вміє адекватно оцінити свої професійні можливості, рівень підготовки, якість своїх знань, здатний досягти успіху, адже він критично ставиться до себе, прагне виправляти помилки, недоліки, шукає шляхи подолання труднощів та визначає нові перспективи саморозвитку. А. Хуторський зазначає, що без розуміння способів своєї діяльності людина не може засвоїти здобуті знання, а рефлексію він вважає джерелом внутрішнього досвіду [9, с. 120].

У процесі рефлексії майбутні інженери-аграрники оцінювали свої результати завдяки відгукам педагогів, однокласників, робили висновки, де допустились помилок, корегували свою діяльність і організовували її по-новому.

Також студент має розуміти, що саме від нього залежить його особистий та професійний розвиток. Навчання є ефективним, коли студенти усвідомлюють власну відповідальність за результати навчання, ефективність якого пропорційна ступеню спрямованого самостійного вивчення предмета [1, с. 143]. На цьому етапі технології ми сприяли активному розвитку самостійної роботи студентів, проводили тренінги, рольові ігри, дискусії. Ці методи сприяли прояву власної позиції, формуванню власної думки, яку потрібно було аргументувати, довести, продемонструвати доцільність та актуальність її вибору. Колективно студенти намагалися проаналізувати комунікативну діяльність кожного члена групи, оцінити мовну підготовку, знайти і виправити помилки, добрати шляхи їх корекції й уникнення в майбутньому.

Застосований на цьому етапі метод проектування сприяв активізації самостійної роботи студентів, розвитку логічного, критичного мислення, удосконаленню здатності порівнювати, планувати, аналізувати, висувати гіпотези, формувати переконання, детально розробляти проблему та

самостійно вирішувати її. Результатом цієї діяльності став реальний продукт у вигляді проекту, який сприяв застосуванню здобутих знань на практиці. Перевагою проектування є його тісний зв'язок із спілкуванням, особливо в процесі обговорення проблемно-діалогової ситуації, яка є найважливішим моментом структури проекту. Процес обговорення актуалізує всю систему взаємовідносин учасників проекту, забезпечує роботу психофізіологічних механізмів мови, розвиток граматичних, лексичних, фонетичних навичок, природну вмотивованість спілкування.

Висновки. Отже, педагогічна технологія, метою якої є формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів-аграрників, складається із чотирьох взаємопов'язаних етапів – підготовчо-мотиваційного, теоретичного, оцінно-коригувального, практично-закріплюючого. Реалізація цієї технології здійснювалась за дотримання таких педагогічних умов, як застосування особистісно орієнтованого підходу, моделювання в навчанні комунікативних ситуацій майбутньої професійної діяльності, формування професійно значущої мотивації навчального процесу та використання активних методів навчання, а саме бесід, дискусій, лекцій-візуалізації, лекцій-діалогу, проблемної лекції, тренінгів, методу проектів, аналізу конкретних ситуацій, ділових, імітаційних, рольових ігор.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Архангельский С. Лекции по теории обучения в высшей школе. Москва : Высшая школа, 1974. 384 с.
2. Беспалько В., Татур Ю. Систематическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. Москва : Высшая школа, 1989. 141 с.
3. Педагогика и психология : методические рекомендации по изучению курса / И. Богданов и др. URL: <http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych-index.html>.
4. Лозова В., Троцко Г. Теоретичні основи виховання і навчання : навчальний посібник. Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. 2 вид., випр. і доп. Харків : ОВС, 2002. 400 с.
5. Махмутов М., Ибрагимов Г., Чошанов М. Педагогические технологии развития мышления учащихся. Казань : ТГЖИ, 1993. 88 с.
6. Мойсеюк Н. Педагогіка : навчальний посібник. 5 вид., доп. і перероб. Київ, 2007. 656 с.
7. Павленко О. Комунікативна підготовка фахівців у системі неперервної професійної освіти митників. *Педагогіка і психологія професійної освіти* : науково-методичний журнал / гол. ред. Н. Ничкало. Львів, 2003. № 6. С. 77–83.
8. Рогова Г., Рабинович Ф., Сахарова Т. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Москва : Просвещение, 1991. 228 с.
9. Хуторской А. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения : пособие для учителя. Москва : Высшая школа, 1982. 223 с.

КОНЦЕПЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ПЕРІОДИЗАЦІЯ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІКИ ПРАЦІ В РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА

CONCEPT AND PERIODISATION OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF PEDAGOGY OF LABOR IN THE REPUBLIC OF POLAND

У статті представлено обґрунтування концепції дослідження становлення та розвитку педагогіки праці в Республіці Польща в другій половині XX – на початку XXI століття. Визначено методологічні рівні (філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий і технологічний) та підходи до здійснення дослідження, розкрито їхні ознаки й особливості застосування. Вказано, що методологічну основу дослідження становлять системний, синергетичний, культурно-історичний та аксіологічний підходи, що дозволило скласти чітке уявлення про педагогіку праці як галузь педагогічного знання. Увиразнено науково-дослідницьку проблематику й обґрунтовано чотири етапи розвитку педагогіки праці Республіки Польща: етап науково-організаційних засад становлення та розвитку педагогіки праці (1972–1989 рр.); етап розвитку педагогіки праці в контексті процесів євроінтеграції (1990–2003 рр.); етап європейського виміру розвитку педагогіки праці (2004–2012 рр.); етап розвитку педагогіки праці в контексті глобалізаційних тенденцій (2013–2018 рр.).

Ключові слова: концепція, методологічні рівні, методологічні підходи, періодизація, етапи.

В статье представлена обоснованная концепция исследования становления и развития педагогики труда в Республике Польша во второй половине XX – в начале XXI века. Определены методологические уровни (философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический) и подходы к реализации исследования, раскрыты их признаки и особенности применения. Методологической основой исследования являются системный, синергетический, культурно-исторический и аксиологический подходы, что позволило составить четкое представление о педагогике труда как отрасли педагогического знания. Вычле-

ненная научно-исследовательская проблематика послужила обоснованию четырех этапов в развитии педагогики труда Республики Польша: этап научно-организационных основ становления и развития педагогики труда (1972–1989 гг.), этап развития педагогики труда в контексте процессов евроинтеграции (1990–2003 гг.), этап европейского измерения развития педагогики труда (2004–2012 гг.), этап развития педагогики труда в контексте глобализационных тенденций (2013–2018 гг.).

Ключевые слова: концепция, методологические уровни и подходы, периодизация, этапы.

The article contains the reasoning of conception of researching the formation and development of labor pedagogy in the Republic of Poland in the second half of the 20th – beginning of 21st century. The methodological levels (philosophical, general-scientific, concrete-scientific and technological) and approaches to the research process, its characteristics and features of the application are revealed. It was indicated that the systematic, synergetic, cultural-historical and axiological approaches are used as a methodological basis for the study. Appropriately the pedagogy of labor is coming up as a branch of pedagogical knowledge. Its highlighted a scientific and research issues and substantiated four stages in the development of the pedagogy of labor of the Republic of Poland: the stage of the scientific and organizational principles of the formation and development of labor pedagogy (1972–1989); the stage of development of labor pedagogy in the context of the European integration processes (1990–2003); the stage of European dimension of the development of labor pedagogy (2004–2012); the stage of development of labor pedagogy in the context of globalization trends (2013–2018).

Key words: concept, methodological levels, methodological approaches, periodisation, stages.

УДК 37.013.8(438)

Когут С.Я.,
канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри загальної
та соціальної педагогіки
ВНЗ «Український католицький
університет»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Інформаційне суспільство, створюючи кожній особистості унікальні можливості для самореалізації, ставить виклики методологічного характеру перед педагогічною наукою та системою професійної підготовки фахівців. Тому розвитку педагогічних дисциплін і відповідних їм спеціальностей має надаватися вагоме значення, зокрема педагогіці праці, що досліджує особливості навчання людини професії та формування професійно і соціально важливих якостей особистості для різних галузей промисловості, сільського господарства та сфери послуг, їхніх професійних компетенцій з урахуванням сучасних вимог ринкової економіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пріоритетна роль у визначенні стратегічних завдань та напрямів досліджень, супроводу та моніторингу

наукових досліджень відводиться інституціям Національної академії педагогічних наук України. У центрі уваги науковців міждисциплінарні дослідження, що увиразнюються в нові галузі педагогічного знання. Зокрема педагогіку праці, дослідження якої в Україні започатковано Н. Ничкало й І. Зязюном. На сучасному етапі розвитку педагогіки в Україні А. Алексюк, Г. Васянович, Т. Десятов, В. Кремень, Н. Ничкало, Л. Пуховська, В. Радкевич, С. Сисоєва, Л. Лук'янова та багато ін. активно досліджують концептуальні проблеми професійної педагогічної освіти, професійної порівняльної педагогіки, інновації в педагогіці професійної освіти, запровадження компетентнісного підходу в сучасній освіті.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Науковий аналіз обраної

проблеми показав, що в педагогічній теорії означена проблема досліджувалася в контексті таких аспектів: глобалізаційні процеси та їхній вплив на розвиток освітніх систем, історія розвитку професійної підготовки / систем освіти, теорія та методика підготовки фахівців у професійних навчальних закладах, педагогічні технології в неперервній професійній освіті, післядипломна освіта фахівців. Водночас проблема становлення і розвитку педагогіки праці як галузі педагогічного знання Республіки Польща, її вплив на формування професійної підготовки фахівців минулого і сучасності як можливий напрям підготовки фахівців, як підґрунтя для створення ефективної системи працевлаштування випускників різного рівня комплексно не досліджена.

Метою статті є представлення розробленої концепції дослідження й обґрунтування періодизації становлення та розвитку педагогіки праці в Республіці Польща як галузі педагогічного знання.

Виклад основного матеріалу. Методологічною умовою проведення дослідження становлення та розвитку педагогіки праці в Республіці Польща приймаємо положення про вагомість урахування історичних, політичних, економічних, освітніх і культурних особливостей країни, їхнього впливу на розвиток освіти, педагогіки загалом і на педагогіку праці зокрема. Відомо, що наука як система знань має основні структурні компоненти, зокрема: теорію, що систематизує емпіричний матеріал, описує та пояснює його, здійснює передбачення нових ефектів і можливих процесів, виявляє перспективи їх практичного використання; науково-дослідну програму, яка орієнтує науковий пошук, процес висування гіпотез, залучення традицій до нових підходів; проект, який поєднує теорію і практику функціонування ідей з алгоритмом їх об'єктивації й технологіями застосування [1, с. 411].

Провідною концептуальною ідеєю дослідження визначеної проблеми наукового пошуку є пріоритетність монографічного (окремого) дослідження становлення та розвитку педагогіки праці як галузі педагогічного знання в Республіці Польща, що дає можливість зосередити увагу на розкритті предметного поля досліджень у ретроспективі, дослідницького інструментарію, діяльності наукових шкіл, професійній підготовці фахівців і суспільному значенні педагогіки праці. Застосування монографічного підходу забезпечує умови для проведення системного вивчення та неупередженої зовнішньої оцінки педагогіки праці як галузі педагогічного знання в її історичному розвитку.

Дослідження становлення та розвитку педагогіки праці в Польщі здійснювалося в декілька етапів. На першому етапі приділено увагу аналізу базового термінологічного апарату педагогіки праці як галузі педагогічного знання. Розуміння

сутності понять для наукових досліджень має особливе значення, оскільки сприяє чіткому оперуванню дефініціями та вказує на сферу наукового застосування. Базові поняття об'єднано в групи за визначеним критерієм.

На другому етапі розкрито науково-організаційні засади становлення та розвитку педагогіки праці через визначення передумов її становлення як галузі педагогічного знання, висвітлення наукових напрямів діяльності Інституту професійної підготовки Польщі як середовища формування та розвитку теоретико-методологічних засад педагогіки праці, діяльність провідної наукової школи Т. Новацького, становлення педагогіки праці як напряму професійної підготовки фахівців.

На третьому етапі дослідження продемонстровано вплив процесів глобалізації та євроінтеграції на теорію і практику педагогіки праці. Вирішуючи це завдання, проаналізували структурні та якісні зміни в освіті, професійній підготовці фахівців Республіки Польща (далі – РП) під впливом політики Європейського Союзу, розглянули наукові проблеми та методи досліджень педагогіки праці.

Четвертий етап охоплює аналіз європейського виміру розвитку педагогіки праці та професійної підготовки фахівців РП. Вказано на зміни, які вплинули на зміст педагогіки праці як галузі педагогічного знання, підсилили її наукову й суспільну значущість у контексті розвитку людського капіталу та суспільства сталого розвитку. Наведена послідовність проведення дослідження сприяла ґрунтовному аналізу об'єкта дослідження – педагогіки праці Польщі в її історичному розвитку.

Методологія дослідження становлення та розвитку педагогіки праці має багаторівневу структуру й розкрита на чотирьох рівнях – філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому і технологічному (Н. Ничкало [2], П. Підкасистий [3], М. Фіцула [4], Е. Юдін [5]).

Вказуючи на засади філософського рівня методології дослідження, зазначимо, що в її основі є гуманістична філософія, дотримання засад якої налаштовує дослідника на пізнання в атмосфері творення суб'єкт-суб'єктних стосунків, науково-педагогічного простору. Вивчаючи об'єкт дослідження, зокрема, дотримувалися таких принципів пізнання:

– єдності історичного й логічного, вказує на поєднання вивчення генези об'єкта дослідження, його теорії та перспектив розвитку; дотримання принципу уможливило розкриття логіки розвитку педагогіки праці як педагогічної субдисципліни через аналіз вибудовування зв'язків між її компонентами;

– усебічного вивчення явищ і процесів, орієнтує на розгляд досліджуваного об'єкта не ізольовано, а зв'язано та залежно від зовнішніх чинників, на різних рівнях і в різних умовах; дотримання прин-

ципу сприяло комплексному дослідженню проблеми становлення й розвитку педагогіки праці, з визначенням взаємозв'язків з іншими системами вищого порядку, врахуванням зовнішніх впливів;

– об'єктивного й конкретно-історичного розгляду явищ і процесів. Дотримання цього принципу застерігало від привнесення зовнішнього й суб'єктивного в досліджуваний об'єкт, сприяло його розгляду крізь призму конкретного визначеного історичного періоду;

– єдності теорії та практики. Принцип спонукає ґрунтувати теоретичне дослідження на практиці, що запобігає стихійності розгляду практики завдяки її ретельному теоретичному обґрунтуванню; розвиток педагогіки праці розглядали у взаємозв'язку із професійною підготовкою фахівців, що створило умови для вияву взаємовпливів у цих двох системах, вказало на практику застосування досліджень педагогіки праці, їхньої науково-практичної цінності.

Для дослідження становлення та розвитку педагогіки праці ми відібрали наукові підходи, які створюють умови для систематизації накопиченого матеріалу із цієї проблеми, що дозволить скласти чітке уявлення про педагогіку праці як галузь педагогічного знання. Серед методологічних підходів до здійснення наукового пошуку ми виділили: системний, синергетичний, культурно-історичний та аксіологічний. Розглянемо наведені підходи детальніше.

В організації та проведенні наукового пошуку наскрізною лінією загальнонаукового рівня визначили системний підхід. Він відображає найзагальніші зв'язки і взаємозумовленість педагогічних явищ і процесів. Його основу становлять система і структура. Під системою розуміємо: сукупність принципів, покладених в основу певного вчення; порядок, зумовлений правильним розташуванням частин, стрункий ряд, зв'язане ціле [6, с. 767]; сукупність елементів, які перебувають у взаємозв'язку один з одним і із середовищем, створюючи цілісність та єдність [7, с. 8].

Дотримання системного підходу в дослідженні дало змогу описати педагогіку праці в її історичному розвитку від другої половини ХХ ст. і до наших часів як системне утворення. Визначаючи системні ознаки педагогіки праці як галузі педагогічного знання, ми опиралися на провідні методологічні дослідження Т. Ільїної, Н. Кузьміної, В. Загвязинського, Б. Ломова, В. Кушніра. Також підходів, які визначив Ю. Сурмін [7, с. 8], який, характеризуючи сутність, структуру і методологію науки, зазначив, що вона є: соціальним інститутом (наука є певною соціальною інфраструктурою, яка тримається на соціально-інституційних, правових, моральних, когнітивних, методологічних імперативах); діяльністю (наука виявляє себе в соціологічному і когнітивному аспектах); знанням (наука є

розгорнутою асоціацією емпіричних і теоретичних, фундаментальних і прикладних, формальних і змістових, описових і пояснювальних та інших одиниць, націлених на розкриття об'єктивних законів).

Отже, методологія системного підходу сприяла вивченню педагогіки праці як системи через її особливі складові структурні елементи, а саме:

– педагогічну дисципліну (інституційна формалізація), з визначенням спрямованості і змісту (зміст і освітні функції праці);

– багатоаспектність її функціонування – як самостійної дисципліни, як частини метапедагогіки, як теоретико-методологічної основи професійної підготовки; інтеграція науки, технологій, навчання і професійної діяльності;

– цілісність щодо потреб зовнішнього середовища – практична цілеспрямованість її складових елементів на досягнення спільної мети – теоретико-методичні основи побудови відкритої, гнучкої, багаторівневої системи неперервної професійної освіти, професійний розвиток людського капіталу, становлення суспільства сталого розвитку;

– структурованість як розвиток методології педагогіки праці – впорядкованість, організованість, інтегрованість її складників – об'єкт, предмет, завдання, поняттєво-термінологічний апарат, методи досліджень, міждисциплінарні зв'язки, поширення і застосування результатів досліджень;

– функціональність (практичність) системи, її здатність до організаційного, проектувального, конструктивного розвитку, беручи до уваги зміни зовні системи, впливу на неї позасистемних чинників (якість навчання, оцінка якості й ефективності освіти, кваліфікації, стандарти кваліфікацій);

– наявність специфічних закономірностей, які відображають причинно-наслідкові зв'язки перебігу процесів, наявних у досліджуваній системі.

Розгляд і вивчення педагогіки праці як складної відкритої системи спонукає до застосування синергетичного підходу, характерною рисою якого є вивчення будь-якої системи в історії її розвитку (І. Добронравова [8], А. Євтодюк [9], Е. Князева, С. Курдюмов [10], О. Чалий [11], М. Каган [12]).

Як пише С. Васильєва, синергетика як наука досліджує процеси переходу складних систем із неупорядкованого стану в упорядкований, намагається побудувати моделі процесів виникнення вищих рівнів організації з нижчих; передбачає цілеспрямовану побудову більш високоорганізованого об'єкта, системи організованіших елементів. Основними поняттями синергетики є: самоорганізація, відкритість, нелінійність, флуктуація, система, процес, вірогідність, інформація, зворотний зв'язок, кооперативна взаємодія тощо [13, с. 81].

За словами В. Кременя, один зі здобутків синергетики полягає в розкритті того, що властивість самоорганізації є атрибутивною для всіх складних нелінійних відкритих систем. Отже, їхнє функціо-

нування і розвиток відбуваються на основі механізмів і процесів самоорганізації та саморозвитку. Для їх виникнення і розгортання є такі передумови: здатність системи обмінюватися із середовищем енергією, речовиною й інформацією; достатня віддаленість системи від точки рівноваги; нерівноважність системи, унаслідок чого посилення флуктуації може призвести до дезорганізації колишньої структури. Хаос, на думку В. Кременя, відіграє конструктивну роль у процесах самоорганізації: з одного боку, він руйнівний, адже хаотичні малі флуктуації у визначених умовах спричиняють руйнування складних систем; з іншого – творчий, оскільки є в основі механізму об'єднання простих структур у складні, узгодження темпів їхньої еволюції, виведення системи на вищий рівень розвитку. Руйнуючи, хаос будує, а будуючи – призводить до руйнування [14, с. 5].

Поділяємо думку Л. Голубничої, яка зазначає, що для історико-педагогічних досліджень важливою рисою синергетичного підходу є єдність науки, інтеграція та взаємозбагачення різних її галузей. Використовуючи досягнення суміжних наук: психології, філософії, історії культури, літератури тощо, дослідник зможе найбільш повно та різнобічно вивчити певне педагогічне явище або питання, з'ясувати вплив суміжних знань на їхнє виникнення та розвиток, спрогнозувати їхнє майбутнє в педагогічній науці [15, с. 126].

Отже, синергетичний підхід дав можливість розглянути педагогіку праці як галузь педагогічного знання, що є продуктом процесів самоорганізації, які ґрунтуються на діалектиці загального й індивідуального, односпрямованого та багатолінійного, їй притаманні варіативність, відкритість, здатність до флуктуацій (випадкових відхилень) і біфуркацій (роздвоєнь). Вивчення проблеми становлення й розвитку педагогіки праці на засадах синергії створює можливості для виявлення закономірностей, які впливали на розвиток педагогіки загалом, класифікацій у педагогічній науці, розвиток спектра її субдисципліни, що мало вплив на якісні та кількісні зміни в освіті і професійній підготовці фахівців РП.

На конкретно-науковому рівні дослідження, беручи до уваги історико-педагогічну перспективу становлення та розвитку педагогіки праці, використовували низку конкретно-наукових підходів і методів дослідження. Зокрема, культурно-історичний (розуміння значення і впливу педагогіки праці на розвиток професійної підготовки фахівців, її вплив на культурно-освітній розвиток суспільства; підготовку нової генерації радників / педагогів для різних галузей народного господарства й економіки, культурологічний аспект у змісті підготовки). Історико-структурний метод сприяв структуруванню накопиченого історико-педагогічного інформаційного масиву, співвіднесенню

його з визначеними періодами розвитку педагогіки праці як педагогічної субдисципліни. Систематизація опрацьованих досліджень здійснювалася на основі проблемно-тематичного та хронологічного методів.

Коли йдеться про взаємозв'язок «людина – праця», то найчастіше він асоціюється з поняттями ринку праці, робочих місць, працедавців, працівників тощо, тобто застосовується економічний підхід. У працях польських науковців – дослідників педагогіки праці, зокрема, провідних експертів Т. Новацького, В. Фурманека, З. Вятровського, акцентовано увагу на гуманістичних аспектах професійної праці, тобто розумінні праці як невід'ємної життєвої цінності, ставленні людини до праці, виховання, адаптації до праці тощо. У дослідженнях польських колег усе більше уваги приділяється соціальним, психологічним, моральним, аксіологічним та іншим детермінантам людської діяльності на засадах співробітництва. Тому в роботі використано й аксіологічний підхід.

Використання такого підходу у вивченні історико-педагогічних явищ є важливою передумовою для розвитку сучасної освіти і професійної підготовки фахівців, оскільки дає можливість виразити притаманні їй цінності.

Свого часу В. Вернадський запропонував нестандартну концепцію становлення розвитку науки. Зокрема, учений обстоював думку, що «зміст науки не обмежується науковими теоріями, гіпотезами, моделями, створеною ними науковою картиною світу: в основі вона головно складається з наукових фактів та їх емпіричних узагальнень, і головним – живим змістом у ній є наукова робота людей» [16, с. 252]. Під час дослідження становлення і розвитку педагогіки праці ми аналізували наукову діяльність творців і дослідників цієї субдисципліни, зокрема Т. Новацького, її основоположника.

Саме тому цілісний науковий аналіз становлення й розвитку педагогіки праці в другій половині XX ст. – на початку XXI ст. здійснено на засадах поєднання системного, синергетичного, культурно-історичного аксіологічного підходів.

Таке поєднання наукових підходів виводить науковий пошук на рівень міждисциплінарного дослідження. Зазначимо, що реалізація освітніх завдань в європейських країнах суттєво змінила вектор розвитку суспільного ладу за останні роки. Помітними стали фундаментальні тенденції розвитку суспільства й економіки, які не можна не брати до уваги. Насамперед відбувається перехід від індустріального суспільства до суспільства послуг (70% населення працює у сфері послуг); заміна низькокваліфікованої людської праці машинами; зміна організаційних форм підприємницької діяльності (зникають великі високозатратні підприємства, розвиваються малі та середні, децентра-

лізована сфера послуг, «мозкові центри» тощо); «інтелектуалізація» праці (зростає частка теоретичних знань), що потребує сполучення практичних та інтелектуальних компетенцій під час виконання робіт і операцій, уміння працювати в команді; межа між практичною, організаційною й управлінською діяльністю, яка поступово зникає; знання, які стають найважливішою «продуктивною силою і вирішальним чинником у конкуренції» (для окремих осіб, підприємств, організацій, установ і суспільства), що оптимізує інноваційний розвиток різних технологій і зумовлює зміни у світі праці (прогнози на вимоги до кваліфікацій можливі не більше, ніж на 3–5 років) [17, с. 15–16].

Беручи до уваги зазначене, можемо констатувати, що відбулася зміна в розумінні та цінності людської діяльності. Сьогодні вони сприймаються як розширення власних можливостей, формування професійних компетенцій, а тому традиційна система освіти, зорієнтована на передавання майбутньому фахівцю системи знань, умінь і навичок, поступово втрачає свою цінність.

Вихід у простір міждисциплінарності і трансдисциплінарності є ключовою характеристикою гуманітарних досліджень четвертої глобальної наукової революції, в яких також акцентовано увагу на становленні постнекласичного типу раціональності, що розширює поле для рефлексії над людською діяльністю. «Ця рефлексія дозволяє враховувати співвіднесеність отримуваних знань про об'єкт не тільки з особливістю засобів й операцій діяльності, але й ціннісно-цільовими структурами. Водночас експлікується зв'язок внутрішньо-наукових цілей із позанауковими, соціальними цінностями й цілями, тобто наука набуває виразних рис «людиномірності», а окремі природничо-наукові й інженерно-технічні напрями виявляють свій стійкий «гуманітарний ефект»» [18].

До особливих характеристик дослідження постнекласичного рівня належать [18; 19; 20]: перехід від ціле- до ціннісноорієнтованої раціональності, який зумовлюється включеністю свідомості в соціокультурні процеси розвитку; перевага міждисциплінарного (міждисциплінарні запозичення та парадигмальні щеплення ідей) і проблемно орієнтованих форм дослідження над предметоцентричними методами; розуміння систем як таких, що самі розвиваються через проходження точок нестійкості (поліфуркації), де сама людська діяльність не є чимось зовнішнім, а включається в систему, сприяє реалізації вибору зі «суцвіття можливостей»; обов'язкова соціальна експертиза програм і стратегій; експлікація фундаментальних наукових цінностей із позанауковими цінностями та цілями соціального характеру; гуманістичні орієнтири як початкові (первинні) під час визначення стратегій наукового пошуку; наукове знання, що обов'язково має вступати в діалог зі

знанням філософським і теологічним; загальнонаукова методологія конститує сполучення несполучного, а межі поміж науками зміщуються у бік знань вищого рівня абстракції.

Беручи до уваги наведені характеристики дослідження постнекласичної науки, очевидним є те, що наука й освіта стали пріоритетними сферами діяльності. Тому дослідження і поширення досвіду теорії та практики педагогіки праці сприятиме якості людського капіталу (підвищена увага до здоров'я людини, розвитку її задатків, реалізації здібностей, формування ключових і набуття професійних компетенцій), розвитку єдиного простору освіти.

Не втрачають актуальності слова С. Гончаренка, який наголошував на тому, що «педагогічна наука сьогодні має виступати і як теоретична, фундаментальна наука, і як прикладна, практично орієнтована. Вона покликана пояснювати педагогічну реальність, з'ясовувати глибинні основи педагогічної діяльності, описувати, систематизувати і тлумачити множину даних емпіричного рівня. Водночас вона покликана обґрунтувати загальні принципи навчання і виховання, принципи вивчення основ наук, педагогічні правила, методичні рекомендації тощо» [21, с. 40].

Для увиразнення хронології подій у становленні та розвитку педагогіки праці ставили за мету обґрунтувати періодизацію цього процесу. На кожному з визначених етапів сформулювали головні напрями, розкрили особливості педагогіки праці як галузі педагогічного знання, вказали на дискурс між традицією та інновацією в поглядах на освіту, науку та професійну підготовку фахівців.

За словами О. Сухомлинської, проблема періодизації – одна з найголовніших наукових проблем, особливо гуманітарної сфери: від того, що береться за основу періодизації, який контекст вкладаємо в той чи інший період, що є рушійною силою зміни періоду, залежить розгортання певного науково-дослідницького поля. Чітка періодизація дає змогу зрозуміти структурні особливості науки, генезис та еволюцію її ідей, концепцій, методів, тенденцій розвитку; полегшує виявлення її внутрішніх закономірностей, дає можливість наукового узагальнення [22, с. 37–54].

Н. Гупан зазначає, що періодизація передбачає логічне розмежування досліджуваного періоду відповідно до якісної характеристики його стосовно самостійних окремих етапів. Така характеристика має відображати як загальні закономірності розвитку громадського життя, так і специфічні за своїм змістом, а також істотні моменти основних методів і форм ґенези проблеми та визначальних етапів її розвитку [23, с. 13].

Вагомим завданням під час розроблення етапів становлення й розвитку педагогіки праці було визначення головних чинників, які дали би змогу

передати особливості об'єкта дослідження на кожному з етапів.

Водночас варто зазначити, що ми поділяємо міркування науковців (Л. Березівська [24], В. Майборода [25] та ін.), які схилиються до думки про умовність і відносність меж, які фіксують у періодизації кінець одного і початок іншого етапу, оскільки «розмитість» цих меж точніше передає діалектично зумовлену тяглість переходу від однієї якості до іншої, від однієї освітньої парадигми до наступної. І навіть якщо формально якийсь з етапів може бути пов'язаним із певною датою в історії суспільного розвитку чи законодавчим актом в освітній галузі, насправді визрівання передумов появи цього етапу розпочинається за якийсь час до його формалізації і в змістовому, і в організаційному плані.

Зазначимо, що в польській науковій літературі сьогодні, описуючи процес розвитку педагогіки праці, З. Вятровський [26] визначає три хронологічні складові частини: початок (описує рефлексії над роллю праці в житті людини, створення теоретичних підстав професійної підготовки і закладів професійного навчання, формальне й інституційне творення педагогіки праці як педагогічної дисципліни), розвиток і актуальний стан, без визначення назв періодів. У цифровому показнику науковець керується десятиліттями від часу формального виокремлення педагогіки праці з лона педагогічної науки. Припускаємо, що такий підхід продиктовано тим, що педагогіка праці є відносно молодого галуззю педагогічного знання, 2012 р. їй виповнилося всього 40 років.

Проведений теоретичний аналіз науково-педагогічних джерел за темою дослідження дав можливість у межах другої половини ХХ – початку ХХІ ст. виділити й обґрунтувати чотири етапи розвитку педагогіки праці Республіки Польща, а саме: перший етап (1972–1989 рр.); другий етап (1990–2003 рр.); третій етап (2004–2012 рр.); четвертий етап (2013–2018 рр.).

Перший етап (1972–1989 рр.) визначили як етап науково-організаційних засад становлення та розвитку педагогіки праці в Польській Народній Республіці.

Після Другої світової війни для Польщі питання відновити країну після військового спустошення стояло дуже гостро, що й зумовило потребу в професійній підготовці і навчанні кадрів та її науково-теоретичного забезпечення. Для практичної реалізації функціонування закладів професійної підготовки та навчання кадрів створено Центральне управління професійного навчання, завданням якого було визначено науково-теоретичне й організаційно-практичне забезпечення процесу відновлення та розвитку професійної підготовки фахівців. Проте діяльність цього відділу була не в силах дати відповідь на запити

вчителів / викладачів, які потребували відповідної навчально-методичної допомоги у вирішенні проблем процесуального характеру в закладах професійної підготовки та навчання. Тому відповідним наказом Міністерства освіти і виховання РП створено Інститут професійної підготовки.

Початок першого етапу визначено датою задокументованого визнання педагогіки праці як галузі педагогічного знання, започаткуванням діяльності Інституту професійної підготовки у Варшаві, увиразненням наукового грона дослідників під керівництвом Т. Новацького як засновника і директора інституту, започаткуванням діяльності Загальнопольського семінару педагогіки праці для вчителів і педагогів, формуванням мережі закладів професійної підготовки та навчання й розробленням навчально-методичного забезпечення для їхньої діяльності.

На цьому етапі педагогіка праці розвивалася за такими напрямками: цілі навчання, їх аналіз у зв'язку зі змінами, які відбуваються в культурі, економіці та структурах працевлаштування; проблематика розподілу праці й виокремлення на цій підставі професій, принципів і критеріїв, які стосуються цих питань; зміст навчання, визначений на основі професійних характеристик, його підбір і структурування; питання виховання – виховання через працю; засоби праці вчителів у методиках і методичних розробках (проблемне та програмоване навчання); матеріали професієзнавства, зокрема професійного порадиництва; підвищення кваліфікації та професійне вдосконалення, пов'язані з місцем праці; відповідна організація процесів підготовки і професійного вдосконалення; проблеми контролю й оцінки навчання і професійного вдосконалення; педевтологічні проблеми (питання педагогічної майстерності), які стосуються вчителів професійних закладів освіти.

Досягненням першого етапу стало розроблення теоретико-методологічних засад педагогіки праці, публікація перших підручників із педагогіки праці, укладання і друк енциклопедичних словників із педагогіки праці, започаткування підготовки фахівців зі спеціальності «Педагогіка праці».

На завершення 80-х рр. відбулися суттєві зміни в політичному устрої країни, які визначаються як перехід від тоталітаризму до демократії. Для освіти головним завданням було відійти від комуністичної ідеології та орієнтуватися на цінності, ґрунтовані на демократизмі, гуманізмі та взаємоповазі. 1989 р. між Польщею та Європейською економічною спільнотою підписано угоду про торговельно-економічну співпрацю. Це були перші кроки до інтеграції Польщі в Європейський Союз (далі – ЄС). Нижня межа періоду 1989 р. визначена завершенням діяльності Інституту професійної підготовки. Відбулося перенесення наукових осередків педагогіки праці в провідні вищі заклади освіти Польщі.

Другий етап (1990–2003 рр.) визначили як етап розвитку педагогіки праці в контексті процесів євроінтеграції Республіки Польща. Для цього етапу визначальним є реалізація стратегічного напрямку в розвитку Польщі до ЄС, реформування освітньої політики Польщі відповідно до політики ЄС, введення нової моделі вищої освіти як трирічного ліценціату та дворічної магістратури, спроба реформування системи професійної підготовки та навчання. Започаткування імплементації ухваленого 1990 р. Закону про вищу освіту, який створював умови для автономії вищих закладів освіти, адаптації до соціальних, політичних та економічних умов. Запровадження політики фінансування наукових досліджень через систему отримання грантів згідно з ухваленням 1991 р. Законом «Про Державний комітет із наукових досліджень».

Розвиток педагогіки праці цього етапу розглядали крізь призму політики ЄС у галузі освіти і професійної підготовки фахівців; особливостей реформування в освіті та професійної підготовки фахівців Польщі; напрямів досліджень провідних науковців педагогіки праці Польщі в контексті неперервної освіти як глобальної освітньої стратегії та її законодавче забезпечення; зміни польського ринку праці під впливом процесів європейської інтеграції як викликів для педагогіки праці.

У суспільно-економічному вимірі досліджуваного етапу ознаменовано переходом від планової до ринкової економіки, збільшенням кількості безробітних, як і потреби в зміні професій чи набутті нової кваліфікації. Це вплинуло на дослідницькі проекти, перегляд напрямів наукових досліджень педагогіки праці, які дедалі частіше набувають міждисциплінарного характеру. Наприклад, серед найбільш досліджуваних проблем на стику педагогіки і психології праці вирізняють такі: вплив праці на людину і способи зарадити собі з негативними впливами; організація діяльності; зайнятість і безробіття в епоху глобалізації; професійний відбір у контексті змін ринку праці; професійні кваліфікації та компетентності; розвиток і професійне зростання; побудова кар'єри, особливо засобами освіти; професійна орієнтація, консультування та порадицтво; професійна освіта, удосконалення, навчання, самоосвіта; освіта менеджерів; майстерність у діяльності, стандарти і професійні компетентності.

Третій етап (2004–2012 рр.) – це етап європейського виміру розвитку педагогіки праці. У 2004 р. Республіка Польща стала повноправним членом Європейського Союзу. Ратифікація досягнутих домовленостей у 2003–2004 рр. і сам факт вступу РП до ЄС устотно вплинули на перетворення й адаптацію до західноєвропейських стандартів, зокрема в освіті та професійній підготовці фахівців. До вагомих документів, як визначали реформи в зазначеному напрямі, від-

носять програму «Освіта і професійна підготовка 2010», затверджену ЄС 2001 р. Реалізація положень програми мала на меті творення ефективних систем освіти і професійної підготовки фахівців з урахуванням національних освітніх традицій і регіональної кооперації. Визначальними для освіти і професійної підготовки були національні програми та реалізовані проекти, зокрема Секторальна операційна програма розвитку людського капіталу 2004–2006 рр., і її трансфер у професійне навчання; Операційна програма «Людський капітал» на 2007–2013 рр.; проект «Підготовка інноваційних програм для професійної підготовки» на 2005–2008 рр.

Основою для розвитку польського суспільства є розвиток економіки знань на засадах неперервної професійної підготовки фахівців, що втілювалося в нових напрямках наукових досліджень у педагогіці праці з огляду на поступову глобалізацію всіх сфер життя людини, лавиноподібну комп'ютеризацію та розвиток інформаційно-комунікативних технологій.

Для педагогіки праці важливим компонентом розвитку були компаративні дослідження. Дедалі більше уваги приділяється вивченню ринку праці як нової категорії педагогіки праці, взаємозв'язку і взаємовпливам освіти, професійної підготовки та вимог ринку праці. Новими об'єктами для дослідження педагогіки праці стають безробіття, мобінг, трудовоголізм, трудова міграція, професійне вигорання, професійна кар'єра, місце праці, організація знань, організація, що навчається, інтелектуальний капітал. Наукова робота ведеться у напрямі вивчення та зіставлення національної термінології з термінологією країн ЄС, розроблення Національної рамки кваліфікацій, критеріїв якості професійної підготовки й навчання, модульного навчання, зв'язку між освітою, професійною та європейською освітою і ринком праці.

Четвертий етап (2013–2018 рр.) – це етап розвитку педагогіки праці в контексті глобалізаційних тенденцій під впливом досліджень американських науковців.

Висновки. Отже, концепція дослідження становлення та розвитку педагогіки праці в Республіці Польща (друга половина XX – початок XXI ст.) ґрунтується на пріоритетності монографічного дослідження, а наведена чотирирівнева методологія із зазначенням підходів і методів дослідження закладає її методологічні орієнтири. Використання системного, синергетичного, культурно-історичного й аксіологічного підходів сприяє розгляду проблеми наукового пошуку з різних позицій цілісності й об'єктивності дослідження. Пропонуємо розглядати становлення та розвиток педагогіки праці в такій періодизації: 1972–1989 рр. – етап науково-організаційних засад становлення й розвитку педагогіки праці в Польській Народній Республіці; 1990–2003 рр. – етап розвитку педагогіки праці

в контексті євроінтеграції Республіки Польща; 2004–2012 рр. – етап європейського виміру розвитку педагогіки праці; 2013–2018 рр. – етап розвитку педагогіки праці в контексті глобалізаційних тенденцій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Філософський енциклопедичний словник. Національна академія наук України. Київ, 2002. 742 с.
2. Ничкало Н. Теоретико-методологічні проблеми реформування професійно-технічної освіти. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 3. С. 105–114.
3. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. Пидкасистого. Москва, 1998. 640 с.
4. Фіцула М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ, 2000. 544 с.
5. Юдин Э. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки. Москва, 1978. 391 с.
6. Словник іншомовних слів / за ред. О. Мельничука. Київ, 1985. 968 с.
7. Сурмін Ю. Майстерня вченого : підручник для науковця. Київ, 2006. 320 с.
8. Добронравова И. Синергетика: становление нелинейного мышления. Киев, 1990. 152 с.
9. Євтюк А. Синергетичні засади моделювання освітніх систем : автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03. Київ, 2002. 20 с.
10. Князева Е., Курдюмов С. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным. *Вопросы философии*. Москва, 1992. № 12. С. 2–3.
11. Чалий О. Синергетика: інтеграційні тенденції в освіті. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія. Київ, 2000. С. 158–175.
12. Каган М. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории. *Педагогика культуры*. 2005. № № 3–4. С. 12–21.
13. Васильєва С. Розвиток професійного статусу вчителя у вітчизняній педагогічній теорії та практиці (друга половина XX – початок XXI ст.) : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Харків, 2016. 629 с.
14. Кремень В. Синергетична модель розвитку освіти як відповідь на виклики сьогодення. *Рідна школа*. 2010. № 6. С. 3–6.
15. Голубничка Л. Методологічні підходи до досліджень з педагогічної історіографії. *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка*. 2014. № 2 (285). С. 124–133.
16. Вернадский В. Избранные труды по истории науки. Москва, 1981. 360 с.
17. Петренко Л., Козак А., Коваленко С. Професійна освіта і навчання в Україні: сучасні технології управління. Дніпропетровськ, 2011. 152 с.
18. Горбунова Л. Постнекласична раціональність: трансдисциплінарний дискурс в науці і освіті. URL: [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&image_file_name=PDF/VKhnpu_filos_2013_40\(1\)_16.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&image_file_name=PDF/VKhnpu_filos_2013_40(1)_16.pdf).
19. Задорожний Г., Колупаєва І. Людська діяльність: зміст і трансформація структури у сучасному господарському розвитку. Харків, 2009. 158 с.
20. Степин В. Теоретическое знание. Москва, 2000. 744 с.
21. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 376 с.
22. Сухомлинська О. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру. *Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України*. Харків, 2002. Ч. 1. С. 37–54.
23. Гупан Н. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні. Київ, 2000. С. 5–13.
24. Березівська Л. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у XX ст.: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2009. 366 с.
25. Майборода В. Розвиток університетської освіти та науки в Польщі (кінець XX – початок XXI ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2011. 20 с.
26. Wiatrowski Z. Początki, rozwój i aktualny stan pedagogiki pracy w Polsce. Cz. I. Relacja i refleksja ilościowa z okazji 40-lecia Pedagogiki Pracy. *Edukacja ustawicznad dorosłych*. 2012. № 2. S. 7–13.

З ДОСВІДУ УКЛАДАННЯ ТЕСТІВ ІЗ НАРИСНОЇ ГЕОМЕТРІЇ

FROM EXPERIENCE THE TEST IN DESCRIPTIVE GEOMETRY

УДК 378.147

Козяр М.М.,

докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри теоретичної
механіки, інженерної графіки
та машинознавства
Національного університету водного
господарства та природокористування

Кривцов В.В.,

канд. тех. наук, доцент,
доцент кафедри теоретичної механіки,
інженерної графіки та машинознавства
Національного університету водного
господарства та природокористування

Стаття присвячена одній з актуальних проблем вищої освіти – контролю навчальної роботи здобувачів вищої освіти як важливому засобу управління процесом навчання. У статті висвітлено досвід укладання тестів із контролю знань здобувачів вищої освіти з дисципліни «Нарисна геометрія», визначено специфічні характеристики тестів, обґрунтовані переваги і недоліки, розроблені рекомендації для науково-педагогічних працівників. Зазначається, що концепція дослідження забезпечується єдністю методологічного, теоретичного та методичного аспектів.

Ключові слова: здобувачі вищої освіти, нарисна геометрія, тест, контроль, перевірка знань, результативність.

Статья посвящена одной из актуальных проблем высшего образования – контролю учебной работы соискателей высшего образования как важному средству управления процессом обучения. В статье отражен опыт создания тестов по контролю знаний соискателей высшего образования по дисциплине «Начертательная геометрия», определены специфические характери-

стики тестов, обоснованы преимущества и недостатки, разработаны рекомендации для научно-педагогических работников. Отмечается, что концепция исследования обеспечивается единством методологического, теоретического и методического аспектов.

Ключевые слова: соискатели высшего образования, начертательная геометрия, тест контроль, проверка знаний, результативность.

The article is devoted to one of the topical problems of higher education – to improve the control of the work of applicants for higher education as an important means of managing the learning process. The article describes the experience of passing the tests on control ling the knowledge of the applicants of higher education in the discipline “Descriptive geometry”, specifies the specific characteristics of the tests, justified the advantages and disadvantages, developed recommendations for scientific and pedagogical workers. It is noted the concept of research is ensured by the unity of methodological, theoretical and methodical aspects.

Key words: applicants of higher education.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Вирішення проблеми забезпечення якісної підготовки фахівців з вищою освітою на сучасному етапі передбачає значне підсилення контролю навчальної роботи здобувачів вищої освіти як важливого засобу управління процесом навчання. Поширеним сучасним видом контролю в процесі навчання за кредитно-трансферною системою в закладах вищої освіти є система тестування. Тестування може використовуватись для вхідного, поточного та підсумкового контролю знань і умінь здобувачів вищої освіти в межах одного чи декількох змістових модулів. Актуальність питань теорії і практики тестового контролю нині зумовлена вимогами модернізації вищої освіти в Україні в контексті Болонського процесу, коли «новими концепціями освітнього процесу у вищій школі позначаються тенденції розвитку виміру навчальних досягнень за допомогою тестів».

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання розроблення і впровадження тестових технологій досліджувалися в наукових працях вітчизняних та закордонних науковців (В. Аванесов, В. Беспалько, В. Божкова, С. Гончаренко, І. Дичківський, В. Загвязинський, С. Ілляшенко, А. Киверял, А. Кузмінський, Р. Берк, Б. Блум, В. Вілсон, Дж. Мілман, Б. Врайт та ін.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Однак, не применшуючи здобутків вітчизняних та закордонних науковців, варто зазначити, що в сучасних умовах професійної освіти України все більшого значення набуває

пошук оптимальних шляхів педагогічного діагностування здобувачів вищої освіти. Зважаючи на відсутність цілісного педагогічного, теоретичного й методологічного розгляду, окреслена проблема закладає потенційні можливості її дослідження.

Метою статті є висвітлення досвіду впровадження тестового контролю знань здобувачів вищої освіти з дисципліни «Нарисна геометрія» у навчальний процес, визначення умов об'єктивного оцінювання рівня їхніх навчальних досягнень.

Виклад основного матеріалу. Безумовно, контроль, перевірка й оцінка результатів навчання – невід'ємні елементи навчально-виховного процесу, без яких неможливо уявити окремий цикл педагогічної взаємодії між здобувачем вищої освіти і науково-педагогічним працівником. Найбільш економною формою контролю, а також об'єктивним показником засвоєння навчального матеріалу з навчальної дисципліни є тести.

Тестування є однією з форм контролю процесу навчання, що дозволяє отримати всебічну інформацію про рівень знань здобувачів вищої освіти. Важливим питанням під час складання тестів є їхня якість. Тому перед запровадженням тестових завдань у навчальний процес закладу вищої освіти вони повинні пройти передтестову підготовку.

Основою для обрахування характеристик якості є матриця результатів тестування, яка складається після проведення пробного тесту в одній або, для більш об'єктивної оцінки, у кількох групах. Авторами використовується бінарна матриця для дихотомічного випадку. З отриманої таблиці

вилучають ті завдання, з якими успішно впоралися всі здобувачі вищої освіти або більшість із них, а також завдання, з якими не впорався жоден зі здобувачів вищої освіти, оскільки ці завдання не дозволяють диференціювати здобувачів вищої освіти за рівнем знань.

Серед завдань, які виконали всі здобувачі вищої освіти, є, наприклад, визначення натуральної величини прямих часткового положення. Серед завдань, з якими не впоралися здобувачі вищої освіти, є, зокрема, таке завдання: горизонтальну проекцію прямої АВ, що перпендикулярна до прямої І, правильно побудовано (зазначено номери рисунків). В останньому випадку важливо використовувати підбір «добре працюючих» дистракторів, інакше для підготовлених здобувачів вищої освіти вибір правильного рисунка буде очевидним, шляхом відкидання явно неправильних рисунків.

Важливим показником тесту є об'єктивність оцінки, яка унеможливорює вгадування здобувачами вищої освіти правильних відповідей. Якщо тестове завдання містить k правильних відповідей на n запропонованих, то поєднання з n по k дорівнює добутку всіх натуральних чисел від n до $n-k+1$ включно, поділеному на $k!$, тобто:

$$C_n^k = \frac{n(n-1)(n-2)\dots(n-k+1)}{k!} \quad (1)$$

Формула (1) є відомою формулою поєднання в комбінаторних завданнях.

У таблиці 1 наведено кількість можливих поєднань елементів k із n , тобто C_n^k , де P є ймовірністю вгадування здобувачем вищої освіти правильної відповіді.

Таблиця 1

Імовірність угадування правильної відповіді

$n \backslash k$	1 (P)	2 (P)	3 (P)
3	3 (P = 1/3)	3 (P = 1/3)	1 (P = 1)
4	4 (P = 1/4)	6 (P = 1/6)	4 (P = 1/4)
5	5 (P = 1/5)	10 (P = 1/10)	10 (P = 1/10)
6	6 (P = 1/6)	15 (P = 1/15)	20 (P = 1/20)
7	7 (P = 1/7)	21 (P = 1/21)	35 (P = 1/35)

Ураховуючи дані таблиці 1, авторами розроблені тестові завдання, які містять 6 запропонованих відповідей, по 2 правильні, де ймовірність угадування правильної відповіді незначна і становить $P = 1/15$.

Основними вимогами, які характеризують якість тестів, є їхня надійність і валідність. Без урахування цих вимог тест неможливо назвати тестом [1]. Це буде завдання в тестовій формі [2].

Надійність тестів розуміють як сталість, або стійкість результатів виміру, їх відтворення та точність. Надійність тесту означає імовірність отримання тими самими випробувальниками тестів за тим самим тестом або подібним одна-

кових результатів [3]. Отже, абсолютно надійний тест – це однаковий розподіл тестових показників за різних застосувань тесту. Поширені три методи оцінки надійності тесту [3]: повторне тестування, паралельне тестування та метод ділення, або розщеплення тесту на частини.

Авторами для оцінки надійності тесту використано метод паралельного тестування. За цим методом потрібно мати паралельні форми тесту (наприклад, використання двох форм – X і Y). Одній групі здобувачів вищої освіти пропонується дати відповіді спочатку за формою X, а потім за формою Y. Кореляція тестових балів за двома тестами визначає коефіцієнт кореляції, який і приймається за коефіцієнт надійності. Зрозуміло, що кореляція між тестами X і Y можлива, якщо тести є гомогенними, побудованими з однакових за типом та складністю завдань. Наприклад, якщо в тесті X для знаходження точки перетину прямої із площиною остання задана трикутником, то і в тесті Y площину не можна задавати іншим способом, наприклад, тільки слідами. Потрібно і в тесті X, і в тесті Y застосовувати однакові форми задання площини.

Проаналізуємо надійність тестів X і Y, які використано для тієї самої групи, що складалася із 20 здобувачів вищої освіти ($n = 20$). Тести містили 20 завдань, тобто максимально можна було набрати 20 балів. Результати тестових випробувань наведено в таблиці 2, де в стовпцях X і Y наведено сумарний індивідуальний бал здобувача вищої освіти за виконання тестів X і Y.

За даними таблиці 2 побудовано графік залежності набраних балів за тестами X і Y. Встановлено, що зв'язок між ними має лінійний характер. Крім того, побудова гістограм розподілу балів і в тесті X, і в тесті Y свідчить про їх нормальний розподіл. Тому для оцінки надійності тестів можна застосовувати коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона.

У загальному вигляді формула для розрахунку коефіцієнта кореляції така:

$$r_{xy} = \frac{\sum (x_i - \bar{x}) \cdot (y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum (x_i - \bar{x})^2 \cdot \sum (y_i - \bar{y})^2}} \quad (2)$$

де x_i – кількість балів, отриманих конкретним здобувачем вищої освіти за складання тесту X; y_i – кількість балів, отриманих конкретним здобувачем вищої освіти за складання тесту Y; $\bar{x}$ – середня по X; $\bar{y}$ – середня по Y.

Розрахунок коефіцієнта кореляції припускає, що з кожного значення x_i змінної X повинно обраховуватися її середнє значення $\bar{x}$. Щоби спростити розрахунки, для визначення коефіцієнта кореляції використовують не дану формулу, а її аналог, отриманий за допомогою перетворень:

$$r_{xy} = \frac{n \sum (x_i \cdot y_i) - (\sum x_i) \cdot (\sum y_i)}{\sqrt{[n \sum x_i^2 - (\sum x_i)^2] \cdot [n \sum y_i^2 - (\sum y_i)^2]}} \quad (3)$$

Таблиця 2

Результати тестових випробувань

Порядковий номер здобувача вищої освіти (n = 20)	Сумарний індивідуальний бал, набраний здобувачем вищої освіти за тест X	Сумарний індивідуальний бал, набраний здобувачем вищої освіти за тест Y	X · Y	X ²	Y ²
1	19	18	342	361	324
2	6	9	54	36	81
3	14	11	154	196	121
4	10	12	120	100	144
5	12	10	120	144	100
6	9	11	99	81	121
7	8	7	56	64	49
8	10	8	80	100	64
9	12	10	120	144	100
10	9	11	99	81	121
11	13	12	156	169	144
12	7	7	49	49	49
13	15	14	210	196	196
14	4	6	24	16	36
15	14	15	210	196	225
16	5	4	20	25	16
17	16	17	272	256	289
18	16	18	288	256	324
19	3	4	12	9	16
20	2	1	2	4	1
Сума	204	205	2487	512	521

Перевіримо на надійність тести X і Y за результатами отриманих студентами балів. У таблиці 2 додатково введені стовпці X · Y (добуток індивідуальних балів за тестами X і Y), X² – квадрати індивідуальних балів, отриманих за тест X, Y² – квадрати індивідуальних балів, отриманих за тест Y, а також суми всіх перелічених величин.

Розрахуємо емпіричну величину коефіцієнта кореляції за формулою (3):

$$r_{\text{хуемпир.}} = \frac{20 \cdot 2487 - 204 \cdot 205}{\sqrt{(20 \cdot 2512 - 204 \cdot 204) \cdot (20 \cdot 2521 - 205 \cdot 205)}} = 0,93.$$

Визначаємо критичні значення для отриманого коефіцієнта кореляції за таблицею критичних значень кореляції Пірсона. Число ступенів свободи розраховуємо як $k = n - 2$. Для нашого випадку $n = 20$, тому $k = 20 - 2 = 18$. У стовпці “ $k = n - 2$ ” таблиці в рядку, позначеному числом 18, знаходимо $r_{\text{кр.}}$:

$r_{\text{кр.}} = 0,44$ для ймовірної похибки $P \leq 0,05$ та $r_{\text{кр.}} = 0,56$ для ймовірної похибки $P \leq 0,01$. Будемо відповідну «вісь значущості» (рис. 1).

Оскільки величина розрахункового коефіцієнта кореляції $r_{\text{хуемп.}}$ потрапила в зону значущості, то нульова гіпотеза H_0 відхиляється і приймається альтернативна гіпотеза H_1 . Це означає, що між

отриманими здобувачами вищої освіти балами за тести X і Y є пропорціональна залежність, тобто коли здобувач вищої освіти за тест X отримав певну суму балів, то існує велика ймовірність, що і за тест Y він отримає ту ж суму балів або близьку до неї.

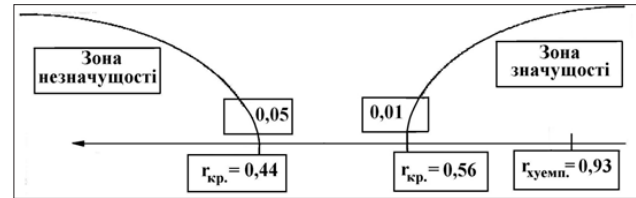


Рис. 1. «Вісь значущості» критичних значень коефіцієнта кореляції Пірсона для ступеня свободи, що дорівнює 18

У результаті проведеного статистичного аналізу отриманих здобувачами вищої освіти балів за тести X і Y можна стверджувати, що ці тести однаково можна використовувати для оцінювання знань, оскільки вони мають високий коефіцієнт кореляції. Коефіцієнт кореляції можна умовно прийняти за оцінку надійності тесту. Вважається, що тести, які мають коефіцієнт, вищий за 0,7, мають високу якість та придатні для використання в навчальному процесі закладу вищої освіти.

Надійність тесту здобувачів вищої освіти з нарисної геометрії повинна показувати, якою мірою результат тестування можна вважати реальним, а якою він потрапляє під вплив випадкових помилок.

Бали **B**, які виставляються за тести (фактично проставлені науково-педагогічним працівником), складаються із суми віртуального бала **B***, який відповідає генеральній сукупності набраних балів («справжній» бал) та тієї помилкової частини **Δ** (випадково набраний бал), яка зумовлена впливом випадкових чинників [4]:

$$B = B^* + \Delta. \quad (4)$$

Кількісною мірою надійності слугує коефіцієнт надійності r , який визначає частку дисперсії $D(B^*)$ «справжнього» бала B^* у загальній дисперсії $D(B)$ фактично набраних балів B :

$$r = \frac{D(B^*)}{D(B)} = \frac{D(2) - D(\Delta)}{D(2)} = 1 - \frac{D(\Delta)}{D(2)}, \quad (5)$$

де $D(\Delta)$ – дисперсія балів, отриманих випадковим чином (дисперсія помилкової частини, або дисперсія внутрішнього розсіювання).

Припускаємо, що **B** та Δ незалежні, і визначимо коефіцієнт надійності r тесту X за результатами його складання здобувачами вищої освіти. Тест X містить 4 теми, у таблиці 3 наведено бали B_{ij} , набрані здобувачем вищої освіти за кожну тему, B_i – сумарні бали в стовпцях таблиці, B_j – сумарні бали в рядках таблиці. i позначає порядковий номер здобувача вищої освіти i , у загальному

Результати тестових випробувань за чотирма темами навчального модуля

j \ i	Тема 1		Тема 2		Тема 3		Тема 4		B _i	B _i ²
	B _{ij}	B _{ij} ²	B _{ij}	B _{ij} ²	B _{ij}	B _{ij} ²	B _{ij}	B _{ij} ²		
1	5	25	5	25	5	25	4	6	19	361
2	2	4	2	4	2	4	0	0	6	36
3	3	9	4	16	5	25	2	4	14	196
4	3	9	2	4	4	16	1	1	10	100
5	4	16	3	9	3	9	2	4	12	144
6	3	9	2	4	3	9	1	1	9	81
7	3	9	3	9	2	4	0	0	8	64
8	3	9	3	9	3	9	1	1	10	100
9	3	9	4	16	4	16	1	1	12	144
10	3	9	3	9	3	9	0	0	9	81
11	3	9	4	16	4	16	2	4	13	169
12	2	4	2	4	2	4	1	1	7	49
13	4	16	4	16	4	16	3	9	15	196
14	1	1	2	4	1	1	0	0	4	16
15	4	16	4	16	4	16	2	4	14	196
16	1	1	2	4	2	4	0	0	5	25
17	4	16	5	25	4	16	3	9	16	256
18	5	25	5	25	4	16	2	4	16	256
19	1	1	1	1	1	1	0	0	3	9
20	1	1	1	1	0	0	0	0	2	4
Сума	58	198	61	217	60	216	25	59	B = 204	2 512
B _j	58		61		60		25		Сума B _j ² = 11 310	Сума B _i ² = 2 512
B _j ²	3 364		3 721		3 600		625			

випадку, змінюється від 1 до n (у нашому випадку n = 20); j позначає номер теми i, у загальному випадку, змінюється від 1 до k (у нашому випадку k = 4).

Загальна сума квадратів відхилень балів від середнього S_{заг.} дорівнює:

$$S_{\text{заг.}} = S_{\text{ст.}} + S_{\text{тем.}} + S_{\text{ост.}}, \quad (6)$$

де S_{ст.} – факторна сума квадратів середніх значень у рядках таблиці від загального середнього, характеризує розсіяння балів між здобувачами вищої освіти – учасниками тестування; S_{тем.} – факторна сума квадратів середніх значень у стовпцях таблиці від загального середнього, характеризує розсіяння балів між темами; S_{ост.} – остаточна сума квадратів, що характеризує внутрішнє розсіяння.

Наведемо формули для отримання зазначених в (6) складників у формі, зручній для розрахунків:

$$S_{\text{заг.}} = \sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^k 2_{ij}^2 - \frac{2^2}{n \cdot k}, \quad (7)$$

де 2 – сумарний бал, набраний здобувачами вищої освіти групи під час складання тесту X (B = 204).

$$S_{\text{ст.}} = \frac{1}{k} \sum_{i=1}^n 2_i^2 - \frac{2^2}{n \cdot k}, \quad (8)$$

де B_i – сумарний бал, набраний здобувачами вищої освіти групи під час складання тесту X.

$$S_{\text{тем.}} = \frac{1}{n} \sum_{j=1}^k 2_j^2 - \frac{2^2}{n \cdot k}, \quad (9)$$

де B_j – сумарний бал, набраний здобувачами вищої освіти за кожну тему тесту X.

З даних таблиці 3 маємо:

$$n=20; k=4; \sum_{i=1}^{20} \sum_{j=1}^4 2_{ij}^2 = 690; B_2 = 2042 = 41616;$$

$$\sum_{i=1}^{20} 2_i^2 = 2512; \sum_{j=1}^4 2_j^2 = 11310;$$

$$S_{\text{заг.}} = 690 - \frac{204^2}{20 \cdot 4} = 169,8;$$

$$S_{\text{ст.}} = \frac{1}{4} \cdot 2512 - \frac{204^2}{20 \cdot 4} = 107,8;$$

$$S_{\text{тем.}} = \frac{1}{20} \cdot 11310 - \frac{204^2}{20 \cdot 4} = 45,3;$$

$$S_{\text{ост.}} = 169,8 - 45,3 - 107,8 = 16,7.$$

Оцінимо відповідні дисперсії:

$$D_{\text{ст.}} \text{ або } D(B): D_{\text{ст.}} = \frac{S_{\text{ст.}}}{n-1} = \frac{107,8}{20-1} = 5,67;$$

$$D_{\text{тем.}} = \frac{S_{\text{тем.}}}{k-1} = \frac{45,3}{4-1} = 15,1;$$

$$D_{\text{ост.}} \text{ або } D(\Delta): D_{\text{ост.}} = \frac{S_{\text{ост.}}}{(n-1)(k-1)} = \frac{16,7}{19 \cdot 3} = 0,29.$$

Корінь квадратний із $D_{\text{ост.}}$ дає середній квадрат відхилень похибки отриманих балів $\sigma(\Delta) = 0,54$.

Під час розрахунку коефіцієнта надійності тесту приймаємо, що завдання, отримані здобувачами вищої освіти (учасниками тестування) для різних тем, мають однакову складність, отже, не вносять у результати додаткової варіації. Тому дисперсія серед учасників тестування включає як характеристику реально наявного розсіяння балів, так і дисперсію випадкової помилки, отже:

$$D(\mathbf{e}^*) = D_{\text{ст.}} - D_{\text{ост.}} = 5,67 - 0,29 = 5,38.$$

$$\text{Маємо: } r = \frac{D_{\text{ст.}} - D_{\text{ост.}}}{D_{\text{ст.}}} = \frac{5,67 - 0,29}{5,67} = 0,94$$

(коефіцієнт надійності $r = 0,94$ означає, що 6% емпіричної дисперсії обумовлено різними випадковими впливами), тобто результати тесту X відбивають реальну картину знань студентів із тем 1–4, і тест X надзвичайно надійний.

Про високу надійність тесту X свідчить те, що і коефіцієнт надійності, і коефіцієнт кореляції Пірсона мають близькі значення. Можна стверджувати, що і тест Y також має велику надійність, і за результатами його застосування науково-педагогічний працівник отримає реальну картину знань здобувачів вищої освіти з тем 1–4 курсу, що вивчається.

Крім надійності, якість тесту визначає його валідність. Під валідністю розуміють здатність тесту вимірювати те, що він повинен вимірювати за визначеним завданням [3]. Авторів цікавить критеріальна валідність, яка припускає наявність зовнішнього критерію, кореляція з яким визначає валідність тесту, тобто його «обґрунтованість, що підтверджена фактами» [5]. Наприклад, важливо знати, чи корелюють бали, отримані здобувачами вищої освіти за результатами підсумкового тестування за певним модулем, з їхніми поточними оцінками. Так, сумарні бали, отримані за модуль, складаються з поточних балів, отриманих під час аудиторних занять та самостійно виконаних завдань (максимум 30 балів) і підсумкового тесту (максимум 20 балів) за всіма темами, що входять у модуль.

У таблиці 4 показано, як розподілено ці бали серед здобувачів вищої освіти, де «№ п/п» – порядковий номер студента; $\mathbf{v}_{\text{пот.}}$ – сумарний поточний бал здобувача вищої освіти, набраний за темами, що входять у модуль; $\mathbf{v}_{\text{тест.}}$ – бал здобувача вищої освіти, отриманий під час складання підсумкового тестування за тими ж темами.

На рис. 2 наведено точковий графік, який відображає зв'язок між результатами тесту і поточними балами досягнень здобувачів вищої освіти. На графіку явно простежується тенденція: високі поточні бали підтверджуються високими результатами тестування і навпаки. Такий графік є непрямым доказом критеріальної валідності тесту.

Таблиця 4

Результати підсумкового тестування та поточних оцінок, отриманих за навчальний модуль

№ п/п	$\mathbf{v}_{\text{пот.}}$	$\mathbf{v}_{\text{тест.}}$	№ п/п	$\mathbf{v}_{\text{пот.}}$	$\mathbf{v}_{\text{тест.}}$
1	30	19	11	20	13
2	5	6	12	9	7
3	25	14	13	24	15
4	11	10	14	4	4
5	22	12	15	23	14
6	8	9	16	9	5
7	10	8	17	4	16
8	12	10	18	19	16
9	24	12	19	6	3
10	18	9	20	5	2

Для підтвердження валідності тесту доцільно розрахувати спеціальний числовий коефіцієнт V відповідно до формули, наведеної в [6]:

$$V = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i \cdot X_i) - \bar{x}_i \cdot \bar{X}_i}{(S_x \cdot S_x)} \cdot \frac{n}{n-1}, \quad (10)$$

де n – кількість учасників випробувань; x_i – поточні бали, набрані i -им здобувачем вищої освіти; $\bar{x}$ – середнє арифметичне поточних балів; S_x – стандартне відхилення поточних балів; X_i – бали, набрані i -им здобувачем вищої освіти під час тестування; $\bar{X}$ – середнє арифметичне балів, набраних під час тестування; S_X – стандартне відхилення балів, набраних під час тестування.

Для проведення розрахунків за формулою (10) перетворюємо бали поточного контролю відповідно до тестових, помноживши їх числові значення на 2/3, приймаючи водночас 30 балів (максимум) поточного контролю за 20 балів (максимум) тестового контролю.

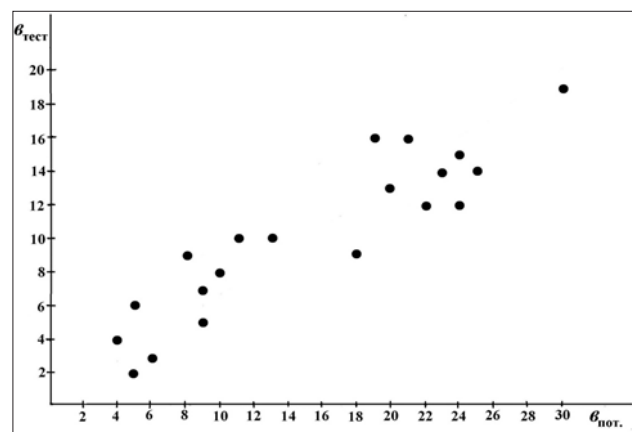


Рис. 2. Графік залежності тестових балів $\mathbf{v}_{\text{тест}}$ від поточних балів $\mathbf{v}_{\text{пот}}$

Результати перетворень відображено в таблиці 5, у стовпці « $\mathbf{v}'_{\text{пот.}} (x_i)$ ». Таблиця 5 є аналогом таблиці 4.

Таблиця 5
Результати перетворених поточних оцінок
та підсумкового тестування, отриманих
за навчальний модуль

№ п/п	$\mathbf{B'_{пот.}(X_i)}$	$\mathbf{B_{тест.}(X_i)}$	№ п/п	$\mathbf{B'_{пот.}(X_i)}$	$\mathbf{B_{тест.}(X_i)}$
1	20	19	11	13	13
2	3	6	12	6	7
3	17	14	13	16	15
4	7	10	14	4	4
5	15	12	15	15	14
6	5	9	16	6	5
7	7	8	17	2	16
8	8	10	18	13	16
9	16	12	19	4	3
10	12	9	20	3	2

Величини $\bar{x}$, S_x , $\bar{X}$, S_X розраховуємо за формулами:

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}; S_x = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n-1}}; \bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n X_i}{n};$$

$$S_X = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X})^2}{n-1}}.$$

Для поточного контролю знань маємо:

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n} = \frac{(20+3+\dots+4+3)}{20} = 9,5;$$

$$S_x = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n-1}} =$$

$$= \sqrt{\frac{(20-9,5)^2 + (3-9,5)^2 + \dots + (4-9,5)^2 + (3-9,5)^2}{19}} \approx 5,8.$$

Для тестового контролю знань маємо:

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n X_i}{n} = \frac{(19+6+\dots+3+2)}{20} = 9,7;$$

$$S_X = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X})^2}{n-1}} =$$

$$= \sqrt{\frac{(19-9,7)^2 + (6-9,7)^2 + \dots + (3-9,7)^2 + (2-9,7)^2}{19}} \approx 4,8.$$

Розраховуємо коефіцієнт валідності тесту за формулою (10):

$$V = \frac{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i \cdot X_i)}{n} - \bar{x} \cdot \bar{X}}{(S_x \cdot S_X)} \cdot \frac{n}{n-1} \approx$$

$$\frac{(20 \cdot 19) + (3 \cdot 6) + \dots + (3 \cdot 2) - 9,5 \cdot 9,7}{5,8 \cdot 4,8} \cdot \frac{20}{19} \approx 0,99.$$

Висновки. Отже, розроблені авторами тести X і Y мають високу надійність, тобто результати тестування за цими тестами дадуть реальну картину знань здобувача вищої освіти, а висока критеріальна валідність тестів свідчить про те, що завдання тестів охоплюють усі теми, що входять у модуль.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. Пер. с англ. Москва : Прогресс, 1976. 496 с.
2. Ким В. Тестирование учебных достижений : монография. Уссурийск : Изд-во УГПИ, 2007. 214 с.
3. Мамай С. Методика составления тестовых заданий : учебное пособие. Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 58 с.
4. Нейман Ю., Хлебников В. Введение в теорию моделирования и параметризации педагогических тестов. Москва : Прогресс, 200. 168 с.
5. Джуэлл Линда. Индустриально организованная психология. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 720 с.
6. Векслер В., Рейдель Л. Особенности определения валидности педагогического теста. *Novainfo.Ru* : научно-популярный журнал. 2015. № 36. С. 208–212.

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

THE USE OF BLENDED LEARNING TOOLS IN TEACHING ESP AT A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

У статті розглянуто актуальні питання впровадження змішаного навчання у навчальний процес закладів вищої освіти. Визначаються сутність змішаного навчання, його завдання, переваги та труднощі його впровадження у навчальний процес університету. Пропонується типологія моделей змішаного навчання й обґрунтовується вибір моделей «перевернутий клас», «зона ротація» та «особистісно орієнтованої» як найефективніших під час вивчення англійської мови професійного спрямування. Встановлюється, що використання змішаного навчання у викладанні англійської мови в технічному закладі вищої освіти створює всі умови для реалізації принципів індивідуалізації та диференціації навчання, розвиває пізнавальну діяльність і креативність студентів, сприяє поступовому переходу від навчання до самоосвіти.

Ключові слова: змішане навчання, англійська мова професійного спрямування, ВНЗ, ІКТ, традиційне навчання, онлайн-навчання, модель «перевернутий клас», модель «зона ротація».

В статье рассматриваются актуальные вопросы внедрения смешанного обучения в учебный процесс в вузе. Определяются сущность смешанного обучения, его задачи, преимущества и трудности его внедрения в учебный процесс университета. Предлагается типология моделей смешанного обучения и обосновывается выбор моделей «перевернутый класс», «зона ротация» и «лично-ориентированной» модели как самых эффективных при изучении английского языка профессионального направле-

ния. Устанавливается, что использование смешанного обучения при преподавании английского языка в техническом вузе создает все условия для реализации принципов индивидуализации и дифференциации обучения, развивает познавательную деятельность и креативность студентов, способствует постепенному переходу от обучения к самообразованию.

Ключевые слова: смешанное обучение, английский язык профессионального направления, ВУЗ, ИКТ, традиционное обучение, онлайн-обучение, модель «перевернутый класс», модель «зона ротация».

The article examines the actual issues of the implementation of blended learning in the process of ESP teaching to students of a higher educational institution. The research defines the concept of blended learning, determines its tasks, advantages and disadvantages, as well as difficulties of its introduction into the educational process. The article also represents the typology of blended learning models covering their main features. The flipped classroom, station rotation and a self-blend model have been chosen by authors as the most effective ones for ESP learning at the technical university. It has been established that the use of blended learning in the ESP teaching creates all the conditions for the implementation of the principles of individualization and differentiation, develops students' cognitive activity and creativity and promotes a gradual transition from education to self-education.

Key words: blended learning, English for specific purposes (ESP), higher educational institution, ICT, traditional learning, online learning, flipped classroom model, station rotation model.

УДК 378.147:372.881.111.1(045)

Конопляник Л.М.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри іноземних мов
і прикладної лінгвістики
Національного авіаційного університету

Коваленко О.О.,

викладач кафедри англійської мови
технічного спрямування № 2
Національного технічного
університету України
«Київський політехнічний інститут
імені Ігоря Сікорського»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сьогодні спостерігається велика цікавість до використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) у галузі освіти. Це пояснюється стрімким розвитком інформаційних технологій, які стали невід'ємною частиною сучасного життя людини. Удосконалення навчального процесу в університеті за допомогою ІКТ є актуальною проблемою вищої освіти, яка спрямована на впровадження ефективних методів підготовки висококваліфікованих фахівців, які не лише мають теоретичні знання та вміють працювати з інформацією, але володіють практичними навичками розв'язання завдань у професійній сфері, здатні до самостійних обґрунтованих рішень, можуть бути конкурентоспроможними на міжнародному ринку праці. Крім того, сьогодні існує проблема швидкого «застарівання» знань та необхідності оброблення великого обсягу інформації, тому набуває актуальності проблема підготовки фахів-

ців, які мають необхідні знання та вміння для продовження навчання протягом усього життя [9].

Інформатизація та комп'ютеризація сфери освіти, зокрема вищої, приводить до появи нових методів та технологій організації навчального процесу у ЗВО, які розвивають компетентності, необхідні для сучасного фахівця [7, с. 468]. Приділяючи значну увагу проблемі якості підготовки фахівців, освітяни та науковці досліджують педагогічні технології, які могли б забезпечити реалізацію дидактичних принципів диференціації та індивідуалізації навчання, сприяли б розвитку пізнавальної діяльності, креативності та свідомості студентів, а також реалізували б перехід від навчання до самоосвіти. Вищі навчальні заклади, урядові та військові навчальні заклади європейських країн та Сполучених Штатів Америки активно впроваджують новітні педагогічні технології, зокрема: дистанційне навчання, електронне навчання, мобільне навчання, змішане навчання, навчання із

залученням інтерактивних методик, навчання за технологією тренінгу й інші [12; 1, с. 117]. Цьому активно сприяють такі чинники: наявність високошвидкісного Інтернету, високий рівень комп'ютерної грамотності як студентів, так і викладачів, а також технічне оснащення аудиторій ЗВО.

Незважаючи на те, що зазначені чинники мають ще недостатньо високий рівень в Україні порівняно з вищезгаданими країнами, ці педагогічні технології також запроваджуються в навчальний процес вітчизняних ЗВО. Можливо, цей процес відбувається не так швидко, проте заперечувати факт того, що робляться значні кроки в цьому напрямі, ми не можемо. Навіть більше, необхідність запровадження таких технологій зумовлена тим, що система вищої освіти спрямована на збільшення годин самостійної роботи студентів та скорочення аудиторних годин на вивчення навчальних дисциплін (зокрема, англійської мови). Це приводить до зростання обсягу навчального матеріалу, що відводиться на самостійне опрацювання і, як результат, до необхідності використання ІКТ у процесі навчання, та зумовлює той факт, що традиційних форм навчання вже недостатньо для вирішення поставлених завдань. Крім того, використання лише традиційних форм навчання (лекції, практикуми, семінари) часто призводить до пасивності студентів, оскільки такі форми не цікаві студентам та недостатньо активізують їхню діяльність із здобуття знань самостійно. Електронне, дистанційне, мобільне навчання поступово стає традиційним для вищої освіти, однак кожне з них має свої обмеження. Ці обмеження зумовили спроби змішати різні методи передавання знань [12], появу нової форми навчання – змішаного навчання, яке передбачає оптимальне поєднання традиційних технологій з інноваційними технологіями електронного, дистанційного та мобільного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Численні публікації вітчизняних та закордонних науковців, які досліджують змішане навчання, визнають його одним із нових напрямів удосконалення освітнього процесу, підвищення якості підготовки майбутніх фахівців та ефективності системи безперервного навчання.

Проблему використання моделі змішаного навчання в системі освіти розглядали у своїх працях такі закордонні вчені: Д. Берн, К. Бонк, В. Вудфілд, Ч. Грем, Б. Коллінс, Р. Ларсен, Д. Найджел, К. Рід, Е. Розетт, К. Спрін, Д. Тракслер, Д. Харісон, Дж. Хоффман, К. Хенрі, Л. Халверсон, С. Моебз та інші. Зокрема, К. Бонк і Ч. Грем зазначають, що популярність змішаного навчання, яке поєднує безпосереднє навчання в аудиторії й онлайн-навчання, швидко зростає [12]. Проте, на думку науковців, сьогодні ще є безліч проблем, які необхідно вирішити під час запровадження такої форми навчання. По-перше, існує багато техноло-

гій і методів передавання знань, які можна використовувати для змішаного навчання, але мало відомо про фактичну ефективність такого змішування [17]. По-друге, розрізняють багато моделей змішаного навчання та підходів до навчання [12], які призводять до плутанини серед практиків у пошуку оптимальних підходів до змішаного навчання та способів оцінки змішаних курсів або програм. Враховуючи вищезазначені факти, освітянам потрібні рекомендації щодо того, які оптимальні «змішування» можна використовувати в навчальній діяльності. Більшість закордонних учених погоджуються з думкою, що подальше дослідження проблеми змішаного навчання та його наслідків для навчання є виправданим, щоби допомогти освітянам-практикам планувати та впроваджувати змішане навчання у своїх організаціях [12; 15; 16].

Не залишилися осторонь цієї проблеми й такі українські вчені, як: К. Бугайчук, Л. Данькевич, Г. Дзіман, О. Коротун, О. Кузьменко, В. Кухаренко, Н. Олійник, І. Пучков, О. Рафальська, Н. Рашевська, О. Рогульська, Є. Смирнова-Трибульська, Я. Сікора, О. Спірін, А. Стрюк, Ю. Триус, Г. Ткачук, Л. Фандеева, Г. Чередніченко, О. Чугай, О. Щербакова й інші, які провели теоретичні й експериментальні дослідження щодо впровадження змішаного навчання в практику підготовки майбутніх фахівців.

Зазначені вище дослідники висвітлюють переваги та недоліки змішаного навчання, визначають його особливості, описують моделі змішаного навчання (О. Рогульська, Г. Дзіман, О. Коротун, Я. Сікора, О. Чугай) та їх використання в навчальному процесі школи та ЗВО або під час вивчення конкретних дисциплін (зокрема, інформатики та математики (Г. Ткачук, Н. Рашевська, Ю. Рамський, Ю. Триус, Є. Смирнова-Трибульська, А. Стрюк та ін.), іноземної мови (О. Щербакова, Ж. Ніколаєва, Г. Дзіман, О. Маковей, Л. Данькевич, Г. Чередніченко й ін.), пропонують класифікацію засобів змішаного навчання та їх інтеграцію в навчальний процес (Г. Ткачук), здійснюють теоретико-методологічний аналіз поняття «змішане навчання» (К. Бугайчук).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових досліджень із проблеми впровадження змішаного навчання в навчально-виховний процес ЗВО дає змогу стверджувати, що дослідження зазначених вище науковців є досить ґрунтовними в описі структури й організації змішаних навчальних курсів окремих дисциплін або впровадження змішаного навчання підготовки фахівців певного профілю, проте дана проблема сьогодні залишається актуальною та дискусійною. Зокрема, існують різні погляди щодо змісту поняття «змішане навчання», яке також називається гібридним, комбінованим та інтеграційним. Тому воно потребує уточнення. Крім того,

доцільно визначити, які переваги традиційного, електронного, дистанційного, мобільного навчання варто використати під час упровадження змішаного навчання в навчальний процес ЗВО, розглянути питання щодо реалізації окремих моделей змішаного навчання під час навчання англійської мови професійного спрямування у ЗВО та розробити навчально-методичне забезпечення тощо.

Метою статті є аналіз поглядів на сутність і зміст змішаного навчання та його завдань, реалізація змішаного навчання і вибір його найбільш оптимальних моделей для навчання англійської мови професійного спрямування у ЗВО, а також визначення перспектив його застосування в практиці технічного ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Термін «змішане навчання» прийшов у сучасну освітню парадигму з американської педагогіки та набув широкого використання в методиці навчання після появи книжки К. Бонка і Ч. Грем «Довідник змішаного навчання» [3, с. 261], які запропонували вживати терміни «гібридне» та «змішане» як взаємозамінні. Із часів виходу цієї книжки до сьогодні триває дискусія щодо точного значення даного терміна серед іноземних і вітчизняних дослідників. І це не дивно, оскільки перші запитання, які ставить більшість людей, коли чує про змішане навчання, це, звичайно: «Що таке змішане навчання?» та «Чим відрізняється змішане навчання від розподіленого навчання, електронного навчання, відкритого навчання, гнучкого навчання та гібридних курсів?» [12]. У своєму дослідженні Ч. Грем узагальнює, що може змішуватися в такій формі навчання:

1. **Поєднання методик навчання.** Наприклад, Кріс Рід і Харві Сінх розглядають змішане навчання як навчальну програму, в якій використовується більше одного засобу подачі матеріалу з метою оптимізувати результати навчання і витрати на реалізацію програми [18]. Такої ж думки дотримуються і Томсон [15].

2. **Поєднання навчальних методів.**

3. **Поєднання традиційного навчання в аудиторії й онлайн-навчання** [12; 13; 14]. На думку Б. Колліс, змішане навчання – це «гібрид традиційного очного та онлайн-навчання, коли навчання відбувається як в аудиторії, так і за її межами, а онлайн-складник стає природним розширенням традиційного навчання» [14]. Такої ж думки дотримуються К. Бонк і Ч. Грем, які характеризують змішане навчання як поєднання традиційного навчання за участю вчителя («віч-на-віч») із самостійним онлайн-навчанням [12], та К. Сеннамо, яка вважає, що це поєднання аудиторного навчання із самостійною роботою студентів у режимі онлайн у такому темпі й обсязі, який кожен студент обирає для себе [13].

Недолік двох перших пунктів («поєднання методик навчання» та «поєднання навчаль-

них методів навчання») полягає в тому, що вони надто широко визначають поняття змішаного навчання, яке охоплює практично всі системи навчання. Важко знайти будь-яку систему навчання, яка б не включала численні методики та засоби навчання, тобто яка не була б «змішаною» [15]. Тому ці два пункти зменшують значення цього поняття, оскільки не розкривають суті змішаного навчання та не пояснюють, чому концепція змішаного навчання є такою захоплюючою для багатьох людей. Третій пункт («поєднання традиційного навчання в аудиторії й онлайн-навчання») точніше відображає історичну появу змішаних систем навчання і може бути основою робочого визначення змішаного навчання [15]. Саме тому більшість закордонних та українських дослідників дотримуються такого змісту поняття.

Так, на думку більшості українських науковців, змішане навчання – це процес здобуття знань, умінь та навичок, який супроводжується поєднанням різних технологій навчання: очного, електронного, дистанційного, мобільного тощо (Ю. Триус, А. Стрюк, В. Кухаренко, О. Коротун, Г. Ткачук).

Г. Ткачук визначає змішане навчання як цілеспрямований процес передавання і засвоєння знань, умінь, навичок та способів пізнавальної діяльності студента на основі поєднання технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання [6, с. 246].

В. Кухаренко так узагальнює змішане навчання: 1) (у вузькому сенсі) поширена форма, в якій студенти навчаються в аудиторії та виконують асинхронну онлайн-діяльність (поєднання елементів традиційного й онлайн-курсів); 2) (у ширшому сенсі) така форма навчання, де сформульовані межі онлайн-курсу, які використовують синхронні зустрічі та мережеві технології, з асинхронною діяльністю та можливими очними зустрічами; 3) поєднання студентів онлайн, які взаємодіють, але перебувають у різних місцях [2, с. 49].

Проте, на нашу думку, найповніше визначення дає український науковець О. Коротун, яка «змішане навчання» розуміє як «цілеспрямований процес взаємодії суб'єктів навчання на основі поєднання традиційної та онлайн моделей навчання, який відбувається в аудиторії та поза її межами, у синхронному й асинхронному режимах та базується на широкому використанні ІКТ [1, с. 118].

Незважаючи на різні формулювання змішаного навчання, його сутність зводиться до того, що це раціональне поєднання традиційної класно-урочної системи та сучасної цифрової освіти, що дозволяє використовувати їхні переваги та мінімізувати слабкі сторони. Спільним є використання онлайн-технологій, які якісно змінюють та підвищують ефективність навчального процесу у ВНЗ і сприяють тому, що навчальний матеріал стає динамічним та зрозумілим для студентів різних

навчальних стилів, задовольняючи їхні індивідуальні потреби. На думку О. Чугай, використання змішаного навчання дає змогу розкрити потенціал кожного студента за його індивідуальними потребами та можливостями [9]. Під час такого навчання студент здобуває знання як самостійно (онлайн), так і з викладачем (очна форма). Таке навчання дає змогу контролювати час, місце, темп і спосіб вивчення матеріалу. Серед основних форм, методів і засобів змішаного навчання, які запозичені із традиційного навчання, можна виділити лекції та практичні заняття, семінари, самостійні роботи, контрольні роботи, доповіді, навчальні матеріали (підручники, посібники, наочні матеріали, роздаткові матеріали). Форми та методи, запозичені з дистанційного й електронного навчання, включають: аудіо- та відеолекції, електронні підручники у вигляді хмарного додатка, навчальну літературу з електронних бібліотек, онлайн-спілкування та консультації з використанням чата, форумів, електронної пошти, «Скайпу», онлайн-проекти (індивідуальні та групові), метод проектів із використанням мережі Інтернет, віртуальну навчальну аудиторію, анімацію та симуляції тощо.

Змішування може відбуватися *на рівні діяльності*, коли навчальна діяльність містить традиційні та мультимедійні елементи курсу; *на програмному рівні*, що уособлює поєднання традиційних і дистанційних курсів; *на рівні курсу*, що охоплює поєднання традиційних та дистанційних заходів; *на інституційному рівні*, де можуть використовуватися традиційні заняття на початку та в кінці семестру з онлайн-навчанням (дистанційним навчанням) між ними або інші, складніші форми [12].

Нас, викладачів англійської мови, змішане навчання цікавить передусім на рівні діяльності та рівні курсу. Узагальнимо моделі змішаного навчання, виділені як закордонними, так і вітчизняними дослідниками [1; 5; 9; 10; 12; 16]. Вони відрізняються домінуванням одного із трьох основних компонентів змішаного навчання: 1) безпосередньої взаємодії учасників навчального процесу («віч-на-віч») у традиційному форматі аудиторних занять; 2) самостійного навчання; 3) інтерактивної взаємодії за допомогою ІКТ та онлайн-ресурсів.

1. **Ротаційна модель (Rotation Model)**, де навчальний час розподілено між роботою в аудиторії разом із викладачем та навчанням, де взаємодія між суб'єктами навчання відбувається за допомогою ІКТ. Ця модель ґрунтується на принципі ротації, коли студенти навчаються в групах за певним графіком і переміщуються від однієї станції до іншої, одна з яких – онлайн-навчання, інші – навчання в групах, письмові завдання, проектна робота, індивідуальні заняття з викладачем тощо [9, с. 156]. Різновидами цієї моделі є зонава ротація (Station Rotation Model), модель ротації в межах класу (In-Class Rotation Model), модель індивіду-

альної ротації (Individual Rotation Model) та модель «перевернутого класу» (Flipped Classroom Model). Відмінність моделі «перевернутого класу» полягає в тому, що студенти отримують основний навчальний матеріал та інструкції онлайн, відбувається індивідуальна ротація, коли кожен студент навчається за своїм індивідуальним графіком [9, с. 156]. В умовах постійного скорочення аудиторних годин на вивчення дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» та збільшення годин на самостійну роботу ця модель вже дуже скоро може стати традиційною у ЗВО.

2. **Особистісно орієнтована модель (Self-Blend Model)**, яка надає можливість доповнювати традиційні аудиторні заняття вивченням додаткових онлайн-курсів із певної теми (на освітніх інтернет-платформах Coursera, Canvas Network, Future Learn, Ed Era, Udacity та інших). Так, студентам спеціальності 125 «Кібербезпека» під час вивчення теми «Безпека в мережі Інтернет» на заняттях іноземної мови було запропоновано самостійно пройти онлайн-курс «Introduction to Cyber Security», а студентам авіаційних спеціальностей – онлайн-курс «Aviation». Проте в межах даної моделі студенти можуть самостійно вибирати додаткові курси.

3. **Гнучка модель (Flex Model)**, де основою навчального процесу є дистанційне навчання. За такого навчання більша частина курсу засвоюється в умовах електронного навчання, а викладач супроводжує студентів дистанційно. Проте можлива також організація аудиторних консультацій для відпрацювання складних завдань із невеликими групами або з окремим студентом.

4. **Модель збагаченого віртуального середовища (Enriched Virtual Model)**. Ця модель передбачає, що студенти засвоюють більшу частину навчальної програми за допомогою електронних курсів, водночас консультації з викладачем можуть відбуватися як очно, так і в онлайн-режимі.

Перші із двох зазначених моделей, на нашу думку, доцільно застосовувати під час вивчення англійської мови професійного спрямування у ЗВО. Розглянемо, яким чином ці моделі можна інтегрувати в традиційний процес вивчення англійської мови в технічному ЗВО. Запроваджуючи змішане навчання, можна запропонувати ротаційну модель «перевернутого класу» з електронними лекціями з лексичних та граматичних тем, а також із фахових тем, обговорення яких вже можна провести в аудиторії.

Значну гнучкість у комбінуванні традиційних методів навчання з електронним навчанням на практичних заняттях також дає модель «зонава ротація», важливою умовою якої є доступ кожного студента до ПК. На жаль, більшість аудиторій, де проводяться практичні заняття з англійської мови, не мають достатнього оснащення. Проблема

частково вирішується за допомогою ноутбуків, які викладач та студенти приносять на заняття. У разі використання даної моделі навчання викладач матиме змогу переключати студентів із фронтальної роботи на індивідуальну роботу з матеріалами онлайн-курсу. Крім того, у викладача з'явиться час на індивідуальне консультування студентів.

Використання цих двох різновидів ротаційної моделі змішаного навчання приводить до підвищення ефективності практичних занять з англійської мови, дозволяє викладачеві застосовувати нові форми і методи організації навчання, а студентів – більш цілісно сприймати курс, що вивчається, завдяки роботі з електронними ресурсами онлайн-курсу. Онлайн-спілкування, застосовуючи різні інструменти (чат, форум, «Скайп»), надає суб'єктами навчання, які перебувають у різних місцях, можливість спілкуватися і працювати разом, а також «певну частку свободи в процесі навчання» [10, с. 70].

Для студентів освітнього ступеня «Магістр», які часто поєднують навчання з роботою, ефективною буде також модель змішаного навчання, де головний акцент робиться на самостійному електронному навчанні з організованою дистанційною взаємодією викладача зі студентами, доповненою аудиторними заняттями і консультаціями. Проте, як зазначає Я. Сікора, ефективність цієї моделі залежить як від якості освітнього вмісту електронного онлайн-курсу, так і від володіння викладачами технологіями дистанційного навчання [5, с. 94].

Розглядаючи поняття змішаного навчання та його сутність, важливо проаналізувати основні переваги та недоліки, пов'язані з використанням даної форми навчання під час вивчення англійської мови професійного спрямування. Серед головних переваг виділимо такі:

- відкритість навчального процесу;
- гнучкість і доступність (постійний доступ до навчальних матеріалів у зручний для себе час незалежно від географічного положення);
- модульність (планування індивідуальної навчальної траєкторії навчання);
- формування саморозвитку та самоосвіти (студенти самостійно здобувають нові знання за допомогою електронних ресурсів, що стимулює вироблення в них відповідального ставлення до навчання);
- реалізація персоналізованого підходу (урахування індивідуальних особливостей студентів; студент має змогу самостійно обирати зручний для нього темп та обсяг);
- підвищення мотивації пізнавальної діяльності студентів, виникнення відчуття успіху;
- підвищення ефективності педагогічної діяльності з метою досягнення нових освітніх результатів;

- технологічність (використання нових досягнень ІТ);
- інтерактивність (можливість взаємодії студента з навчальним середовищем);
- підвищення комп'ютерної грамотності як студентів, так і викладачів;
- використання автентичних навчальних матеріалів;
- охоплення великої кількості учасників навчання;
- можливість здійснювати моніторинг навчального процесу студента та, за потреби, коригувати навчальний процес;
- зміна ролі викладача від транслятора знань до координатора, завдання якого – організувати спільну діяльність студентів та спонукати їх до самостійності;
- значне скорочення витрат на організацію освітнього процесу й економія матеріальних ресурсів.

Проте сьогодні ще існують проблеми впровадження змішаного навчання. Серед головних недоліків такої форми навчання в Україні зазначимо велику залежність від технічних засобів навчання й оснащення аудиторій. Крім того, деякі студенти нерегулярно переглядають лекції, що може призвести до їх відставання. Комп'ютерна неграмотність як студентів, так і викладачів теж може стати на заваді ефективному використанню змішаного навчання.

Серед організаційних проблем варто виділити необхідність подолати небажання викладачів використовувати змішане навчання через низьку мотивацію до засвоєння нових методів роботи зі студентами та необхідність ретельного планування таких занять, визначаючи, на яких етапах необхідна співпраця, а на яких – робота в мережі чи робота в аудиторії; подолати переконання, що змішане навчання не таке ефективне, як традиційне навчання в аудиторії. Дані проблеми можна частково вирішити за допомогою підвищення кваліфікації викладачів у галузі електронного навчання. Серед інших труднощів спостерігається неефективне управління часом студентами та відсутність у них самодисципліни, труднощі, які можуть виникнути під час використання платформи електронного навчання, та невисока якість навчального матеріалу.

Висновки. Отже, розвиток інформаційного середовища сучасного суспільства вимагає перенесення частини освітнього процесу з навчальних аудиторій до інтернет-простору. Тому впровадження змішаного навчання може стати важливим напрямом модернізації сучасної вищої освіти. Зважаючи на перелічені в статті переваги змішаного навчання, ми приходимо до висновку про ефективність використання цієї інноваційної форми навчання в навчальному процесі ЗВО загалом і під час вивчення англійської мови зокрема. Проте

впровадження цієї форми ще потребує чимало зусиль від викладачів. Було обґрунтовано вибір моделей «перевернутий клас», «зонова ротація» й «особистісно орієнтованої», які вже сьогодні можна активно застосовувати під час вивчення англійської мови професійного спрямування.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробленні методики навчання студентів технічних спеціальностей англійської мови на основі моделі змішаного навчання, виділивши засоби ІКТ, спрямовані на реалізацію змішаного навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Коротун О. Методологічні засади змішаного навчання в умовах вищої освіти. *Інформаційні технології в освіті*. 2016. № 3 (28). С. 117–129.
2. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В. Кухаренко та ін. ; за ред. В. Кухаренка. Харків : Міськдрук, 2016. 284 с.
3. Пучков І. Використання змішаного навчання при підготовці вчителів початкових класів. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2017. № 1 (13). С. 260–264.
4. Рашевська Н. Змішане навчання як психолого-педагогічна проблема. *Вісник Черкаського університету*. Серія «Педагогічні науки». 2010. Вип. 191. Ч. IV. С. 89–96.
5. Сікора Я. Інтеграція електронного навчання і дистанційних освітніх технологій в навчальний процес ВНЗ. *Актуальні питання сучасної інформатики*. № 3. С. 92–95.
6. Ткачук Г. Інтеграція онлайн-засобів змішаного навчання при вивченні інформатики. *Педагогічні науки*. Вип. 81. Т. 1. 2018. С. 244–248.
7. Ткачук Г. Теоретичні аспекти та стан впровадження змішаного навчання у закладах вищої освіти України. *European vector of contemporary psychology, pedagogy and social sciences: the experience of Ukraine and the Republic of Poland* : collective monograph. Vol. 1. Sandomierz : Izdevnieciba Baltija Publishing. 2018. P. 465–484.
8. Триус Ю., Герасименко І. Комбіноване навчання як інноваційна освітня технологія у вищій школі. *Теорія та методика електронного навчання* : збірник наукових праць. Вип. III. Кривий Ріг, 2012. С. 299–308.
9. Чугай О. Змішане або гібридне навчання як трансформація традиційної освітньої моделі. *Новітні освітні технології в контексті євроінтеграції* : тези доповідей Міжнародної науково-методичної конференції, Київ, 14 січня 2015 р. Київ, 2016. С. 154–158.
10. Щербакова О., Ніколаєва Ж. Змішане навчання як форма організації навчального процесу з іноземної мови у ВНЗ. *Молодий вчений*. 2017. № 4.1 (44.1). С. 69–73.
11. Фандєєва А. Змішане навчання як технологія змін і трансформації. *Народна освіта*. 2017. Вип. 2. С. 4–9.
12. Bonk J., Graham G. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. 2006. San Francisco, CA : Pfeiffer Publishing. 32 p. URL: http://curtbonk.com/graham_intro.pdf (дата звернення: 07.02.2019).
13. Cennamo K., Kalk D. Real World Instructional Design. 2005. Belmont, CA : Thomas Wadsworth. 384 p.
14. Collis B., Moonen J. Flexible Learning in a Digital World: Experiences and Expectations. 2001. London : Kogan Page Limited. 231 p.
15. Graham C., Dziuban C. Blended Learning Environments. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/3115/9c804330064c735bbd9776dff822a3c8782.pdf> (дата звернення: 07.02.2019).
16. Nagel D. The Disruption of Blended Learning. *Transforming Education Through Technology*. URL: <http://thejournal.com/Articles/2011/07/06/The-Disruption-of-Blended-Learning.aspx> (дата звернення: 08.02.2019).
17. Rossett A., Frazee R. Blended Learning Opportunities. 2006. NY : American Management Association. URL: https://www.researchgate.net/publication/228669485_Blended_Learning_Opportunities (дата звернення 07.02.2019).
18. Singh H., Reed C. 2001. A White Paper: Achieving Success with Blended Learning. 2001. URL: <https://maken.wikiwijs.nl/userfiles/f7d0e4f0bd4661998> (дата звернення: 08.02.2019).

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ РИТОРИКИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

SOCIOCULTURAL APPROACH TO STUDY OF RHETORIC IN A PEDAGOGICAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

У статті порушено проблему соціокультурного підходу до вивчення риторики в педагогічному закладі вищої освіти. Закцентовано увагу на особистості вчителя як носія унікального світогляду в полікультурному світі. Наголошено на доцільності розгляду мовно-мовленнєвих явищ відповідно до риторичних моделей соціокультурної комунікативної поведінки. Окреслено напрями впровадження соціокультурного підходу до вивчення риторики. Методично деталізовано долучення студентів до вітчизняної та закордонної культури шляхом засвоєння культурно-історичного досвіду людства через аналіз висловлювань світових класиків, роботу з фольклорними й літературними текстами. Запропоновано засоби ознайомлення з ментальним підґрунтям риторичного мовлення для усвідомленого відбору й реалізації майбутнім педагогом як представником певного етносу моделей комунікативної діяльності з огляду на мету й ситуацію спілкування.

Ключові слова: соціокультурний підхід, риторика, соціокультурний підхід до вивчення риторики, педагог.

В статье затронута проблема социокультурного подхода к изучению риторики в педагогическом учреждении высшего образования. Акцентировано внимание на личности учителя как носителя уникального мировоззрения в поликультурном мире. Отмечена целесообразность рассмотрения культурно-речевых явлений в соответствии с риторическими моделями социокультурного коммуникативного поведения. Определены направления внедрения социокультурного подхода к изучению риторики. Методически детализировано ознакомление студентов

с отечественной и зарубежной культурой путем усвоения культурно-исторического опыта человечества через анализ высказываний мировых классиков, работы с фольклорными и литературными текстами. Предложены средства ознакомления с ментальной основой риторической речи для осознанного отбора и реализации будущим педагогом как представителем определенного этноса моделей коммуникативной деятельности, учитывая цель и ситуацию общения.

Ключевые слова: социокультурный подход, риторика, социокультурный подход к изучению риторики, педагог.

The article raises the problem of sociocultural approach to the study of rhetoric in a pedagogical institution of higher education. The emphasis is on the teacher's personality as a carrier of a unique outlook in a multicultural world. The expediency of considering language and speech phenomena according to rhetorical models of sociocultural and communicative behavior is emphasized. The directions in introduction of the sociocultural approach to the study of rhetoric are outlined. Admission of students to national and foreign culture by using the assimilation of cultural and historical experience of mankind through analysis of the statements by world classics, work with folk and literary texts is methodically detailed. The means of acquaintance with the mental basis of rhetorical speech for the conscious selection and realization of models of communicative activity by a future teacher as a representative of a certain ethnic group in view of the purpose and the communicative situation are offered.

Key words: sociocultural approach, rhetoric, sociocultural approach to study of rhetoric, teacher.

УДК 378.147

Корчова О.М.,
канд. пед. наук,
старший викладач
кафедри української мови,
літератури та методики навчання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Глобальне полікультурне комунікування, динамічні соціокультурні перетворення й реформування освіти відповідно до євроінтеграційного поступу України висувають нові вимоги до викладання в педагогічних закладах вищої освіти (далі – ЗВО), оскільки «якісна освіта стає одним із головних чинників успіху, а педагог є одночасно і об'єктом, і провідником позитивних змін» [1].

Акцентуємо увагу на методиці вивчення мовознавчих дисциплін, передусім риторики, адже через слово і засобами слова майбутні педагоги не лише здобувають фахові знання, а й формують себе як культуромовну особистість – носія унікального світогляду в полікультурному світі.

Усе це зорієнтовує наукову спільноту на пошук нових підходів до викладання риторики, спря-

мованої на усвідомлене оволодіння мовою не лише як семіотичним кодом, а передусім як національно-культурним феноменом. Водночас етно-, соціо- й культурознавчий складники риторичної компетентності майбутнього педагога актуалізують соціокультурний підхід до вивчення риторики в педагогічному ЗВО, упровадження якого дасть змогу долучати студентів до загальнокультурних цінностей, спромогтися духовного й інтелектуального зростання майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема соціокультурного підходу в освіті не є новою. Його концептуальні засади окреслено в працях В. Андрущенка (соціокультурна парадигма національної освіти), І. Беха (соціокультурний феномен освітньої системи), О. Дубасенюк (соціально-культурний контекст компетентності

освіти), І. Зязюна (культурологічні засади педагогічної дії), В. Кременя (соціокультурні засади філософії національної освіти) та ін. Соціокультурне підґрунтя лінгводидактики є предметом наукового пошуку В. Бадер (формування соціокультурної компетентності в молодших школярів), М. Вашуленка (соціокультурний підхід до вивчення мови в початковій школі), К. Климової (соціокультурні засади формування комунікативної компетентності студентів), О. Хорошковської (соціокультурний зміст навчання української мови) та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проте питання викладання риторики в педагогічному ЗВО на засадах соціокультурного підходу лише побіжно порушено в працях Н. Голуб (риторика у вищій школі), О. Кучерук (формування українськомовної особистості учня на засадах соціокультурного підходу), Л. Мацько (мова як засіб інтелектуального й духовного розвитку особистості), В. Ницета (риторика в контексті шкільної мовної освіти), О. Семеног (мовна особистість учителя в соціокультурній парадигмі).

Мета статті – розглянути основні напрями впровадження соціокультурного підходу до вивчення риторики в педагогічному ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Загальнофілософським підґрунтям соціокультурного підходу, за твердженням Ю. Рєзніка, є принцип єдності та взаємозв'язку ідеальних і реальних, «природних» і «штучних», суб'єктивних, об'єктивних та інтерсуб'єктивних, особистісних, культурних та організаційних, діяльнісних і структурних, небуденних і повсякденних, функціональних і динамічних процесів соціального життя; гетерогенних і гомогенних чинників соціокультурного розвитку; «системних» і «життєвих» джерел соціуму [4, с. 308–309]. Відповідно до цього сутність соціокультурного підходу полягає в розумінні суспільства як єдності культури й соціальності, що утворюються й перетворюються діяльністю людини [3, с. 3]. Водночас сучасна освіта потрактовується як механізм «не просто трансляції знань, а й залучення до певної культурної (зазвичай письмової) традиції, що дає початок будь-якій *національній культурі*» [2, с. 262].

Отже, змодельоване соціокультурним підходом вивчення риторики в педагогічному ЗВО сприятиме підготовці майбутнього фахівця не лише до професійної діяльності, а й до соціального життя; дасть змогу особистості відчувати себе в майбутньому не лише кваліфікованим спеціалістом, а й свідомим громадянином, оскільки «у новій філософії освіти учень (студент) постає соціокультурною індивідуальністю, яка постійно розвивається разом із соціокультурним простором» [2, с. 271–273].

З огляду на це, застосування соціокультурного підходу до вивчення риторики в педагогічному ЗВО передбачає соціальний розвиток майбутнього

фахівця – становлення педагога як носія культури та члена суспільства шляхом засвоєння культурно-історичного досвіду людської взаємодії. Це сприяє формуванню «поведінково-комунікативних умінь і навичок» (за В. Кременем), що дають змогу фахівцеві результативно комунікувати в межах різних соціальних груп відповідно до ситуації спілкування, а у майбутньому – формувати ці спроможності у власних вихованців.

Наголосимо на тому, що риторика не тільки обумовлює світосприйняття особистості, а й конститує його. Саме тому мовно-мовленнєві явища в риториці доцільно розглядати з позиції риторичних моделей комунікативної діяльності, що уможливить органічну інкорпорацію суб'єкта до системи сучасної йому культури, забезпечить його самовиявлення та самоідентифікацію.

Здійснимо спробу окреслити напрями впровадження соціокультурного підходу до вивчення риторики в педагогічному ЗВО на прикладі модуля «Практичні аспекти класичної риторики», що охоплює такі теми практичних занять, як: «Сутність та проблеми міжособистісної комунікації в соціономічній сфері», «Комунікативні девіації», «Етика риторики дії», «Основи еристики в соціономічній сфері».

Одним із напрямів упровадження соціокультурного підходу до вивчення риторики вбачаємо долучення студентів до вітчизняної й закордонної культури шляхом засвоєння культурно-історичного досвіду людства через аналіз висловлювань світових класиків, роботу з фольклорними й літературними текстами.

Зокрема, оволодіння операційно-технологічним складником кожного практичного заняття розпочинаємо й завершуємо епіграфом – цитатою, афоризмом, що виражає ідейне спрямування теми. Наприклад, тема «Сутність та проблеми міжособистісної комунікації в соціономічній сфері» передбачає роботу з епіграфом «Коли ми заговоримо по-людськи, світ перестане гарчати» (Аркадій Давидович, 1930 р.; російський письменник, засновник Дому-музею афоризмів); «Комунікативні девіації» – «Справжнє красномовство – це вміння сказати все, що треба, але не більше, ніж треба» (Франсуа де Ларошфуко, 1613–1680 рр.; французький письменник); «Етика риторики дії» – «Із усіх пристрастей людських етична пристрась – єдина достойна і справжня пристрась» (Олександр Довженко, 1894–1956 рр.; український письменник, художник, класик світового кінематографа); «Основи еристики в соціономічній сфері» – «Те, що не породжує суперечку, не є цікавим» (Уільям Хезліт, 1778–1830 рр.; класик англійської есеїстики).

Алгоритм роботи з епіграфом окреслюємо кількома кроками: 1) обговорення сутнісного розуміння висловлювання; 2) коротка інформація про

автора; 3) установлення смислового зв'язку між темою заняття й афоризмом. Усе це, на нашу думку, не лише дає змогу активізувати мислення, удосконалити культуру мовлення студентів, а й уможливить загальнокультурне зростання майбутніх фахівців.

Окрім того, у контексті окресленого напряму пропонуємо студентам виконати такі вправи й завдання:

– Тема «Сутність та проблеми міжособистісної комунікації в соціономічній сфері»:

– Поміркуйте, чи є актуальними слова Арістотеля сьогодні? Відповідь аргументуйте.

<...> *Що стосується способів переконання, що надаються мовленням, то їх є три види: одні з них залежать від характеру мовця, другі – від того чи іншого настрою слухачів, треті – від самого мовлення <...>.*

– Тема «Комунікативні девіації»:

– Прочитайте притчу. Спробуйте довести, що її можна використовувати в промовах академічного типу. Проілюструйте це власне створеним професійно спрямованим виступом.

Один раз Учитель запитав у своїх учнів:

– *Чому, коли люди сваряться, вони кричать?*

– *Бо втрачають спокій, – сказав один.*

– *Але навіть ж кричати, якщо інша людина перебуває з тобою поруч? – запитав Учитель <...> (із посібника).*

– Тема «Етика риторичної дії»:

– Доберіть аргументи й контраргументи до запропонованих тез, сформульованих афоризмами: *Виховуй у собі людину – ось що найголовніше: інженером можна стати за п'ять років, а учитись на людину треба все життя (В. Сухомлинський); І якби на те моя воля, написала б я скрізь курсивами: «Так багато на світі горя, люди, будьте взаємно красивими!» (Л. Костенко).*

Такі завдання спрямовані не лише на виявлення культурознавчого потенціалу риторики, а й на моральне вдосконалення суб'єктів риторичної діяльності з метою забезпечення психологічно комфортних умов спілкування в сучасному інтеркультурному суспільстві.

Наступним напрямом упровадження соціокультурного підходу до вивчення риторики вбачаємо ознайомлення з ментальним підґрунтям риторичного мовлення для усвідомленого відбору й реалізації майбутнім учителем як представником певного етносу моделей комунікативної діяльності з огляду на мету й ситуацію спілкування. Складниками таких моделей, на нашу думку, є соціальна пам'ять, психологічні особливості мовлення, культурні традиції комунікативних стратегій і тактик.

Для втілення окресленого напряму пропонуємо такі вправи й завдання:

– Тема «Сутність та проблеми міжособистісної комунікації в соціономічній сфері»:

– Прочитайте тексти. Чи демонструють вони комунікативну етноспецифіку українців. Охарактеризуйте мовленнєву поведінку учасників спілкування.

I. – *А мені, мамо, не одріжете тонкого полотна, хоч на одну сорочку на празники? – спитала Мотря, насилу здержуючи голос.*

– *Мене товста сорочка ріже в тіло, а ти, Мотре, ще молода: носи тим часом товсті сорочки, – сказала Кайдашиха.*

– *А ви думаєте, мене товста сорочка не ріже в тіло? <...> («Кайдашева сім'я», І. Нечуй-Левицький).*

II. – *Ну що ж, – сказав він Нечипоренку, – горджуся тобою, Юро. Ти, може, і забув уже про свого вчителя, але я ще пам'ятаю, як будив тебе вдосвіта і вкладав у твої втомлені руки смичок. Ти тепер лауреат, відомий музикант, але все ж я твій учитель, і ти мусиш ще раз, можливо востаннє, позмагатись зі мною перед людьми, серед яких я прожив усе життя. Ми будемо грати з тобою разом. Згода?*

– *Звичайно, – відповів йому Нечипоренко. – Як ви скажете, так і буде, Григорію Матвійовичу («Учитель», П. Загребельний).*

III. *«Вибачте, що користуюсь цією нагодою, щоб написати до Вас кілька слів, бо не маю ні жодної сміливості, ні жодної нагоди сказати їх Вам відкрито!.. Мій боже, як маю запевнити Вас, як маю присягтися, що ні на хвилину про Вас я не забув, ні не забуду? <...>» (І. Франко, з листа до Ольги Рошкевич).*

IV. *Мати божа, царице небесна, – гукала баба в саме небо, – голубонько моя, святая великомученице, побий його, невігласа, святим твоїм омофором! Як повисмикував він з сирі землі оту морковочку, повисмикуй йому, царице милосердна, і повикручай йому ручечки й ніжечки, поламай йому, святая владичице, пальчики й суставчики <...> («Зачарована Десна», О. Довженко).*

– «Комунікативні девіації»:

– Уважно прочитайте уривок із роману Олеса Гончара «Собор». Випишіть із тексту алгоритм підготовки й проголошення публічного виступу персонажем. Чому промова не була успішною? Ваші поради персонажеві.

Одного дня з'явився на фермі приїжджий агітатор з портфелем, блідолиций, в кепчині, в червонім картатім кашне <...>. «Бідолашний, – думала Єлька в присмутку, – стільки трудиться, і все намарне».

– Тема «Етика риторичної дії»:

– Ознайомтеся зі «Словником етичних термінів», укладеним Л. Скуратівським та Л. Піскорською, за змоги доповніть його, спробуйте диференціювати та проіндексувати зазначені моральні принципи, якості людини за 5-бальною шкалою відповідно до 1) поширеності в сьогоденні; 2) актуальності для вас.

– Тема «Основи евристики в соціономічній сфері»:

– Прочитайте написане більше ста років тому «Каяття батька» Вільяма Лівінгстона Ларнеда. Чи зворушив Ваш текст? Якщо «так», то чим саме? Якщо «ні», то чому? У чому його ідейно-тематичний зміст? Чи актуальний цей «монолог батька» сьогодні? Охарактеризуйте міжособистісну комунікацію «батько – син».

Послухай, сину. Я промовляю ці слова в той час, коли ти спиш; твоя маленька рука підкладена під щічку, а кучеряве біляве волосся злиплося на вологому лобі. Я один прокрався у твою кімнату. Кілька хвилин тому, коли я сидів у бібліотеці й читав газету, мене огорнула важка хвиля каяття. Я прийшов до твого ліжечка з усвідомленням своєї провини <...>.

Лінгвокультурологічне та соціопсихологічне змістове наповнення таких завдань спрямоване на пізнання майбутніми фахівцями соціальних і національних моделей комунікативної поведінки, що є виразником належності особистості до певного суспільства, історичної епохи, культури. Здатність віднайти доцільний алгоритм спілкування є запорукою взаєморозуміння в соціумі.

Висновки. Отже, соціокультурний підхід до вивчення риторики в педагогічному ЗВО спрямований на становлення майбутніх фахівців як соціокультурних особистостей, спроможних

комунікувати в умовах різних соціальних груп, у майбутньому долучати власних вихованців до культурних цінностей народу, формувати в них усвідомлену мовно-мовленнєву поведінку – основу самореалізації, духовного й інтелектуального зростання.

Перспективним аспектом наукового пошуку в розрізі окресленої проблеми вбачаємо деталізацію риторико-педагогічної діяльності, що програмує інтелектуальний і морально-етичний розвиток суспільства та є підґрунтям для формування ментальності нації, оскільки відношення в колі «людина – мова – всесвіт» мають виразну національну ознаковість.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Концепція розвитку педагогічної освіти / МОН. 16 липня 2018 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
2. Кремень В. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ : Педагогічна думка, 2008. 424 с.
3. Лапин Н. Социокультурный подход и социетально-функциональные структуры. *Социологические исследования*. 2000. № 7. С. 3–12. URL: <http://ecsocman.hse.ru/rubezh/msg/18520274.html>.
4. Резник Ю. Социокультурный подход как методология исследований. *Вопросы социальной теории*. 2008. Том II. Вып. 1 (2). С. 305–328.

ЗНАЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АСПЕКТІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ

THEORETICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS

УДК 378.013

Кузнецова О.В.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки,
психології та менеджменту
КЗ «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

Одарченко В.І.,
канд. пед. наук, доцент,
професор кафедри педагогіки,
психології та менеджменту
КЗ «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

У статті висвітлено теоретичні аспекти проблеми формування професійної компетентності студентів. На підставі аналізу наукової літератури визначено суть понять «компетентність», «освітня компетентність», «професійна компетентність». На основі головних цілей загальної освіти, структурного представлення соціального досвіду й особистісного досвіду студентів визначені ключові освітні компетенції.

Ключові слова: компетентність, компетенція, освіта, майбутні вчителі.

В статье раскрыты теоретические аспекты проблемы формирования профессиональной компетентности студентов. В ходе анализа научной литературы определено суть понятий «компетентность», «образовательная компетентность», «профессиональная компетентность». На основе главных целей общего образования, структурного представления социального опыта и личностного опыта студентов определены ключевые образовательные компетенции.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, образование, будущие учителя.

The current state of formation of knowledge in the conditions of the pedagogical process is

higher schools, growing tendencies in improving the quality of professional activity future specialists in the educational field, high level of requirements for the competitiveness of future educators obliges higher education to make significant adjustments to the process of preparation. This leads to the transfer of high school from the transfer to students of knowledge in the finished form to manage their independent activity and to form their experience of creative self-declaration, needs to change pedagogical positions and approaches to teaching within the pedagogical process higher school. The main characteristics of the future teacher should be professionalism, competence, self-organization, creativity, public interest to competent approach. The article reveals the theoretical aspects of the problem of forming the professional competence of students. The analysis of the scientific literature identified the essence of the concepts of competence, educational competence, professional competence. On the basis of the main goals of general education, the structural representation of social experience and students' personal experience, key educational competencies are identified.

Key words: competence, competence, education, future teachers.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Зміни, що відбуваються в системі освіти України, зумовлюють створення адекватних цим процесам соціально-педагогічних умов, визначають тим самим необхідність осмисленого реформування, творчого проектування та впровадження нової моделі освіти. Рішення проблем вищої професійної освіти неможливе без підвищення педагогічної інтелектуальної культури соціуму, без активного впливу на громадську думку, без обов'язкового подолання усталених стереотипів, консерватизму в педагогічній науці і практиці.

Як відомо, професіоналізм педагога передбачає органічну єдність індивідуальних і спеціальних якостей, узагальнених у професіограмі. Під професіограмою ми розуміємо науково обґрунтовані норми і вимоги професії до видів професійної діяльності і якостей особистості фахівця, які дозволяють йому ефективно виконувати вимоги професії, отримувати необхідний для суспільства продукт і створюють умови для розвитку особистості самого робітника [10].

Іншими словами, можна зробити висновок, що професіограма педагога визначає орієнтири успішного оволодіння педагогічною професією, вказує на зовнішню і внутрішню логіку сходження

до неї, надає можливість перевірки в самому собі гармонійного поєднання загальнолюдських, професійних і спеціальних здібностей людини. Зі змісту професіограми випливає, що вчитель повинен володіти системою спеціальних якостей, які дозволяють досягти значних результатів у процесі навчання і виховання учнів. Максимально адекватна цим якостям сукупність професійних знань і умінь складає основу професійної компетентності вчителя.

Тому сучасною розробкою, котра значно збагатила інноваційний освітній простір, стала «професійна компетентність», що виступає сьогодні критерієм якості підготовки випускників закладів вищої освіти. Сутність концептуальних вимог до професійної компетентності зводиться до розширення знань, умінь і навичок, необхідних для підвищення ефективності професійної діяльності та життєдіяльності загалом.

Необхідність включення в педагогічний словник зазначеної категорії зумовлена тим, що професійна компетентність майбутнього вчителя, будучи сутнісною характеристикою професіоналізму, показником педагогічної майстерності, найбільш повно і всебічно відображає параметри, характерні для педагога нового типу, тоді як

термін «професіоналізм», широкий і ємний, не дає точного тлумачення сукупності тих компонентів, вимог, які пред'являє соціум до фахівця у сфері освіти ХХІ ст. [17].

Компетентісний підхід покладено в основу започаткованої у 2006 р. і схваленої Європейською комісією у 2008 р. Європейської кваліфікаційної рамки для навчання впродовж життя [23]. Бельгійське комюніке міністрів «Болонський процес 2020 – Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі» від 29 квітня 2009 р. підтвердило використання компетентісного підходу у вищій освіті. Цей підхід офіційно визнаний основою модернізації освіти в Україні, одним із концептуальних положень забезпечення єдиного освітнього простору й оновлення цілей і змісту освіти з урахуванням світового досвіду та принципів сталого розвитку.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. наголошується на необхідності модернізації структури, змісту й організації освіти, здійснення навчального процесу на засадах компетентісного підходу [12].

В умовах соціально-економічного й інформаційного прогресу знання набули іншого характеру в зв'язку з тим, що мінливість професійної діяльності вимагала професійної мобільності, гнучкості, готовності до здійснення педагогічної діяльності, до постійного підвищення рівня загальної і професійної культури.

Поняття «компетентісний підхід» передбачає спрямованість навчального процесу у вищій школі на формування та розвиток базових, ключових і предметних компетентностей особистості. Результатом такої спрямованості є формування загальної компетентності, яка виступає як інтеграція особистісних якостей і новоутворень.

Характеризуючи концепції формування професійної компетентності вчителя у вітчизняній педагогіці, слід зазначити, що підписання у вересні 2003 р. Болонської декларації поставило перед Україною нову мету – створення європейської зони вищої освіти, формування єдиного ринку праці вищої кваліфікації в Європі, зростання мобільності студентів і викладачів та ін. Введення поняття «Європейський освітній простір» щодо змісту навчання, співробітництва між закладами, використання інтегрованих програм навчання, тренінгу і науково-дослідної роботи вимагає переосмислення багатьох напрямків освітньої політики держави.

Одночасно з цим процес інтеграції вищої вітчизняної освіти у світову систему вищої освіти заснований на обліку і впровадженні в освітній процес закладів загальної середньої освіти та закладів вищої освіти сучасних інформаційних педагогічних технологій: проектного, модульного, дистанційного, рефлексивного, контекстного, проблем-

ного, комп'ютерного навчання та ін. Зазначена інноватика вимагає особливої підготовки педагогів і визначає напрямки у вивченні такого феномену, як «професійна компетентність учителя», що відображено в дослідженнях сучасних вітчизняних вчених.

Всі ці дослідження свідчать про нагальну потребу педагогіки й освіти вирішити проблему професійної компетентності педагога і забезпечити навчальні заклади України висококваліфікованими фахівцями.

В останні десятиріччя професійна компетентність вчителя розглядається в контексті упровадження компетентісного підходу в освіті (Н. Бібік, В. Кремень, О. Локшина, О. Пометун, С. Сисоєва), сутність, зміст і структуру професійної компетентності обґрунтовують В. Байденко, В. Введенський, Т. Захараш, Н. Кучугурова, Дж. Равен та ін. Зауважимо, що розуміння вченими поняття професійно-педагогічної компетентності ототожнюється з поняттями «професійна компетентність педагога», «педагогічна компетентність», «професійна педагогічна компетентність» і визначається як змістом поняття «компетентність», так і особливостями професійної діяльності педагогів.

Ідеї компетентісно орієнтованої освіти – предмет наукового пошуку когорти українських учених, таких як: Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, Н. Москалюк, О. Пометун та ін. Як зазначають дослідники, компетентісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки, з одного боку, стосується особистості студента, а з іншого – його може бути реалізовано та перевірено тільки у ході виконання конкретним студентом певного комплексу дій. Тож компетентісний підхід передбачає трансформування, передусім, змісту освіти, перетворення його з моделі, що існує об'єктивно, для «всіх» студентів, на суб'єктивні надбання одного студента, котрі можна виміряти. Саме тому важливим вважаємо розгляд змістового наповнення поняття «компетентність», визначення переліку компетентностей, які потрібно формувати, та конкретизацію бажаного результату навчання [6].

Як впливає з аналізу основних положень компетентісного підходу в освіті, компетентність вчителя – явище складне і багатофакторне. Опис сутності компетентності вчителя вимагає її категоріального визначення, виділення компонентів і структури.

Поняття «компетентність» отримало широке поширення порівняно недавно, у кінці 1960 – початку 1970-х рр. спочатку в західній, а наприкінці 1980-х рр. – у вітчизняній психолого-педагогічній літературі.

Визначальними категоріями компетентісного підходу є «компетенція» і «компетентність» у їхньому співвідношенні одна до одної. Велике роз-

маїття трактувань цих понять вказує на певні відмінності щодо їх розуміння, у зв'язку з чим виникає необхідність розглянути визначення цих дефініцій у довідковій літературі.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови знаходимо такі визначення понять: компетентність походить від латинського слова «competens» (competentia), що в перекладі означає «належний, здібний». Компетентність – це певна сума знань особи, які дозволяють їй судити про що-небудь, висловлювати переконливу, авторитетну думку. Компетентний – це той, хто знає, обізнаний у певній галузі; який має право за своїми знаннями або повноваженнями робити або вирішувати що-небудь, судити про що-небудь [2].

У глосарії термінів Європейського фонду освіти компетентність визначається як:

1. Здатність робити що-небудь добре або ефективно.
2. Відповідність вимогам, що пред'являються під час влаштування на роботу.
3. Здатність виконувати особливі трудові функції [2].

Словник іноземних слів розкриває поняття «компетентний» як такий, що володіє компетенцією – колом повноважень певної галузі, особи або колом справ: competent (франц.) – компетентний, правомірний; competens (лат.) – відповідний, здібний; competence (англ.) – здатність (компетенція) [18].

Тобто, компетентність – це характеристика, що дається людині внаслідок оцінки результативності її дій, спрямованих на вирішення певного кола значущих для цього співтовариства завдань.

Найбільш відомим вченим у цій сфері є почесний професор Единбурзького університету доктор Джон Равен. Він визначає компетентність як специфічну здатність людини, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній області, яка включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії [17, с. 6].

І. Зязюн [5] характеризує компетентність як здатність вирішувати професійні завдання певного класу, що вимагає наявності реальних знань, умінь, навичок, досвіду. Вони мають вияв у практиці професійної діяльності як системна характеристика із чітко визначеною структурою. Компетентність може набувати кількісного виміру, зокрема шляхом виокремлення рівнів. Аналогічним є шлях визначення якості – соціальної, методологічної, технологічної та ін.

Ми поділяємо думку вітчизняного науковця про те, що компетентність як властивість індивіда існує в різних формах: як високий рівень знань, умінь і навичок, як спосіб особистісної самореалізації (спосіб життєдіяльності, звичка, захоплення);

як деякий підсумок саморозвитку індивіда, форма вияву здібностей тощо.

Угорський вчений Г. Халаш [22] стверджує, що компетентність охоплює широкий спектр соціальних, комунікативних умінь, підґрунтям яких виступають знання та досвід, цінності, сформовані у процесі навчання. Він підкреслював, що компетентність – це реальна здатність застосовувати знання.

Українська вчена О. Пометун визначає компетентність як спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок, спроможностей і ставлень, що дають змогу майбутньому фахівцю визначити, тобто ідентифікувати, і вирішувати незалежно від контексту проблеми, характерні для певного напрямку професійної діяльності [16].

Ю. Татур дає таке визначення: «Компетентність спеціаліста з вищою освітою – це проявлені ним на практиці прагнення і здатності (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості тощо) для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи її соціальну значущість і особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення» [17].

Педагог-професіонал – експерт у системі наукових знань про людину, цілі виховання, творець у вихованні особистості учня (К.Д. Ушинський) [20], висококваліфікований фахівець, котрий чітко знає свою справу і постійно готовий до роботи (А.С. Макаренко) [8; 9]. Найбільш повний опис вимог до особистості вчителя-професіонала ми знаходимо у працях В.О. Сухомлинського: любов до дітей, радість від спілкування з ними, глибокі знання, широкий кругозір, інтерес до проблем науки, педагогічні та психологічні знання, практичні вміння в різних сферах трудової діяльності [19].

В. Краєвський та А. Хуторський термін «компетенція» пояснюють як коло питань, щодо яких людина добре обізнана, пізнала їх і має досвід [7].

Л. Мамчур зазначає, що «компетенція – це чітко окреслені знання, які повинна мати особа; коло питань, у яких вона має бути обізнана і які необхідні для успішної практичної діяльності відповідно до загальновизначених норм, законів, правил» [11, с. 55].

Компетенції, вважає російська вчена І. Зимня, проявляються в реалізації професійних функцій спеціаліста [4].

Вчені А. Белкін і В. Нестеров вказують, що «у педагогічному плані компетенція – це сукупність професійних повноважень, функцій, які створюють необхідні умови для ефективної діяльності в освітньому просторі» [13, с. 4].

Педагогічна діяльність за своєю суттю і спрямованістю характеризується творчим характером, а творчість є доданком педагогічної майстерності. Необхідно відзначити, що педагогічна майстерність

не визначається вродженими особливостями, задатками індивіда, а зумовлена рівнем професійної компетентності вчителя, тому, як зазначає А.К. Маркова, «саме праця, осмислена з погляду її сутності, цілей і технологій діяльності, стає джерелом педагогічної майстерності як сплаву особистісно-ділових якостей і професійної компетентності педагога» [10].

Професійна компетентність учителя як інтеграція інформації (комплексу різнобічних знань) і досвіду на основі професійно значимих особистісних якостей формує потенціал творчого педагога і доводить взаємозв'язок таких категорій, як професійна компетентність вчителя і педагогічне майстерність.

Дослідження Ю.В. Варданян, А.К. Маркової, В.А. Сластьоніна, О.М. Шиян та ін. дозволяють стверджувати, що професійна компетентність учителя є частиною педагогічної майстерності та сприяє становленню творчого педагога. У цьому контексті нам близька думка Г.С. Смирнової, котра стверджує, що педагог-майстер – це «педагог, який досяг високого ступеня компетентності, володіє різноманітними засобами вирішення педагогічних завдань і отримує високі результати роботи, зрілий і вмілий педагог» [18].

Важливо відзначити, що лише частина працівників, які володіють творчим потенціалом, розвиненою потребою в самореалізації, високим рівнем професійної компетентності, переходять на стадію педагогічної майстерності та становлення професіоналів. Е.Ф. Зеєр, аналізуючи професійно-педагогічний розвиток, стверджує, що «розуміння вершин професіоналізму (акме), стадії майстерності – ознака особистості педагога, яка реалізувалася» [3].

Зіставлення різних характеристик педагогічної творчості і професійної компетентності педагога дозволило нам виявити загальні ознаки, що свідчать про взаємозв'язок зазначених явищ: основною ознакою творчої активності є породження «побічного продукту» (Я.А. Пономарьов), який і є творчим результатом. Тоді як професійна компетентність вчителя пов'язана з рішенням нестандартних завдань, що виникають у професійній практичній діяльності, творчість педагога заснована на рішенні творчих завдань, на «здатності діяти в умі» [1].

У зарубіжній науці професійна компетентність вчителя (Артур Віне і Джон Менне, Данієл Б. Хоган, Джеральд Кучер та ін.) не оцінюється мінімальним або вищим рівнем, а визначається мірою користі, принесеної професіоналом споживачеві, тому, крім бази знань, умінь і навичок для продовження самоосвіти протягом усього професійного життя, педагогу необхідно розвинути творчі здібності у педагогічній діяльності.

Беручи до уваги запропоновані сьогодні визначення педагогічної майстерності, яка розглядається А.А. Орловим і А.С. Агафоновим як

«сукупність знань, певних якостей особистості способів розумової і практичної діяльності вчителя, які зумовлюють високий рівень його професіоналізму, здатність вирішувати педагогічні завдання» [14], а Л.П. Крившенко – як «досконале володіння педагогічною технологією» [15], очевидним стає те, що професіоналізм вчителя має на увазі педагогічну майстерність, і обидва зазначені терміни ґрунтуються на професійній компетентності вчителя, оскільки наявність цього інтеграційного особистісного утворення зумовлює успішність практичної діяльності педагога. Відзначимо, що опанувати педагогічну майстерність можливо лише на індивідуально-творчому рівні, тому професійна компетентність учителя є суто особистісним новоутворенням. Слід врахувати, що професійна компетентність учителя не визначає чіткого ступеня майстерності, тобто використовується як для позначення мінімального, так прийнятного, оптимального або вищого рівня кваліфікації.

Одним із важливих понять для нашого дослідження є «ключові компетенції». Сам термін «ключові компетенції» вказує на те, що вони є «ключем», основою для інших, більш конкретних, і необхідні в будь-якій сфері діяльності.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, аналіз робіт із проблеми педагогічної компетентності дозволяє зробити висновок про те, що нині поняття «компетенція» і «компетентність» чітко розрізняються.

Загалом теоретична концептуалізація і технологічне опрацювання проблеми формування професійної компетентності вчителя в сучасній науці дозволяє виявити відповідність досліджуваного освітнього феномену запитам сучасного суспільства з урахуванням нових знань, отриманих в останні роки у сфері педагогіки, і простежити тенденцію наступності в його розгляді, яка проявляється в тому, що різноманітні особистісні, професійні, психологічні нововведення і новоутворення кожної попереднього ступеня концепції формування професійної компетентності вчителя у разі переходу на наступний рівень її розвитку і функціонування не зникають, а включаються до складу знову досліджуваних і аналізованих структурних компонентів такого багаторівневого феномену, як професійна компетентність вчителя.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: учеб. пособ. Москва, 2001. 511 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. В.Т. Бусел. Київ, 2004. 1440 с.
3. Зеєр Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособ. Москва: Академический Проект; Фонд «Мир», 2005. 336 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высш. образов. сегодня*. 2003. № 5. С. 17–25.

5. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. Київ: МАУП, 2000. 312 с.
6. Зязюн І.А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. *Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи*: монографія. Київ; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. С. 10–18.
7. Ключевые компетенции 2000. Программа. OCR, RECOGNIZING ACHIEVEMENT. Oxford Cambridge and RSA Examinations.
8. Макаренко А.С. Избранные произведения: В 3-х т. / редкол.: Н.Д. Ярмаченко и др. Киев: Рад. школа, 1983. Т. 2. 576 с.
9. Макаренко А.С. Избранные произведения: В 3-х т. / редкол.: П.Д. Ярмаченко и др. Киев: Рад. школа, 1983. Т. 1. 517 с.
10. Маркова А.К. Психология труда учителя. Москва. 1993. 192 с.
11. Мескон М. Основы менеджмента / пер. с англ. под общ. ред. Л.И. Евенко. М.: Дело, 1999. 800 с.
12. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. URL: <http://president.gov.ua/documents/15828.html>.
13. Нестеров В.В. Педагогическая компетентность: учеб. пособ. Екатеринбург: Учеб. кн., 2003. 186 с.
14. Орлов А.А., Агафонова А.С. Введение в педагогическую деятельность: практикум: учеб.-метод. пособ. Москва, 2004. 256 с.
15. Педагогика: учебник / под ред. Л.П. Крившенко. М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2005. 432 с.
16. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. Київ: Вид-во А.С.К., 2004. 432 с.
17. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. Москва: «Когито-Центр», 2002. 396 с.
18. Смирнова Г.С. Коллективная творческая деятельность педагогов как фактор развития их профессиональной компетентности: дисс. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2000. 198 с.
19. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа. Москва, 1969. С. 40–45.
20. Хрестоматия по истории педагогики / под общ. ред. С.А. Каменева. Москва, 1936. 590 с.
21. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы. *Нар. образование*. 2003. № 2. С. 58–64.
22. Халаш Г. Индивидуальные компетентности и запросы общества. *Ключевые компетентности для Европы*: материалы симпозиума. Страсбург, 1996. С. 280.
23. The European Qualification Framework for Lifelong learning. (EQF). URL: <http://ec.europa.eu/dgs/educationculture>.

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИSYSTEM APPROACH TO THE PROBLEM OF PREPARING
THE FUTURE TEACHER OF PHYSICAL CULTURE

УДК 378:796.071.4

Курнишев Ю.А.,
канд. пед. наук,
викладач кафедри фізичної культури
та основ здоров'я
Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича

Мосейчук Ю.Ю.,
докт. пед. наук,
доцент кафедри фізичної культури
та основ здоров'я
Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича

Кожокар М.В.,
канд. пед. наук,
викладач кафедри фізичного виховання
Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича

Ківерник О.В.,
викладач кафедри фізичного виховання
Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича

У статті автори проаналізували застосування системного підходу в процесі підготовки майбутнього вчителя в педагогічному закладі вищої освіти, що дозволяє розробляти педагогічні цілі у двох аспектах: з погляду об'єктивно заданого соціального замовлення, що відображає громадські потреби в певній особистості та індивідуальності, і з погляду суб'єктивно заданого розвитку власне людини, що визначається її особливостями і потребами. Відповідно до цілісного підходу, сучасна система професійної педагогічної підготовки має бути орієнтована на мету, тобто на неперервний соціально-моральний, загальнокультурний і професійний розвиток особистості вчителя фізичної культури.

Ключові слова: системний підхід, вчитель фізичної культури, самовиховання, професійно-педагогічна підготовка, саморозвиток.

В статье авторы проанализировали применение системного подхода в процессе подготовки будущего учителя в педагогическом вузе, что позволяет разрабатывать педагогические цели в двух аспектах: с точки зрения объективно заданного социального заказа, отражающего общественные потребности в определенной личности и индивидуальности, и с точки зрения субъективно заданного развития собственно человека, что определяется его особенно-

стями и потребностями. Согласно целостному подходу, современная система профессиональной педагогической подготовки должна быть ориентирована на цель, то есть на непрерывное социально-нравственное, общекультурное и профессиональное развитие личности учителя физической культуры.

Ключевые слова: системный подход, учитель физической культуры, самовоспитание, профессионально-педагогическая подготовка, саморазвитие.

In the article the authors analyzed the application of a systematic approach in the process of preparing a future teacher in a pedagogical institution of higher education can develop pedagogical goals in two aspects: from the point of view of objectively given social order, reflecting the public needs of a certain personality and individuality, and from the point of view of subjectively defined development of the person himself, which is determined by its features and needs. In accordance with the holistic approach, the modern system of professional pedagogical training should be focused on the goal, that is, on the continuous socio-moral, general cultural and professional development of the personality of the teacher of physical culture as integrity.

Key words: system approach, teacher of physical culture, self-education, vocational and pedagogical training, self-development.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Поставлені перед вищою школою в сучасних умовах завдання визначають перспективні напрями реформування системи підготовки вчителів фізичної культури нового типу, які органічно об'єднують широкий науковий кругозір зі справжнім професіоналізмом, володіють сучасними технологіями й методиками фізичного виховання й розвитку учнівської молоді, мають високий рівень готовності до професійно-педагогічної діяльності.

З огляду на це, важливість вирішення зазначеної проблеми визначається тим, що, по-перше, здійснення цілісного комплексного дослідження теоретичних та практичних засад підготовки майбутніх учителів фізичної культури перебуває в площині втілення державної освітньої політики, спрямованої на покращення фізичного виховання й стану здоров'я молодого покоління, що й сприятиме переходу системи підготовки фахівців із фізичної культури на новий якісний рівень. По-друге, розроблення питань досліджуваної проблеми частково заповнює «прогалини» у педагогіці, пов'язані з наявним незадовільним станом професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури в контексті сучасних вимог. Це

підтверджується аналізом теорії та практики підготовки педагогічних кадрів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У психолого-педагогічній літературі проблема професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури має багатоаспектне теоретичне трактування. Узагальнення основних положень наукових праць, де розглядаються питання професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, дозволяють визначити значущі для нашого дослідження напрями: *теоретичні засади підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту* (П. Єфименко, Л. Сущенко, А. Цьось, Б. Шиян); *формування готовності до професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури* (В. Байдак, В. Павленко, П. Петров, В. Смолюк та інші).

Аналіз широкого кола джерел з означеної проблеми дає підстави зазначити, що в системі спеціальної педагогічної освіти професійна підготовка фахівця у сфері фізичної культури пов'язується, насамперед, з наявністю й реалізацією професійно значущих знань, умінь, навичок, особистісних якостей. Найчастіше вони трактуються як щось самостійне, без серйозних спроб оцінки їх

інтегративну взаємодію в межах певної цілісності. Очевидно, із цієї причини проблема підготовки фахівця у сфері фізичної культури в цілісному аспекті не ставилася й не піддавалася теоретичному осмисленню як система. Залишаються недостатньо розробленими теоретичні й методологічні аспекти технологій процесу формування підготовки студентів – майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності.

Мета статті полягає в обґрунтуванні теоретичного змісту підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до професійної діяльності; розкритті методолого-теоретичних засад дослідження процесу підготовки майбутнього вчителя фізичної культури.

Виклад основного матеріалу. Системний підхід характеризується такими особливостями: опис елементів цілісної системи не має самостійного значення; кожен елемент описується не як такий, а з урахуванням його місця в структурі цілого; той самий об'єкт виступає в системному дослідженні як такий що має одночасно різні характеристики, параметри, функції і навіть різні принципи будови; дослідження системного об'єкта невід'ємне від вивчення умов його існування; специфічною для системного підходу є проблема породження властивостей цілого із властивостей елементів і, навпаки, породження властивостей елементів із характеристик цілого; у системному дослідженні недостатні лише причинні пояснення функціонування об'єкта; для великого класу систем характерна доцільність як невід'ємна риса їхньої поведінки; джерело перетворень системи або її функцій лежить зазвичай у самій системі; вона є системою, що самоорганізується.

А. Арсеньєв і Ф. Корольов зазначають, що суть системного підходу полягає в тому, що «досліджуване явище не виринає з комплексу інших, з ним пов'язаних, а розглядається як деяка частина цілісності, залежна від інших її компонентів і, у свою чергу, яка впливає на них» [1].

Зокрема, Т. Ільїна наголошує на необхідності системного підходу до дослідження педагогічних об'єктів. Акцентуючи увагу на тому, що головною відмінною рисою системного підходу є цілісність сприйняття досліджуваного об'єкта, а об'єктом системного дослідження, у свою чергу, може стати таке явище, яке може бути віднесене до категорії систем, тобто таких явищ і об'єктів педагогічної реальності, які не зводяться до суми складових елементів, а є розчленованою в інтересах глибокого пізнання цілісністю [4].

Застосування системного підходу до дослідження проблем підготовки вчителя дозволяє розглядати педагогічний процес як систему.

В. Беспалько представляє педагогічну систему як «деяку впорядковану сукупність засобів і методів реалізації алгоритмів управління педагогічним процесом», «систему управління педагогічним

процесом, що складається з діалектичної суми дидактичного і виховного процесів» [2].

На думку С. Смирнова, за системного підходу педагогічна система розглядається як сукупність взаємопов'язаних компонентів: цілі освіти, суб'єкти освітнього процесу, зміст освіти, методи і форми педагогічного процесу і матеріальна база [7]. Саме із цих позицій розглядають процес підготовки майбутнього вчителя.

Отже, системний підхід орієнтує на розгляд багатовимірних і багаторівневих педагогічних явищ з погляду таких категорій, як «система», «відношення», «зв'язок», «взаємодія», «структура», що дає можливість створювати адекватні дійсності моделі складних об'єктів і процесів. Системний підхід дозволяє виявити загальні системні властивості й якісні характеристики тих окремих елементів, що становлять систему, розглядати відносно самостійні компоненти не ізольовано, а в їх взаємозв'язку.

Застосування системного підходу в процесі підготовки майбутнього вчителя в педагогічному закладі вищої освіти (далі – ЗВО) дозволяє розробляти педагогічні цілі у двох аспектах: з погляду об'єктивно заданого соціального замовлення, що відображає громадські потреби в певній особистості й індивідуальності, і з погляду суб'єктивно заданого розвитку власне людини, що визначається її особливостями і потребами.

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що у вирішенні цієї проблеми відсутні критерії необхідності й достатності компонентів, так само як і алгоритму їх виділення. Тому всі підходи правомірні залежно від того, які дослідницькі завдання вирішуються за допомогою моделювання педагогічних систем.

Ми вважаємо, що процес взагалі є послідовною зміною станів чого-небудь, а педагогічний процес у підготовці вчителя фізичної культури є цілеспрямованою взаємодією педагогів і вихованців, під час якої вирішуються освітньо-виховні завдання. Такий підхід дозволяє виділити перші два елементи цієї системи: викладачів і студентів та вчителів і учнів. Їхня взаємодія в підсумку передбачає набуття студентами й учнями досвіду виховання фізичної культури особистості, накопиченого людством у всьому його розмаїтті (базовий елемент культури особистості). Успішне освоєння досвіду здійснюється в спеціально організованих умовах за наявності хорошої матеріальної бази, що включає активні й пасивні засоби. Тому вважаємо за доцільне назвати ще два компоненти педагогічної системи: зміст фізкультурно-педагогічної освіти (досвід, базова культура) та засоби. На нашу думку, взаємодія цих чотирьох компонентів і є педагогічним процесом. Вони потрібні й достатні і для освіти будь-якої педагогічної системи, і для пояснення механізмів її функціонування.

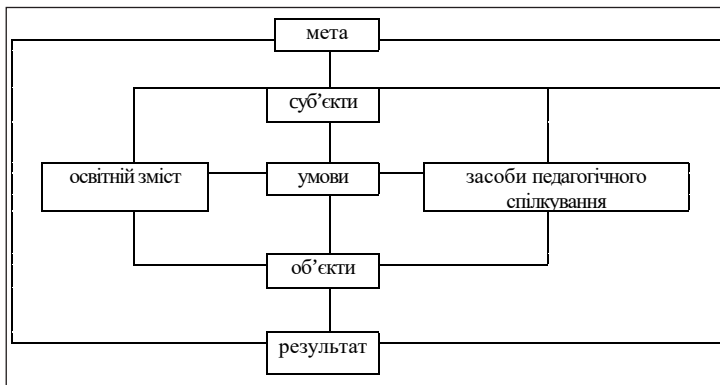


Рис. 2.2. Система професійної підготовки вчителів фізичної культури (мезоструктура)

Отже, відповідно до цілісного підходу, сучасна система професійної педагогічної підготовки має бути орієнтована на мету, тобто на неперервний соціально-моральний, загальнокультурний і професійний розвиток особистості вчителя фізичної культури як цілісності. Проте варто зазначити, що, на відміну від загальної теорії педагогіки, у теорії фізкультурно-педагогічної освіти категорію «педагогічна система» як інструмент пізнання практично не досліджено. Спираючись на вищезазначене, освіту можна визначити як цілеспрямований процес і результат навчання, виховання і всебічного розвитку особистості, формування її культури.

Виникнення системи освіти відбувалося відповідно до людської потреби передавати накопичений досвід наступним поколінням, що забезпечувало виживання людського співтовариства в умовах природного середовища. Крім того, необхідність у передачі соціального досвіду пояснювалася бажанням людей не зупинятися у своєму прагненні до вироблення надбіологічних способів діяльності, що визначають процес власне людського розвитку. Тобто людина в процесі створення культури освоювала, обробляла навколишнє середовище і саму себе.

Так само зароджувалася фізкультурна освіта. Як зазначає М. Пономарьов, фізичне виховання – прообраз сучасної фізкультурної освіти, генетично перший вид фізичної культури. Його походження зумовлене необхідністю систематично здійснювати ефективну рухову діяльність, спрямовану на задоволення людських потреб. Оскільки існують різні чинники, визначальна якість і підсумок процесу передачі поколінням цінного рухового досвіду, остільки педагогічна діяльність у галузі фізичної культури поступово відокремилася, створювалися умови для її функціонування, виникла необхідність у спеціально підготовлених для цієї сфери кадрів.

Аналіз системи освіти фахівців у галузі фізичної культури ще тільки починається, тому початкові методологічні підстави, найважливіші поняття ще не розроблені. Водночас проведені дослідження із проблеми розвитку системи неперервної профе-

сійної фізкультурної освіти свідчать про те, що вона включає чотири підсистеми: базову освіту (у сім'ї, дошкільних установах, загальноосвітніх школах); початкову спеціальну (у ДЮСШ, ШВСМ тощо).

В. Чичикін [8] систему спеціальної фізкультурної освіти розуміє як її зміст і вирішує проблему її оптимізації шляхом виділення спеціальних освітніх розділів на основі переліку функціональних обов'язків фахівця. Як бачимо, неоднозначність трактування освіти спричиняє різну інтерпретацію її системи.

Процес професійної підготовки вчителів фізичної культури також є складною соціальною системою. Оскільки даний об'єкт – це процес, діяльність, то логічно було б визначити як його елементарну частинку, «клітинку» – педагогічно доцільну дію, що має різну природу – інтелектуальну дію, рухову, етичну тощо. Як вид фізкультурної освіти процес підготовки вчителів має три складники: навчання, виховання і розвиток. Вони являють собою мезоструктуру освіти і відображають її специфічні функції – освоєння знань, умінь, навичок, формування особистості та всебічне її вдосконалення. Структура цих компонентів єдина, оскільки педагогічний процес – явище цілісне, окремі його аспекти розділяються умовно. За основу структури на даному рівні можна прийняти процес навчання як найбільш розроблений у педагогіці.

Розглянемо решту компонентів, що входять до її складу (див. рис. 2.2). Дана система – насамперед діяльність, яку здатні здійснювати тільки люди. Отже, у ній завжди є суб'єкт діяльності (у даному випадку викладачі, співробітники ЗВО й ін.). Діяльність педагога завжди спрямована на когось, тому в ній обов'язково є об'єкт (абітурієнти, студенти різних курсів, інші особистості, ті, хто вступає в контакт із системою, наприклад, учителі).

Процеси, що відбуваються між суб'єктами й об'єктами в освіті, наочно змістовні і специфічні, тому необхідно виділити компоненти «освітній зміст» і «способи педагогічного спілкування». Як вважає Н. Кузьміна [5], умови педагогічного процесу визначаються цілями, іншими чинниками і залежать від них. Проте має сенс включати їх самостійним компонентом, оскільки, по-перше, без найменшійших умов навчально-виховний процес неможливий; по-друге, умови реально впливають на його якість. І останнім компонентом, який обов'язково має бути в педагогічній системі, є «результат». Без наявності результату діяльність втрачає сенс. Названі компоненти відповідають співвідношенню необхідного і достатнього в системі (Н. Кузьміна [5]).

Найважливіші системоутворюючі зв'язки діють між метою і групою змістових компонентів (суб'єкти, об'єкти, способи спілкування, зміст, умови), між останніми і результатом, між результатом і метою.

Сама мета ще не дає реалізації наміченого, а результат не може бути досягнутий без функціонування решти компонентів системи, мета може законсервуватися без постійної інформації про результат діяльності.

Відповідно до того, що підготовка вчителів фізичної культури включена в пізнавальний простір фізичної культури (В. Видрін) [3], вона виконує специфічні і внутрішні функції. Специфічною функцією мети даної системи є випуск фахівців, що відповідають сучасним потребам суспільства. Її внутрішні функції розкриваються в тому, що вона задає генеральну лінію всім компонентам, орієнтує їх на результат. Тобто головна внутрішня функція мети – спрямовуюча.

Разом із функціями споживача і носія соціального досвіду головне завдання зрілої особистості – це творення нових цінностей культури (В. Видрін [3]). Даний рівень є необхідною умовою збереження і поступального розвитку загальнолюдської культури.

Отже, макроструктура системи підготовки вчителів фізичної культури входить до пізнавального простору фізичної культури, а також перетинається із простором освіти і загальної культури, включає три взаємозв'язані процеси – навчання, виховання і розвиток. Мезоструктура цієї системи спирається на функціонування складу компонентів, що мають загальне педагогічне значення (мета, суб'єкти, об'єкти, освітній зміст, способи педагогічного спілкування, умови, результат). На рівні мікроструктури об'єктів педагогічної системи головний упор робиться на дію механізму включення потреб, здібностей і умінь, спрямованого на самопізнання, самовиховання і саморозвиток. Ці рівні побудови професійної підготовки майбутнього вчителя повинні послідовно здійснювати формування культури особистості, розкриваючи її загальнокультурний, професійний і особовий потенціали.

Отже, на нашу думку, аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє виділити два підходи до розуміння системи професійної підготовки вчителя фізичної культури. Більшість авторів вважають, що система підготовки майбутнього вчителя включає сукупність таких взаємопов'язаних компонентів:

- 1) нормативний цикл психолого-педагогічних дисциплін у поєднанні зі спецкурсами, спецсемінарами і практикумами з педагогіки, психології і приватних методик;
- 2) науково- і навчально-дослідницьку роботу студентів;
- 3) педагогічну практику;
- 4) позааудиторну діяльність студентів.

Ми вважаємо, що такий підхід може бути досить аргументований, якщо до розуміння системи підходити лише з позицій здорового глузду.

До істотних умов забезпечення цілісності педагогічного процесу в його організаційно-процесу-

альному аспекті належить вимога реалізації педагогічного процесу як єдності його конструювання, здійснення під час взаємодії педагогів і студентів щодо змісту освіти (ділові стосунки), так і на рівні неформальних особистих стосунків; самоосвіта і самовиховання; організація педагогічного процесу на принципах пріоритету початкового відношення «студент – зміст освіти» у межах основного відношення.

Висновки. Особистісний підхід спрямований на виявлення можливостей становлення самобутнього особистісного образу, розвитку сутнісних сил майбутнього вчителя, взаємодії його з людьми, природою, культурою, цивілізацією і передбачає дослідження ієрархії цілей особистісного саморозвитку, виділення специфічного змісту освіти, на основі якої розвиваються особистісні якості й основні складники індивідуальності майбутнього вчителя.

Варто також зазначити, що розвиток особистості вчителя фізичної культури у зв'язку з розвитком його мотиваційної сфери, перегрупованням ціннісних орієнтацій здійснюється шляхом вирішення діалектичних суперечностей, що є підґрунтям реалізації особистісно-діяльнісного підходу в процесі професійної підготовки вчителя фізичної культури. Саме це є метою особистісно-діяльнісного підходу, необхідного для професійної підготовки вчителя до реалізації цілісного педагогічного процесу виховання фізичної культури особистості школяра.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Арсеньев А., Королев Ф. Методологические проблемы марксистско-ленинской педагогики. Москва : Педагогика, 1971. 286 с.
2. Беспалько В., Татур Ю. Системно-методическое обеспечение учебно-познавательного процесса подготовки специалистов. Москва : Высшая школа, 1989. 144 с.
3. Выдрин В., Зыков Б., Лотоненко А. Физическая культура студентов вузов : учебное пособие. Воронеж : Изд-во ВГУ, 1991. 128 с.
4. Ильина Т. Структурно-системный подход к организации обучения. Вып 1. Москва : Знание, 1972.
5. Кузьмина Н. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высшая школа, 1990. 117 с.
6. Орлов В. Виховний процес і проблеми індивідуалізації в системі професійно-технічної освіти. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка* : збірник наукових праць. Вип. 6. Київ : Вид-во ІПТО НАПНУ, 2013. С. 73–76
7. Смирнов Е. Мотивация в профессиональной подготовке учителя математики. *Ярославский педагогический вестник*. 1999. № № 1–2. С. 126–132.
8. Чичикин В. Теоретические основы формирования профессиональной готовности специалиста в системе физкультурно-педагогического образования : автореф. дисс. ... докт. пед. наук. Москва, 1995. 34 с.

ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ У СФЕРІ ЕКОЛОГІЧНОГО ТУРИЗМУ: ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНЕ ПОЛЕ ДОСЛІДЖЕННЯ

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS IN THE FIELD OF ENVIRONMENTAL TOURISM: CONCEPTUAL-TERMINOLOGICAL FIELD OF RESEARCH

УДК 001.891:303.447.2:378.091.33:338.50

Маковецька Н.В.,

докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри туризму
Запорізького національного
університету

Конох А.А.,

викладач кафедри туризму
Запорізького національного
університету

У статті доводиться важливість професійної підготовки фахівців нового профілю, здатних до постійного поповнення й оновлення знань. У межах розпочатого дослідження розглядається його понятійно-термінологічне поле. З'ясовуються погляди вчених на тлумачення основних понять. Демонструється інтегрування наукових підходів до їх трактування. Доводиться необхідність всебічного висвітлення сутності цих понять.

Ключові слова: майбутній викладач фізичного виховання і спорту, екологічний туризм, фахова компетентність викладача фізичного виховання і спорту.

В статье доказывается важность профессиональной подготовки специалистов нового профиля, способных к постоянному пополнению и обновлению знаний. В рамках начатого исследования рассматривается его понятийно-терминологическое поле. Выясняются взгляды ученых на толкование основных понятий. Демонстрируется

интеграция научных подходов к их трактовке. Доказывается необходимость всестороннего освещения сущности этих понятий.

Ключевые слова: будущий преподаватель физического воспитания и спорта, экологический туризм, профессиональная компетентность преподавателя физического воспитания и спорта.

The article proves the importance of professional training of new profile specialists capable of constant replenishment and updating of knowledge. Within the boundaries of the initiated research, its conceptual and terminological field is considered. Scientists find out the interpretation of basic concepts. The integration of scientific approaches to their interpretation is demonstrated. Proves the need for comprehensive coverage of the essence of these concepts.

Key words: future teacher of physical education and sports, ecological tourism, professional competence of teacher of physical education and sports.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Підготовка фахівців для сфери туризму є важливою складовою частиною сучасної системи професійної освіти, концептуальні положення якої висвітлені в Конституції України, законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про туризм».

Одним із важливих завдань сьогодення є підготовка фахівців нового профілю – таких, які мають ключові компетентності, сформовані на високому рівні; здатних до постійного поповнення й оновлення знань.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Складний та динамічний процес формування фахової компетентності майбутніх викладачів фізичного виховання і спорту у сфері екологічного туризму потребує чіткого розуміння, систематизації, деталізації цілої низки базових, похідних та ключових понять.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури доводить наявність розмаїття та розбіжності тлумачень сучасних понять науковцями та фахівцями фізичної культури і спорту, як наслідок, неможливість вирішувати нові завдання, які окреслені у відповідних законодавчих документах.

Мета статті – розглянути дефініції, що стосуються освітньої складової частини процесу фахової компетентності майбутніх викладачів фізичного виховання у сфері екологічного туризму.

Виклад основного матеріалу. З огляду на вищезазначене, з'ясуємо трактування понять «викладач фізичного виховання і спорту»,

«фахова компетентність», «екологічний туризм», «фахова компетентність викладачів фізичного виховання і спорту».

Процес навчання будується на здобутті теоретичних знань і формуванні вмінь і навичок їх використання в професійній діяльності. Організацію цього процесу важко уявити без участі викладачів.

Завдання викладача – у повному обсязі надати студентам необхідну наукову та методичну інформацію з конкретного предмета й організувати контроль за якістю її засвоєння. В обов'язки викладача не входить навчання студентів або курсантів у тому вигляді, як воно здійснюється в школі. На відміну від шкільних методик, викладач застосовує лекційно-залікову систему, в якій основна робота з вивчення предмета виконується самими студентами. Вони користуються лекціями як одним із джерел, але повинні самостійно знаходити приблизно 80% інформації, щоб освоїти програму курсу, обов'язкову для заліку або складання іспиту.

Викладач не займається питаннями виховання. Мета його діяльності – інформувати, контролювати, брати участь у науково-дослідній та науково-методичній роботі.

Викладач – кваліфікація, яка присвоюється випускникам навчальних закладів, що мають статус університету чи академії.

У працях українських науковців (Л. Демінська, Н. Мачинська, О. Тимошенко, С. Сисоєва, Л. Сущенко й ін.) «викладач фізичного вихо-

вання» розглядається як особа, яка здобула вищу фізкультурну освіту відповідно до освітньо-кваліфікаційного рівня, що дозволяє їй здійснювати професійну діяльність, пов'язану з фізичним вихованням студентів вищих навчальних закладів; особистість, яка в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу здобула кваліфікацію, оволоділа й творчо осмислила принципи, засоби, методи й форми фізичного виховання; особистість, яка цілеспрямовано здобула у вищому навчальному закладі кваліфікацію відповідно до певного освітньо-кваліфікаційного рівня в процесі спеціально організованої навчально-виховної діяльності, спрямованої на підготовку до подальшої професійної діяльності щодо підтримки відповідного рівня фізичної культури населення або досягнення певних спортивних результатів у командному чи індивідуальному вимірах.

У нашому дослідженні поняттям «майбутній викладач фізичного виховання і спорту» позначено особистість, яка цілеспрямовано здобуває у вищому навчальному закладі кваліфікацію відповідно до певного освітнього рівня в процесі спеціально організованої навчально-виховної діяльності, спрямованої на підготовку до подальшої професійної діяльності щодо підтримки відповідного рівня фізичної культури населення, досягнення вищих спортивних результатів.

А дефініцію «викладач фізичного виховання і спорту» ми розуміємо як особу, яка здобула вищу фізкультурну освіту відповідно до певного освітньо-кваліфікаційного рівня та володіє педагогічними й фаховими знаннями в галузі фізичного виховання і спорту, сучасними інноваційними, оздоровчими та здоров'язбережувальними технологіями, що дозволяє їй ефективно здійснювати професійну діяльність.

Аналіз практики роботи факультетів фізичного виховання університетів дозволяє стверджувати, що професійна підготовка студентів являє собою одну зі складових частин усебічного розвитку особистості у вищій школі. Вона спрямована на вивчення комплексу гуманітарних та суспільних наук. Але домінантною в підготовці майбутнього викладача фізичного виховання і спорту є фахова спрямованість, пріоритет спеціальних знань та умінь.

Досліджуючи специфіку фахової підготовки, варто зазначити, що внаслідок внутрішнього розділення праці в межах професії виникло поняття «фах», яке тлумачиться як «вид заняття, трудової діяльності, що вимагає певної підготовки і є основним засобом до існування». В «Енциклопедії професійної освіти» фах (спеціальність) розуміється як «сукупність знань, навичок та умінь, набутих у результаті освіти, що забезпечують постановку та рішення певного роду професійних завдань». Зауважимо, що в системі вищої освіти спеціальністю прийнято називати напрями й організаційні форми підготовки фахівців.

Отже, терміном «фах» можна визначати необхідну для суспільства обмежену галузь прикладання фізичних та духовних сил людини.

А фахова підготовка відображає особливості профілю, предмета.

Отже, логічним є трактування вченими такого поняття як «фахова компетентність».

Учені Л. Щербатюк та С. Щербатюк у своїх дослідженнях трактують фахову компетентність як сукупність знань, умінь і навичок із фундаментальних, спеціально-професійних дисциплін, керуючись якими спеціаліст здатний виконувати свої професійні обов'язки. Фахова компетенція проявляється не лише у сфері застосування професійних знань, умінь і навичок, а й можливістю використовувати її в нових галузях науки та техніки [5; 8].

Визначення фахової компетентності Б. Шевель дає як єдності знань, умінь та здібностей особистості діяти в різноманітних ситуаціях, що виникають у процесі фахової підготовки та професійної діяльності, і здатності вирішувати професійні завдання різного рівня складності [7, с. 7].

Науковець Ю. Зінковський визначає фахову компетентність як одну зі складових частин професійної компетентності. На його думку, професійна компетентність охоплює загально-професійний та вузькопрофесійний компонент. Загальнопрофесійна складова частина – професійні вміння та навички, знання; вузькопрофесійна – складається з компонентів, якими визначається та чи інша спеціальність: основи тієї чи іншої дисципліни, техніка, що використовується під час виконання практичних або дослідних робіт. Тобто вузькопрофесійна компетентність – це фахова компетентність [3].

На думку Л. Волошко, «фахова компетентність – це особливий тип організації спеціальних знань, умінь і навичок фахівця, що забезпечує йому можливість ухвалювати ефективні рішення в процесі професійної діяльності. Фахова компетентність віддзеркалює сутність спеціальності, яку опановує студент, тому може бути схарактеризована як концептуальна основа підготовки фахівця. Вона відображає рівень сформованості професійних знань, умінь і навичок, його професійну ерудицію, що дозволяють успішно вирішувати три класи завдань професійної діяльності: стереотипні, діагностичні та евристичні, що передбачені нормативно-правовими документами вищої школи» [1, с. 42–44].

Г. Сорокіна визначає фахову компетентність як системно організовану, цілісну, особистісно обумовлену характеристикою майбутнього фахівця як суб'єкта діяльності, адекватною цілям та змісту певного виду його професійної діяльності [6, с. 207]. Спеціальну компетентність можна розглядати як реалізацію ключової й базової компетентності в конкретній галузі професійної діяльності. Спеціальні компетенції формуються в результаті оволодіння змістом циклу дисциплін предметної підготовки, проходження професійної педагогічної практики та виконання курсових і випускних кваліфікаційних робіт. Набуття спеціальної компетентності підтверджується офіційними документами (диплом, сертифікат, свідоцтво тощо), які вимагають під час прийому

на роботу, або проходженням кваліфікаційного інтерв'ю і тестів.

Отже, інтенгрування наукових підходів дає змогу тлумачити дефініцію «фахова компетентність викладача фізичного виховання і спорту» як особливий педагогічний процес формування в студентів вищих навчальних закладів професійно-спеціальних знань про людину і фізичну культуру, розвиток емоційно-ціннісних відношень, моральних норм, що забезпечує їм можливість виконувати конкретні види професійної діяльності в галузі «Фізична культура і спорт».

Відтепер з'ясуємо сутність поняття «екологічний туризм».

Терміни «екологічний туризм», «екотуризм» – буквальный переклад англійських *ecological tourism* і *ecotourism*. Епітет «екологічний» – не єдиний, вживаний в англійській мові, отже, і в американській, канадській, англійській, австралійській літературі та в літературі багатьох інших країн на позначення нових напрямів у туризмі, що сформувалися в останнє десятиліття в результаті впливу ідей зеленого руху і розвитку екологічного світогляду. Наприклад, уживаються терміни «зелений туризм» та «природний туризм». Останній разом із великим спектром інших поширений і в німецькомовних країнах, де прикметник «екологічний» узагалі вживається дуже рідко, а у визначеннях зелених галузей туризму практично не використовується. Там поширений термін *Sifter Tourismus*, який можна перекласти українською мовою як «м'який туризм». Зазвичай м'який туризм протиставляється жорсткому, головною метою якого є максимізація прибутку, тоді як для м'якого туризму пріоритетні не лише успішний бізнес, але і турбота про культурне благополуччя туристських регіонів, щадне використання і відтворення їхніх ресурсів, мінімізації збитку довкіллю. Проте варто мати на увазі, що нерідко під м'яким туризмом мають на увазі туризм спартанського типу в умовах максимально тісного контакту з дикою природою. Різноманіттю термінів відповідають широта змісту і множинність конкретних форм діяльності в тій новій великій області індустрії туризму, яку узагальнено називають екологічним туризмом.

Нам імponує визначення О. Дмитрука, який надає визначення поняття екотуризму в такому формулюванні: «екотуризм – це інтегруючий напрям у туристській діяльності. Екологічним туризмом може бути будь-який вид туризму, що реалізується в умовах активного перебування людини в природному середовищі з використанням його рекреаційних, пізнавальних та інших можливостей відновлення, зберігання і відтворення як на споглядальному, так і на практичному рівні» [2].

Серед широких трактувань терміна «екологічний туризм» заслуговує на увагу визначення, сформульоване І. Зоріним і В. Квартальновим у «Тлумачному словнику туристських термінів». Автори вважають, що «екологічний туризм – туризм, орієнтований на пряме використання більш-менш «дикої» природи як серед-

овища проживання туристів на основі впровадження екологічних технологій в усі компоненти туру. Екологічний туристський продукт мінімізує шкоду навколишньому середовищу і має виховне і рекреаційне значення» [4].

У нашому розумінні екотуризм – це всі форми туризму, за яких головною мотивацією туристів є спостереження і спілкування із природою, і які сприяють збереженню довкілля і культурної спадщини, чинячи на них мінімальну дію.

Формування фахової компетентності майбутніх викладачів з екологічного туризму здійснюється в системі професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної культури і спорту. Водночас принципово специфічною ознакою професійної підготовки майбутніх викладачів з екологічного туризму є необхідність інтегративного підходу до формування змісту, відбору форм і методів професійної підготовки, оскільки вона інтегрує в собі підготовку як фахівців із фізичної культури та спорту, так і спеціалістів туристичної галузі.

Варто зазначити, що особливості психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців з екологічного туризму полягають у тому, що такий фахівець має володіти професійними вміннями, які притаманні викладачу фізичного виховання (дидактичні, академічні, перцептивні, мовні, організаторські, авторитарні, комунікативні, педагогічна уява), бути фахівцем у сфері екологічного туризму, а тому володіти вміннями щодо організації і керування колективом людей, різних за віком, професіями, інтересами; бути комунікабельним, мати високі моральні якості, бути відповідальним за діяльність підлеглих і за доручену справу.

Отже, інтенгрування наукових підходів дає змогу визначити дефініцію «фахова компетентність викладача фізичного виховання і спорту з екологічного туризму» як особливий педагогічний процес формування в студентів вищих навчальних закладів професійно-спеціальних знань про людину і фізичну культуру, розвиток емоційно-ціннісних відношень, моральних норм, що забезпечує їхню можливість виконувати конкретні види професійної діяльності в галузі «Фізична культура і спорт».

Висновки. Отже, теоретичний аналіз та узагальнення довідкових та психолого-педагогічних джерел, огляд і систематизація інтернет-ресурсів, що характеризують формування фахової компетентності викладачів фізичного виховання і спорту, дозволили з'ясувати сутність понять дослідження, серед яких такі: «викладач фізичного виховання і спорту», «фахова компетентність викладачів фізичного виховання і спорту», «фахова компетентність викладача фізичного виховання і спорту з екологічного туризму», «екологічний туризм».

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Волошко Л. Організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації в процесі медико-біологічної підготовки. *Педагогіка, психологія та*

медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : наукова монографія / за ред. С. Єрмакова. Харків : ХДАДМ (ХХПІ), 2005. С. 42–44.

2. Дмитрук О. Екологічний туризм: сучасні концепції менеджменту і маркетингу : навчальний посібник. 2 вид., перероб. і допов. Київ : Альтерпрес, 2004. 192 с.

3. Зіньковський Ю. Перспективи розвитку професійно-технічної освіти. *Професійно-технічна освіта*. 2001. № 4. С. 19–21.

4. Зорин И., Квартальнов В. Толковый словарь туристских терминов. Москва, 1994. 664 с.

5. Щербатюк Л., Щербатюк С. Професійна компетентність майбутніх інженерів-механіків – складна динамічна система. *Вісник Черкаського університету*. Серія «Педагогічні науки». 2009. Вип. 165. С. 45–49.

6. Сорокіна Г. Структура компетентності фахівця як наукова проблема. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4. Ч. 2. С. 207–212.

7. Шевель Б. Формування фахових компетенцій майбутніх педагогів засобами інформаційно-комунікативних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2011. 20 с.

ОСНОВНІ ВИМОГИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ТУРИЗМОЗНАВСТВА

MAIN REQUIREMENTS FOR ORGANIZATION OF EXPERIMENTAL STUDY ON FORMATION OF PREPARATION FOR THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE FUTURE TRAINING SPECIALISTS

УДК 001.891:303.447.2:378.091.33:338.48

Маковецька Н.В.,
докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри туризму
Запорізького національного
університету

Люта Д.А.,
викладач кафедри туризму
Запорізького національного
університету

У статті розкрито сутність експерименту педагогічного дослідження. Охарактеризовано основні етапи експериментального дослідження. Висвітлено особливості кожного етапу експерименту, визначено слабкі та сильні сторони кожного з них. Висвітлено поняття гіпотези як невід'ємної частини експериментального дослідження. Проаналізовано особливості експерименту педагогічного дослідження.

Ключові слова: експеримент, гіпотеза, експериментальне дослідження, етапи експерименту, педагогічне дослідження.

В статье раскрыта сущность эксперимента педагогического исследования. Охарактеризованы основные этапы экспериментального исследования. Освещены особенности каждого этапа эксперимента, определены слабые и сильные стороны каждого из них. Освещено понятие гипотезы

как неотъемлемой части экспериментального исследования. Проанализированы особенности эксперимента педагогического исследования.

Ключевые слова: эксперимент, гипотеза, экспериментальное исследование, этапы эксперимента, педагогическое исследование.

The essence of the experiment of pedagogical research is disclosed in the article. The main stages of experimental research are described. The peculiarities of each stage of the experiment are highlighted and the weaknesses and strengths of each of them are determined. The concept of the hypothesis as an integral part of the experimental study is covered. The peculiarity of the experiment of pedagogical research is analyzed.

Key words: experiment, hypothesis, experimental research, experimental stages, pedagogical research.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Удосконалення системи освіти в Україні безпосередньо залежить від процесу експериментування, під час якого створюється нова освітня практика. Безперечно, це твердження є актуальним і для професійної галузі освіти, у межах якої розпочато наше дослідження, присвячене формуванню готовності фахівців із туризмознавства до професійної діяльності.

Як засвідчує аналіз результатів багатьох наукових досліджень, не існує єдиного шаблону або схеми, за допомогою яких можна було б будувати експеримент для вирішення будь-якої проблеми. Саме наукова проблема визначає вибір типу експерименту і конкретний план його проведення. Щоб здійснити педагогічний експеримент, треба знати його основні етапи й компоненти, уміти враховувати й вимірювати всі чинники, які можуть вплинути на його перебіг і результати.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Не викликає сумніву те, що в царині розроблення та впровадження в процес підготовки майбутніх туризмознавців деяких інновацій, оновлення системи освіти, педагогічний експеримент є досить ефективним засобом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади педагогічного експерименту активно розробляли сучасні вітчизняні науковці (Т. Алексєєнко, І. Гавриш, Ю. Гільбух, С. Гончаренко, Л. Кайдалова, Т. Кожухова, Г. Ніколаї, В. Тушева, В. Шпалінський та ін.). Різноманітним аспектам експерименту як наукового методу дослідження

присвячено праці закордонних дослідників (Дж. Гласс, Р. Готтсданкер, Д. Кемпбелл, У. Кокрен, Дж. Стенлі й ін.).

Мета статті – проаналізувати сутність педагогічного експерименту як найбільш важливої складової частини дослідження шляхів підвищення ефективності формування готовності майбутніх фахівців із туризмознавства до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Найбільш важливою складовою частиною наукового дослідження є експеримент – метод емпіричного дослідження, що базується на активному та цілеспрямованому втручанні суб'єкта в процес наукового пізнання явищ та предметів реальної дійсності шляхом створення умов, що контролюються й управляються, які дозволяють встановлювати визначені якості та закономірні зв'язки в об'єкті, що досліджується, та багатократно їх відтворювати [1, с. 10].

У системі формування готовності майбутнього фахівця з туризмознавства до професійної діяльності експериментальне дослідження умовно поділено на чотири етапи, на кожному з яких проводилась дослідницька робота з конкретними завданнями. Кожен етап мав свою специфіку та свій вплив на загальне формування фахівця.

Перший етап експерименту (підготовчий) передбачав: детальний теоретичний аналіз раніше опублікованих робіт із теми дослідження: визначення невирішених проблем, що стануть основними в даному експерименті; вибір теми

дослідження; постановку мети й завдань дослідження; вивчення реальної практики вирішення досліджуваної проблеми; вивчення розроблених у теорії та застосовуваних на практиці заходів, що сприяють вирішенню проблеми; формування гіпотези дослідження [2, с. 152].

На другому етапі (попередній) проведення експерименту вирішувалися такі завдання: вибір потрібної кількості експериментальних об'єктів; визначення можливої тривалості експерименту; вибір конкретних методик для вивчення початкового стану експериментального об'єкта, анкетного опитування, інтерв'ю, створення відповідних освітньо-виховних систем, експертної оцінки, самооцінки й ін.; перевірка оптимальності й ефективності відібраних методик на невеликій кількості досліджуваних; визначення ознак, за якими можна з достатньою вірогідністю говорити про зміни досліджуваного об'єкта під впливом запропонованих педагогічних дій [2, с. 155].

Третій етап (контрольний) проведення експерименту з перевірки ефективності певної системи заходів передбачав: вивчення початкового стану системи, в якій проводиться експеримент (рівень знань і вмінь, вихованості, риси особистості чи колективу тощо); вивчення умов, в яких проводиться експеримент; формування критеріїв ефективності запропонованої системи заходів; надання докладної інформації (інструкції) учасникам експерименту про порядок і умови ефективного його проведення (якщо експеримент проводить не один педагог); здійснення запропонованої автором системи заходів щодо вирішення певних експериментальних завдань (формування знань, умінь або виховання певних рис особистості чи колективу тощо); фіксування даних про перебіг експерименту на основі проміжних вимірів, які характеризують зміни об'єкта під впливом експериментальної системи заходів; виділення труднощів і можливих типових вад у процесі проведення експерименту; оцінка витрат часу, засобів і зусиль [2, с. 161].

Четвертий етап (завершальний) – це підбиття підсумків експерименту: опис результатів реалізації експериментальної системи заходів (прикінцевий стан рівня знань, умінь, навичок, рівня вихованості тощо); характеристика умов, за яких експеримент дав позитивні результати (навчально-матеріальні, гігієнічні, морально-психологічні); опис особливостей суб'єктів експериментальної взаємодії; аналіз даних про витрати часу, зусиль і засобів; рекомендації та застереження щодо меж використання запропонованої й опрацьованої в процесі експерименту системи заходів [2, с. 170].

У змісті, організації та методиці експерименту, а також у системі формування майбутнього фахівця з туризмознавства значне місце посідає гіпотеза дослідження.

Відомо, що теоретико-методологічною основою педагогічного експерименту є гіпотеза. Вітчизняні вчені-педагоги розглядають гіпотезу як вихідну теоретичну концепцію, сформульовану у вигляді аргументованого припущення про функціональний зв'язок між педагогічною дією та її стійкими кінцевими результатами, що пояснює передбачуваний істотний внутрішній зв'язок явищ. Гіпотеза має відповідати певним методологічним вимогам, до яких належать обґрунтованість, передбачуваний характер, наукова новизна, концептуальність, змістовність, логічна простота та чіткість формулювання, широта застосування, можливість перевірки наявними засобами в експерименті. Основними видами гіпотез, що формуються в педагогічних експериментах, варто визначити такі:

- індуктивні, дедуктивні й індуктивно-дедуктивні (комплексні) гіпотези;
- описові, структурні та пояснювальні гіпотези;
- загальні, часткові та конкуруючі гіпотези;
- робочі та наукові гіпотези;
- лінійні та розгалужені гіпотези;
- гіпотези-припущення;
- гіпотези-концепції;
- гіпотези-прогнози;
- революційні та модифіковані гіпотези;
- нульові й альтернативні гіпотези [4, с. 288].

Гіпотеза – це твердження, яке є ймовірним вирішенням проблеми. Зміст поняття «гіпотеза» характеризується так:

- гіпотеза є стверджувальним або умовним реченням;
- вона є передбачуваною чи ймовірною відповіддю на запитання, яке ставить досліджувана проблема;
- гіпотеза є припущенням, що безпосередньо не впливає із сучасних знань;
- вона становить принциповий підхід до з'ясування та передбачення сутності явищ і залежностей, ще невідомих науці [1, с. 98].

У системі формування готовності майбутнього фахівця з туризмознавства до професійної діяльності зміст, організація та методика експерименту полягали в таких основних напрямках діяльності дослідника:

1. Розроблення на основі гіпотези системи заходів і завдань щодо вдосконалення, підвищення ефективності розв'язання проблемних питань наукового пошуку.
2. Визначення та підготовка експериментальної та контрольної груп.
3. Моделювання організації навчально-пізнавальної діяльності з теми педагогічного дослідження (для експериментальної групи).
4. Оброблення, аналіз фактичного матеріалу, здобутого в процесі формування експерименту [3, с. 335].

Для досягнення максимального результату проведення педагогічного експерименту під час формування готовності майбутніх фахівців туризмознавства до професійної діяльності варто визначити провідні чинники успішності педагогічного експерименту. До них нами віднесено такі:

1. Науково-методичні умови забезпечення концептуальності, системності, достовірності, відтворюваності експерименту. Наявність в експериментатора гіпотези, яка спрямована на отримання нового результату, що сприятиме підвищенню ефективності педагогічного процесу.

2. Мотиваційні умови входження в експеримент і його здійснення. Наявність педагогічного колективу, що має готовність і бажання до експериментальної роботи та впровадження в практику інновацій. Розроблення програми поступового залучення педагогічного колективу до освоєння нового типу діяльності.

3. Кадрова підготовка до професійного здійснення всіх учасників педагогічного експерименту.

4. Матеріально-технічні, фінансово-економічні умови здійснення експериментальної діяльності. Забезпечення педагогічного процесу всім необхідним для регулювання педагогічних впливів та фіксації їхніх наслідків.

5. Інформаційні умови про поточні результати експериментальної діяльності. Дотримання правила – не нашкодити. Прагнення до наукової чесності, добросовісності в збиранні й інтерпретації фактів, достовірності у формулюванні висновків [4, с. 512].

Головним на етапі розроблення системи заходів є те, що дослідник передбачає чіткий фіксований зв'язок елементів прогнозованого процесу, відповідну його структуру, що відтворює внутрішні, суттєві стосунки реальності. Тобто весь процес наукового дослідження формування готовності майбутніх фахівців із туризмознавства відбиває його зв'язок із педагогічною практикою, орієнтує дослідника на вдосконалення окремих елементів цієї системи.

Можемо сказати, що коло різноманітних завдань, які вирішуються за допомогою педагогічного експерименту, досить широке й охоплює всі основні проблеми педагогіки, зокрема проблеми формування майбутніх фахівців із туризмознавства.

Під час визначення конкретних завдань педагогічного експерименту педагог-дослідник з'ясовує, яка частина гіпотези потребує спеціального експериментального дослідження. Річ у тому, що окремі елементи гіпотези можуть бути підтверджені за допомогою теоретичного обґрунтування чи на основі аналізу передового досвіду, але інші – мають бути підтверджені тільки експериментально [2, с. 301].

Із загальної системи заходів, які обґрунтовано в дослідженні формування готовності майбутніх

фахівців із туризмознавства, для експериментальної перевірки обрано основні елементи, що мають принципову новизну та потребують особливого доведення, а не посилань на попередні дослідження чи досвід роботи педагогів.

Отже, постає ціла низка конкретних дослідницьких завдань для одного цілісного педагогічного експерименту в системі дослідження формування готовності майбутніх фахівців із туризмознавства. На всі ці запитання немає готової відповіді – саме вони і стають завданнями майбутнього експерименту.

Щоби довести раціональність запроваджених умов, визначаємо потрібну кількість експериментальних об'єктів. Спочатку визначається експериментальна та контрольна групи. Водночас нові умови (форми, методи, прийоми, технологія) запроваджуються в експериментальній групі, у контрольній групі педагогічний процес здійснюється за традиційною методикою [3, с. 421].

Дуже короткий термін експерименту теж призводить до необ'єктивних наукових рекомендацій, до перебільшення ролі й значення окремих педагогічних чинників. Проте дуже великий термін відволікає експериментатора від розв'язання інших завдань, підвищує витрати робочого часу. Тому для дослідження варто спеціально обґрунтовувати мінімально потрібний термін експерименту. Зробити це можна, по-перше, на основі аналізу попереднього досвіду проведення аналогічних експериментів, які дали можливість отримати конкретні науково-фактичні висновки; по-друге, за допомогою зіставлення мети й завдань експерименту з його мінімально можливою тривалістю [2, с. 278].

Як уже зазначалося, безпосередньому виконанню експериментальної роботи передують вивчення початкового стану експериментального об'єкта. Для оцінки ступеня розвитку самоконтролю під час вивчення навчального матеріалу можна послуговуватися такими показниками: високий рівень; середній рівень; низький рівень.

Отже, маючи ознаки рівня сформованості тих чи інших рис, можемо застосовувати конкретні методи вивчення залежно від об'єкта дослідження. Найчастіше застосовуються зазначені вище методи: педагогічних спостережень, самооцінки, узагальнення незалежних характеристик, педагогічного консиліуму, анкетне опитування, контрольні роботи тощо. Для кожного випадку обирається не весь набір відомих методів, а таке їх поєднання, яке може дати вірогідну інформацію [2, с. 211].

Оброблення й аналіз фактичних даних, отриманих у процесі формування експерименту, є не менш складною працею. Систематизація й оброблення зібраних фактів можуть бути ефективнішими, якщо процес їх накопичення проводився не

механічно, а дані експерименту постійно фіксувалися і коментувалися. Критичне осмислення фактів, як позитивних, так і негативних, отриманих у процесі експерименту, потребує їх обґрунтування, тобто додаткових спостережень, моделювання експерименту.

Аналіз фактичного матеріалу формуального експерименту розпочався з розгляду окремих фактів, вияву особливостей зафіксованого явища. Потім проводилося порівняння результатів, аналізувалися факти, отримані в різних умовах і групах дослідження, визначилися зв'язки між створеними умовами та якісними змінами в процесі, що досліджувався. У цей час активно використовувались математичні методи оброблення матеріалу дослідження. Варто особливо наголосити на важливості об'єктивної фіксації вад і труднощів, пов'язаних із реалізацією експериментальної системи заходів, що дозволяє виявити помилкові елементи гіпотези й уже під час експерименту збагачує та конкретизує як саму гіпотезу, так і сформовану на її основі систему заходів. Експеримент закінчується аналізом його результатів, підсумком якого має бути підтвердження чи спростування висунутої гіпотези. Для цього педагог-експериментатор порівнює показники, здобуті наприкінці експерименту, з початковими [1, с. 101].

Якщо показники досліджуваних рис не змінилися чи стали гіршими, то можна вважати, що експериментальна система заходів неефективна або застосовані педагогічні дії суттєво не впливають на розвиток цих рис особистості. Якщо ж наприкінці експерименту досягнуто вищих показників, то

можна з достатньою вірогідністю зробити висновок про ефективність застосованої дослідником системи заходів. Аналіз результатів із погляду їхньої оптимальності передбачає також порівняння експериментальних витрат часу зі звичайними чи, щонайкраще, з нормативно допустимими.

Висновки. Виходячи з вищевикладеного, зазначимо, що належне знання методологічних основ проведення науково-педагогічного експерименту – це важлива умова його успішного проведення. Без чіткого усвідомлення послідовності етапів, співвідношення форм та методів організації експериментальної роботи, застосування специфічних прийомів неможливо отримати достовірні дані, отже, скласти послідовну схему формування готовності майбутніх фахівців із туристознавства до професійної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кислий В. Методологія та організація наукових досліджень : конспект лекцій для студентів спеціальності 8.050201 «Менеджмент організацій» усіх форм навчання. Суми : СумДУ, 2009. 111 с.
2. Тверезовська Н., Сидоренко В. Методологія педагогічного дослідження : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2013. 440 с.
3. Ягупов В. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с.
4. Панасенко Е. Експеримент у педагогічних дослідженнях в Україні: теорія та практика (1943–1991 рр.) : монографія. Донецьк : Державне підприємство Ордена «Знак пошани» всеукр. державне багатопрофільне вид-во «Донбас», 2013. 756 с.

МОТИВАЦІЙНИЙ ЧИННИК РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОЇ СФЕРИ

MOTIVATION FACTOR OF THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE CULTURE OF FUTURE SPECIALISTS OF ECONOMIC SPHERE

У статті порушено проблему розвитку культури іноземномовного спілкування майбутніх фахівців економічної сфери. Здійснено спробу довести, що високі вимоги до професійної підготовки фахівців сьогодні ставлять перед вищою школою гідні завдання, одним з яких є пошук ефективних методик розвитку іноземномовної мовленнєвої культури студентів економічних спеціальностей. З'ясовано, що застосування викладачем мотиваційних чинників має стати основним для формування в майбутнього фахівця стійкої цікавості до оволодіння мовами. Тому головною метою освіти є оптимальна організація навчально-пізнавальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови з використанням сучасних засобів і методів навчання, гнучким та індивідуалізованим підходом і використанням різноманітних шляхів підвищення мотивації, що стане предметом подальших досліджень.

Ключові слова: іноземне спілкування, мотивація, мотиваційний чинник, іноземна культура, мовленнєва культура майбутнього фахівця, спілкування.

В статье затронута проблема развития культуры иноязычного общения будущих специалистов экономической сферы. Предпринята попытка доказать, что высокие требования к профессиональной подготовке специалистов сегодня ставят перед высшей школой достойные задачи, одной из которых является поиск эффективных методов развития иноязычной речевой культуры студентов экономических специальностей. Выяснено, что использование преподавателем мотивационных факторов должно стать основой формирования у будущего специалиста устойчивого интереса к овладению языками. Поэтому главной целью образования является оптимальная организация учебно-познавательной деятельности студентов на занятиях по иностранному языку с использованием современных средств и методов обучения, гибким и индивидуализированным подходом

и использованием различных путей повышения мотивации, что станет предметом дальнейших исследований.

Ключевые слова: иноязычное общение, мотивация, мотивационный фактор, иноязычная культура, речевая культура будущего специалиста, общение.

The article deals with the problem of the development of foreign language communicative culture of future specialists of economic sphere. It has been proved that high demands for professional training of specialists put forward worthy tasks before high school, one of which is the search for effective methods of developing the foreign language communicative culture of future economic specialists. It has been found out that the teacher's use of motivational factors should become the basis for forming a steady interest in language study. Therefore, the main goal of education is the optimal organization of educational and cognitive activities of students in foreign language classes using modern means and teaching methods, a flexible and individualized approach and the use of various ways to increase motivation, which will be the subject of further research. Diversification of the business environment, economic integration, the spread of transnational corporations, require professionals to know the foreign language at the perfect level to achieve a full understanding between business entities. The expansion of the prospects faced by graduates of higher educational institutions is increasing with the knowledge of any foreign language. Taking into account the fact that the study of foreign languages in non-language higher educational establishments has some peculiarities and its orientation is determined by low communicative competence. The professionalism of an economist is determined by the high level of his business qualities, communicative competence and communication culture.

Key words: foreign language communication, motivation, motivational factor, foreign language culture, communicative culture of future specialist, communication.

УДК 378:808

Манжос Е.О.,
канд. пед. наук,
старший викладач кафедри
української та іноземних мов
факультету менеджменту та права
Вінницького національного
аграрного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сьогодні досить активно відбувається інтеграція України у світовий простір, з'являються міжнародні зв'язки в галузях виробництва, культури і науки, що, безперечно, потребує ґрунтовної підготовки фахівців-економістів, що мають можливість вступати в ділові та міждержавні контакти.

Диверсифікація можливостей бізнес-середовища, економічна інтеграція, розповсюдження транснаціональних корпорацій вимагають від фахівців знання іноземної мови на досконалому рівні для досягнення взаєморозуміння між суб'єктами ділових відносин. Розширення пер-

спектив, які постають перед випускниками вищих навчальних закладів, зростає зі знанням будь-якої іноземної мови. Беручи до уваги той факт, що вивчення іноземних мов у неможовних вишах має деякі особливості, його націленість визначається низькою комунікативною спрямованістю, ми стикаємося із проблемою низької комунікативної компетентності студентів.

Професіоналізм економіста визначається високим рівнем його ділових якостей, комунікативної компетентності та культури спілкування.

Останнім часом зовнішня політика України спрямована на поглиблення міжнародних економічних

відносин із навколишнім світом, отже, актуалізуються проблеми професійного спілкування з іноземними партнерами та постає необхідність пошуку нових шляхів удосконалення навчання майбутніх фахівців у галузі економіки іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми професійної підготовки таких фахівців відображені в працях П. Атутова, І. Бежа, Н. Бібік, С. Гончаренка, А. Захлібного, І. Зязюна, Н. Нічкало, В. Сидоренка й інших науковців. Окремими аспектами професійного спілкування економістів опікувались учені В. Бобров, Р. Гришкова, В. Євтушевський, І. Каленюк, Ю. Канищенко, Ю. Ніколенко. Вивчення наукових проблем формування мотивації в навчально-виховному процесі досліджували Т. Дубовицька, Н. Токар, Н. Яковлева.

Мета статті – визначити особливості розвитку культури іншомовного спілкування фахівців-економістів та формування мотивації до вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах економічного спрямування.

Методи дослідження. У процесі дослідження проаналізовано методичну, педагогічну та дидактичну літературу за тематикою дослідження; застосовувалися методи порівняння й узагальнення, систематизації теоретичних і дослідних даних, педагогічне спостереження за навчальним процесом, прогностичний метод, що уможливив визначення позитивного досвіду формування мотиваційного елемента в процесі вивчення іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. Професійна комунікативна діяльність майбутнього фахівця економічного профілю залежить від його світогляду, аксіологічної спрямованості особистості, професійних переконань і готовності діяти в певних ситуаціях із дотриманням норм мовленнєвої етики, є важливим елементом результативності професійної діяльності.

Мовленнєва етика – це правила мовленнєвої поведінки, що ґрунтуються на нормах моралі, національно-культурних традиціях, психології учасників спілкування. Порушення норм мовленнєвої етики суттєво ускладнює процес кооперативного спілкування [5, с. 198–199].

Мовленнєвий етикет є системою вимог щодо використання мовновиражальних засобів у мовленнєвій діяльності залежно від мети спілкування. Такі правила спілкування стереотипні; типові конструкції, які вживаються в повсякденних ситуаціях, що часто повторюються. Отже, набір типізованих частотних ситуацій спричиняє появу певного набору мовленнєвих засобів, якими послуговуються в таких ситуаціях [5, с. 199–201].

Комунікативна культура є однією з найважливіших складових частин професійної компетентності економіста. Зазвичай професійну компетентність характеризують як інтегральну характеристику

ділових та особистісних якостей фахівця, що відображає відповідний рівень знань, умінь та навичок, який забезпечить виконання певного виду діяльності. А. Белкін визначає професійну компетентність як «сукупність професійних та особистісних якостей, що забезпечують ефективну реалізацію компетенцій, необхідних для здійснення професійної діяльності» [6, с. 56].

Компетентність вважають першоосновою професійності. Комплексність знань (уміння синтезувати матеріал, аналізувати ситуації спілкування, осмислювати суть явищ, обирати засоби взаємодії) посідає чільне місце в професійній компетентності. Професійна компетентність майбутнього економіста, крім його особистісних та ділових якостей, також передбачає вміння та навички, що забезпечують функціонування процесу спілкування [8].

Загальновідомим є той факт, що одним з основних завдань сучасних педагогів є формування в студентів стійкої мотивації до навчання, що допоможе їм стати кваліфікованими спеціалістами.

Поняття «мотивація» є складним феноменом у психології та педагогіці й охоплює мотиви, потреби, цілі, наміри, а також стає основним стрижнем, навколо якого конструюються основні якості професіонала. Формування мотивації можливе лише тоді, коли людині вдається пов'язати мету з особистісними цінностями, і чим більше вони будуть пов'язані з результатом майбутньої діяльності, тим вищим буде рівень особистої мотивації [11].

Мотивація в її широкому розумінні представлена двома основними видами: «інтегративна» (внутрішня) мотивація та «інструментальна» (зовнішня) мотивація. Різниця між двома видами мотивації полягає в тому, що внутрішня мотивація передбачає здійснення людиною дії в результаті усвідомлення її значущості для особистісного зростання та пов'язана з бажанням вивчити мову через високе позитивне особистісне ставлення до мови, народу, мови якого вивчається, культури. Натомість зовнішня мотивація є чинником, що виникає внаслідок дії зовнішніх обставин, необхідності дотримання вимог, пов'язана з бажанням того, хто навчається, вивчити мову для досягнення своєї мети, наприклад, складання іспиту, кар'єрне зростання. Така мотивація здійснюється за допомогою впливу з боку викладача (систематичний контроль і регулярне оцінювання студентів, проведення консультацій, бесід) [1].

Аналіз досліджень стосовно формування позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності дозволив виділити такі умови, що впливають на формування позитивних мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів:

- 1) професіоналізм викладача (бажання й уміння навчити);
- 2) професійна спрямованість навчальної діяльності;

3) ставлення до студента як до компетентної особистості;

4) використання методів, що стимулюють навчально-пізнавальну діяльність;

5) сприяння самовизначенню студента, розвиток позитивних емоцій студента;

6) усвідомлення найближчих і кінцевих цілей навчання;

7) доступність змісту навчального матеріалу, запропонованого викладачем на занятті [10].

Метою навчання іноземної мови має стати навчання такого виду мовленнєвої діяльності, «який забезпечує тому, хто вчиться, максимальне поповнення професійних знань, до якого найчастіше звертається фахівець у реальній професійній діяльності». Тому навчальний процес у закладі вищої освіти економічного профілю мусить бути побудований на широкому використанні прийомів, способів і методів, які сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Зокрема: розгляд конкретних ситуацій, управлінських прикладів, ділових ігор, розігрування ролей, диспутів протидіючих груп, розбирання ділових паперів. У результаті, молодий спеціаліст розпочинає виконання службових обов'язків, з першого ж дня добре знатиме предмет діяльності, сферу своїх професійних повноважень і завдань, та цим самим зведе до мінімуму час на «входження» на посаду [9, с. 140].

Виділяють три рівні, на яких може формуватися мотивація за безпосереднього впливу викладача на цей процес. Першим рівнем, або центральним ядром мотивації є те, що можна назвати «віднайти пристрасть». Саме пристрасть визначає основні цілі життя, визначає те, що найбільше турбує студента й те, що змушує його діяти. Це означає, що йому потрібно віднайти спосіб поєднати вивчення англійської з реальними бажаннями в житті [4].

На другому рівні мотивації виникає потреба змінити дійсність студента. Зважаючи на той факт, що неналежна увага до вивчення іноземної мови, неякісне викладання та брак можливостей могли стати на заваді ефективному оволодінню іншомовними компетенціями, викладачеві потрібно знайти способи залучення всіх студентів до навчального процесу на занятті на основі індивідуалізованого підходу та якісної організації самостійної роботи студента за його межами. Допомогти студентові змінити реальність – це змусити його поглянути на вивчення іноземної мови під іншим кутом – цікавої пізнавальної навчальної діяльності, що не здається за межами досяжного [3].

Третій рівень мотивації передбачає інтегрування студента до всіх видів діяльності на занятті. Серед таких інтегруючих принципів виділяють такі:

– застосування індуктивних методів навчання, коли студенти мають можливість самостійно відкривати щось нове – граматичні моделі, нові лек-

сичні одиниці, що допоможе зробити навчальну діяльність більш усвідомленою та довготривалою;

– організаційний момент, який базується на принципі доцільності, креативності та спонукання всіх до активної роботи впродовж заняття;

– обов'язкова участь усіх студентів, визначення завдань для індивідуального виконання та розподіл ролей у групових технологіях навчання;

– кожен вид навчальної діяльності має бути цікавим і практичним щодо виконання. Використання аудіовізуальних засобів (аудіозаписи, картинки, графіки, діаграми тощо), інтерактивних видів діяльності, щоби привернути та втримати увагу студентів;

– забезпечення зворотного зв'язку на всіх рівнях формування мовних компетенцій та їх прогресу [10].

Як підсумок, цікавість до навчальної діяльності формується як через зміст навчального матеріалу, який відповідає комунікативним потребам студентів, так і через форми та прийоми роботи, які пропонуються в контексті реальної комунікації, відкривають перспективи для самореалізації студентів, які відчувають себе повноправними суб'єктами спілкування [11].

Навчання студентів немовних спеціальностей іноземної мови у закладі вищої освіти економічного профілю передбачає комплексну реалізацію практичної, розвивальної, загальноосвітньої та виховної мети.

Практична мета навчання полягає в оволодінні студентами іноземною мовою як засобом комунікації в усній і письмовій формах у соціально-побутовій, соціально-культурній та професійній сферах; у здобутті знань про будову іноземної мови, її систему, особливості функціонування певних мовних моделей та структур; виявленні подібностей і розбіжностей із рідною мовою. Розвивальна мета передбачає подальший розвиток іншомовної комунікативної компетенції студента, формування в нього нових умінь та навичок іншомовного спілкування, його слухової, зорової, оперативної і тривалої пам'яті, уваги, логічного мислення, волевих якостей, пов'язаних із досягненням успіху в навчальній діяльності. Загальноосвітня мета передбачає збагачення духовного світу студента, розширення його кругозору, здобуття знань про культуру й традиції країни, мова якої вивчається. Виховна мета передбачає виховання в студентів культури спілкування [7, с. 55].

Висновки. Отже, потрібно організовувати навчання таким чином, щоби сформувати в студентів мотивацію до вивчення іноземних мов, щоби вони усвідомлювали необхідність оволодіння іноземними мовами для професійного й особистісного зростання. Застосування викладачем мотиваційних чинників може стати досить важливим для формування в майбутнього фахівця

стійкого інтересу до оволодіння мовами. Тому основною метою освіти є оптимальна організація навчально-пізнавальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови з використанням сучасних засобів і методів навчання, гнучким та індивідуалізованим підходом і використанням різноманітних шляхів підвищення мотивації, що стане предметом подальших досліджень

Усвідомлення студентами можливості реального застосування здобутих знань сприятиме бажанню вчитися та вивчати мови. Крім того, варто розширювати іншомовний репертуар, беручи до уваги регіональні потреби, адже саме знання декількох сучасних іноземних мов забезпечує кращі професійні можливості для працівників різних рівнів на підприємствах різних розмірів у різних сферах економіки, зумовлює економічне зростання та поліпшення фінансового стану підприємства, економіки країни.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Gardner R., Lambert W. Attitudes and motivation in second language learning. Rowley, MA : Newbury House, 1972. 216 p.
2. Gardner R. Correlation, causation, motivation and second language acquisition. *Canadian Psychology*. 2000. V. 41. P. 1–24
3. Gardner R. Social psychology in second language learning: the role of attitudes and motivation. London : Edward Arnold Ltd., 1985. 355 p.
4. Rost M. Generating Student Motivation. Series Editor of World View. 2006. URL: <http://www.pearsonlongman.com/ae/worldview/motivation.pdf>.
5. Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : Академія, 2004. 344 с.
6. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: книга для учителя / А. С. Белкин. - М.: Просвещение, 1991. - 176 с.
7. Коннова З. Развитие профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе : автореф. дисс. докт. пед. наук: 13.00.08. Тула, 2003. 355 с.
8. Педагогічна майстерність : підручник / І. Зязюн та ін. Київ : Вища школа, 1997. 349 с.
9. Серова Т. С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально ориентированному чтению в вузе. Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1988. 229 с.
10. Черняк Н. Формування мотивації студентів до навчання у ВНЗ. URL: <http://repo.uipa.edu.ua/jspui/bitstream.pdf>.
11. Яременко Л. Мотивація навчального процесу як педагогічна проблема. *Вища освіта України*. 2014. № 3 (54). С. 69–74.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО ФОРТЕПІАННОГО РЕПЕРТУАРУ

MODERN TRENDS OF UKRAINIAN FORTEPIAN REPERTURE

У статті розглянуто чинники оновлення фортеп'янного репертуару, що використовується в навчально-виховному процесі мистецьких навчальних закладів. Розглянуто фортеп'янні твори українських композиторів кінця XIX – початку XXI ст. з метою їх включення у репертуар студентів-піаністів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі опанування ними курсу «Інструментальне виконавство». Фортеп'янні цикли, альбоми, збірки й окремі п'єси українських композиторів систематизовано за різними рівнями інструментальної підготовки студентів. Проаналізовано інтонаційні, ладові, метроритмічні, фактурні та інші особливості фортеп'янних творів вітчизняних авторів традиційного й авангардного спрямування. Доведено, що українське музичне мистецтво має естетичний вплив на особистість, педагогічне забезпечення якого ґрунтується на актуалізації емоційного співпереживання художніх образів, близьких за інтонаційно-образною природою національному світосприйняттю особистості. Зазначено, що серед численних музикантів, які здобувають освіту в закладах освіти України, яскраві творчі особистості, що плідно працювали б на терені музичного виконавства і педагогіки, є рідкістю. У багатьох містах рівень музичної освіти відкинув у далеке минуле серйозну лекційну і концертну роботу серед викладачів і студентів, а концертні зали, виставки, літературні вечори часто дивляться пустими кріслами в майбутнє відродження національної культури.

Ключові слова: фортеп'янний репертуар, інструментальна підготовка, майбутній учитель музичного мистецтва, п'єси українських композиторів.

В статье рассмотрены факторы обновления фортепианного репертуара, который используется в учебно-воспитательном процессе художественных учебных заведений. Рассмотрены фортепианные произведения украинских композиторов конца XIX – начала XXI вв. с целью их включения в репертуар студентов-пианистов высших педагогических учебных заведений в процессе освоения ими курса «Инструментальное исполнительство». Фортепианные циклы, альбомы, сборники и отдельные пьесы украинских композиторов систематизированы по разным уровням инструментальной подготовки студентов. Проанализированы интонационные, ладовые, метроритмические, фактурные и другие особенности фортепианных произведений отечественных авторов традиционного и авангардного направлений. Доказано, что украинское музыкальное искусство имеет эстетическое воздействие на личность, педагогическое обеспечение которого осно-

вывается на актуализации эмоционального сопереживания художественным образам, близким по интонационно-образной природе национальному мировосприятию личности. Отмечено, что среди многочисленных музыкантов, которые получают образование в учебных заведениях Украины, яркие творческие личности, плодотворно работающие в сфере музыкального исполнительства и педагогики, являются редкостью. Во многих городах уровень музыкального образования отверг в далекое прошлое серьезную лекционную и концертную работу среди преподавателей и студентов, а концертные залы, выставки, литературные вечера часто смотрят пустыми креслами в будущее возрождение национальной культуры.

Ключевые слова: фортепианный репертуар, инструментальная подготовка, будущий учитель музыкального искусства, пьесы украинских композиторов.

The article describes the factors of updating the piano repertoire, is used in the educational process of art schools. Piano works by Ukrainian composers of the late XIX – early XXI centuries are considered with the aim of including them in the repertoire of students-pianists of higher pedagogical educational institutions in the process of mastering the course "Instrumental Performance". Piano cycles, albums, collections, and individual pieces by Ukrainian composers are systematized according to different levels of instrumental preparation of students – future teachers of musical art. Analyzed the intonation, system, metro-rhythmic, textural and other features of the piano works of domestic authors of traditional and avant-garde directions. Covers the main methods of work on the plays in the process of performing the interpretation. The importance of the continuity of the musical tradition, the preservation of folklore origins in Ukrainian piano art, as well as taking into account the European musical context are emphasized. It is proved that the Ukrainian musical art has a significant aesthetic impact on the personality, the pedagogical support of which is based on the actualization of the emotional empathy of artistic images that are close in their intonational and imaginative nature to the national perception of the individual. It is noted that among the numerous musicians who receive education in educational institutions of Ukraine, bright creative personalities, who worked fruitfully in the territory of musical performance and pedagogy, are rare. In many cities, the level of music education has rejected in the distant past serious lecture and concert work among teachers and students, and concert halls, exhibitions, literary evenings often look empty chairs in the future revival of national culture.

Key words: piano repertoire, instrumental training, future teacher of musical art, plays by Ukrainian composers.

УДК 377.1

Матяшук О.М.,
викладач фортепіано
Луцького педагогічного коледжу

Шумська В.С.,
викладач фортепіано
Луцького педагогічного коледжу

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблеми відродження національної культури пов'язані з такими процесами, як плекання еліти та виховання й освіта широкого загалу. Поєднуючись, вони свідчать про духовність нації та її здатність до збереження самобутнього обличчя навіть за умови

відсутності власної державної структури, яка б законодавчо підтримувала ці процеси.

Розвиток багатонаціональної української музики передбачає активний композиторський пошук нової форми, інтонації, нових емоційних сфер і стильових тенденцій. Засадами процесу постають як логічний

ланцюжок «культура – розуміння – творчість», так і подолання стереотипів мислення і стереотипів діяльності. Розробка сучасних методів дослідження на засадах філософії, естетики, психології, педагогіки підвищує динаміку аналітичного мислення, конструктивне засвоєння результатів огляду, аналізу здобутків педагогіки, окреслює ареал розповсюдження традицій і культурної спадщини.

Система музичної освіти в Україні ґрунтується на початковій академічній підготовці майбутніх музикантів у позашкільних і спеціалізованих загальноосвітніх музичних навчальних закладах. У них засвоюються ґрунтовні знання культурної спадщини, закладаються основи розвитку світовідчуття підлітків. Сьогодні в Україні діють майже півтори тисячі початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів (ПСМНЗ), основною ланкою яких є дитячі музичні школи (ДМШ) і музичні відділення шкіл мистецтв, котрі функціонують як сфера позашкільної освіти. Програми для ПСМНЗ (їх метою є формування всебічно розвинутої особистості, культивування естетичного смаку) охоплюють репертуар, який відповідає критеріям музики для дітей [2].

Навіть на столичних сценах виступають виконавці, серед яких одиниці можуть захопити слухача високою художньою майстерністю. Французький піаніст і педагог А. Корто вважав, що для виховання індивідуальності й художнього смаку людини педагогіка повинна спиратися на три основні принципи:

- 1) збагачення загальної культури музиканта;
- 2) розвиток уяви, фантазії;
- 3) розвиток аналітичних здібностей.

Проголошення незалежності Української держави викликало в суспільстві переоцінку ідейних і духовних орієнтирів, зміну світогляду, потребу народу в самоідентифікації. Першочерговим завданням початкової музичної освіти стало виховання молодого покоління в національно-патріотичному дусі, прищеплення дітям почуття любові до традицій і культурних надбань народу, що є підставою для перегляду репертуарної політики ПСМНЗ, зокрема внесення змін у навчальні програми з предмета «Музичний інструмент фортепіано» [6, с. 12].

Передумовою відродження і становлення України, її державності є радикальні зміни в соціальному житті суспільства, що вимагають повного переосмислення ідей і поглядів на розвиток сучасної психолого-педагогічної науки, оскільки педагоги ХХІ ст. повинні побудувати нову школу на засадах ідей гуманізму, демократизму, антропоцентризму та національної ідеї. Отже, основним завданням фахової музично-педагогічної освіти сьогодні має бути не тільки розвиток професійно-виконавських здібностей студентів, але й формування особистості майбутнього вчителя музики в її національній визначеності, що неможливе без залучення до культурної спадщини, до збереження її надбань.

Доречно буде згадати слова відомого українського композитора першої половини ХХ ст. Станіслава Людкевича, якими він закликає фахівців до вироблення й практичного застосування плану «рідного музичного навчання всіма можливими засобами <...>, бо кожне спізнання цієї праці робить її труднішою», тобто навчання музики, зокрема навчання гри на фортепіано, повинно спиратися на високопрофесійну методiku, культурні традиції й народнописенні зразки. У зв'язку з цим постає питання коригування навчального процесу, який має орієнтуватися насамперед на плекання національних музичних традицій [2]. Саме тому сьогодні до змісту навчальних програм із предметів музично-інструментального циклу «ОМІ (фортепіано)» та «Акомпанемент» варто залучати твори, що є не тільки хорошим дидактичним матеріалом для розвитку фахових умінь і навичок, а й також віддзеркалюють ментальність нації, допомагають художньо пізнати й музично пережити вагомий пласт української національної музичної культури – фортепіанну музику, пов'язану з українським народнописенним матеріалом (численні п'єси для фортепіано українських композиторів). Натомість аналіз наявних на сучасному етапі навчальних програм, а також спостереження щодо формування фортепіанного репертуару для студентів-музикантів довели, що основу їх змісту складають здебільшого твори західноєвропейських, російських і радянських композиторів, а творча фортепіанна спадщина представників української національної композиторської школи займає незначний відсоток [1].

Особливо важливу роль у музично-естетичному вихованні відіграють твори на національній основі, що пояснюється доступністю їх сприйняття. Виховний потенціал національного фольклору у вітчизняній фортепіанній літературі представлено численними обробками українських народних пісень і танців. Загалом фольклорна програмність є традиційно домінуючою в образній драматургії різних форм і жанрів. У творчості українських композиторів східної України першої половини ХХ ст., митців, що були насамперед педагогами-піаністами, з'являються не лише окремі твори для дітей, а й цілі збірки («4 дитячі п'єси», «24 дитячі п'єси» В. Косенка, «Три дитячі п'єси», «Чотири дитячі п'єси» О. Берндта та ін.). Український фортепіанний репертуар для дітей, пісенно-танцювальні і моторні твори, лірика й епос, західноєвропейська побутова старовинна танцювальна музика, програмна сюїта, одним із різновидів якої є «Дитячий альбом». Збірки педагогічних творів наявні й у творчості видатних українських педагогів-піаністів Західної України першої половини ХХ ст., які у своїй творчості орієнтувалися на досягнення в цій галузі західноєвропейських педагогів-піаністів Р. Шумана, Т. Куллака та ін. («Фортепіанні твори для молоді» Н. Нижанківського, «Колядки і щедрівки», «Шість

мініатюр на українські народні теми», «Фортепіанні п'єси для дітей» В. Барвінського). У другій половині XX ст. діяльність у цій галузі продовжили І. Беркович, М. Сильванський, М. Степаненко (Східна Україна), М. Фоменко, В. Шуть (представники Східної України в українському зарубіжжі) та Р. Савицький, А. Рудницький, В. Витвицький, В. Безкоровайний, М. Кравців-Барабаш (представники Західної України в українському зарубіжжі) [6]. П'єси композиторів виконують важливу педагогічну функцію, розвивають фахові навички, знайомлять юних музикантів із національною музичною культурою, жанровими різновидами українського фольклору, піснями календарно-обрядового циклу. В українській національній музиці протягом декількох останніх сторіч (XIX – початок XXI ст.) активного розвитку, окрім вокально-хорової музики, набули також різноманітні типи інструментальних творів. Наявність значної кількості інструментальних п'єс (зокрема фортепіанних) на пісенно-танцювальній основі в практиці українських композиторів минулого і сучасності свідчить про величезний і неугасаючий інтерес до народних джерел. З огляду на сказане вважаємо за доцільне зупинитися на окремих творах для фортепіано, що є найбільш яскравими і показовими для цього типу, тобто на фортепіанних п'єсах, пов'язаних з українським пісенно-танцювальним фольклором. Уже в період становлення національної інструментальної музики побували симфонії на українські теми, а також численні клавірні та скрипкові транскрипції пісень і танців. Перший серйозний етап української клавірної творчості розвивав стильові тенденції сентименталізму. Серед представників камерного сентиментального напрямку згадуються насамперед П. Любич (попури «Улюблені руські пісні»), Й. Витвицький (варіації на українську пісню «Чумак»), О. Лизогуб (варіаційні цикли на теми народних пісень «Не ходи, Грицю», «Ой, у полі»). Цей напіваматорський, доволі салонний за образністю репертуар започаткував розвиток української фортепіанної творчості, що була пов'язана з фольклорним матеріалом. Другий етап розвитку фортепіанної музики в Україні називають сентиментально-романтичним. Він свідчить про адаптацію в національній музичній культурі нових музично-виразових і естетичних прийомів, представлених романтичним світовідчуттям. До авторів належать: П. і В. Сокальські, Я. Лопатинський, Д. Січинський, І. Воробкевич. У творах сентиментально-романтичного напрямку відбувається зміна художнього трактування фольклору як інтонаційного першоджерела та пісенної основи. Ця зміна була пов'язана з переорієнтацією етико-духовних цінностей, а також стильової спрямованості. Індивідуальність романтичного мислення відіграла важливу роль в еволюції творчості українських митців. У романтиків рідше зустрічається точне

цитування, тому що вони уникають прямолінійності трактування фольклорного першоджерела [2].

Вплив творів на формування сучасного фортепіанного репертуару, а також нових педагогічних технологій, початкової фортепіанної освіти України великий. Сьогодні в навчальному процесі ПСМНЗ спостерігається зміщення акцентів із професіоналізації освіти на її виховні засади, що зумовило потребу у використанні нових програм, прогресивних методик, створення навчальних посібників. Актуальною в початковій музичній освіті стає концепція поліхудожнього розвитку молоді, творче мислення якої формується за допомогою комплексного використання засобів впливу музики, ритміки, образотворчого мистецтва. Розкрити творчий потенціал, сприяти розвитку музичних задатків, навчити через казку, ігрову діяльність «переживати» музику, виразити в образах, звуках, словах, кольорі – мета викладача ПСМНЗ. Захоплення молодого покоління джазовим мистецтвом та естрадною музикою зумовило появу у фортепіанному репертуарі навчально-методичних збірок «Імпровізуємо блюз» Л. Іваненко, «Школа джазового виконавства» й «Етюди з імпровізацією» Н. Лагодюк. Домінуючими жанрами українського фортепіанного репертуару в системі початкової музичної освіти традиційно є пісенно-танцювальні та моторні п'єси, лірика й епос, західноєвропейська побутова і старовинна танцювальна музика, програмна сюїта [1]. Найбільшою популярністю в практиці музичних шкіл користуються твори вітчизняних авторів другої половини XX ст. – І. Берковича, А. Кос-Анатольського, Ж. Колодуб, М. Сильванського, Ю. Щуровського, І. Шамо, Б. Лятошинського та ін. Різноманітні та цікаві за образним змістом, зручні у фактурному викладі, написані переважно традиційною музичною мовою твори, що ввійшли до авторських збірників дидактичного спрямування педагогів-піаністів України й українського зарубіжжя другої половини XX ст. І. Берковича, М. Сильванського, М. Степаненка, М. Фоменка, В. Шутя, Р. Савицького, А. Рудницького, В. Витвицького, В. Безкоровайного, М. Кравців-Барабаш, складають високопрофесійний репертуар юних піаністів і збагачують досягнення світової музичної культури [2, с. 326].

Жанр коломийки яскраво репрезентований у фортепіанних п'єсах М. Колесси та М. Скорика. Коломийка як жанр народної пісні виникла в кінці XVII – на початку XVIII ст. і була характерною для західних областей України. Вона викристалізувалася в народному мистецтві й збереглася дотепер в трьох різних формах: пісні, танцю й інструментальної п'єси. П'єси з циклу «Три коломийки» М. Колесси представляють ознаки двох жанрових коренів: коломийки-пісні та коломийки-танцю. Студент, який знайомиться з цим циклом, повинен розуміти, що в примхливо-граціозній третій п'єсі циклу пісенний і танцювальний тематизм емоційно наближуються.

У другій п'єсі тематизм різко відмінний: сумний роздум музики початкового наспіву завершує форму через смисловий контраст із гостродинамічною активністю середнього розділу. При виконавській інтерпретації всього циклу студент має підкреслити вогняно-темпераментний образ першої коломийки, яка разом із другою та третьою п'єсами повинні утворити єдине драматургічне ціле. На українській фольклорно-етнографічній основі, а саме на гуцульському фольклорі, базуються п'єси з фортепіанного циклу М. Скорика «З дитячого альбому». Інтонаційні звороти фольклорного походження, дисонуючі співзвуччя, синкоповано-імпрровізаційна ритміка свідчать про використання композитором модернових засобів виразності [5].

Романтичну спрямованість української фортепіанної музики нині продовжують твори сучасної львівської авторки Г. Мартиненко. У співпраці з поетом В. Чернів-Чернявським нею був написаний цикл «Українські ноктюрни», тематика якого розкриває всю велич природи – від розбурханої весняної криги, через теплоту та щедрість літа, гармонію і багатоголосся «Осінньої пісні» до зимових заметілей зі сніговіями та морозами.

Естетико-виховний потенціал української музики полягає у високій духовності та гуманістичній спрямованості її художніх образів (від вишуканості інтимно-споглядальної лірики до романтичного оспівування героя – борця за національне визволення); у використанні широкої палітри національно-стильового та жанрового формотворення з опорою професійної музики на фольклор. Близькість інтонаційно-ладових барв національно-естетичному сприйманню учнів, мелодична орієнтація виражальних засобів, притаманна кращим зразкам вітчизняної музики, – це музично-ментальне підґрунтя розвитку естетичної культури майбутніх громадян України [5].

Українська фортепіанна музика представлена розмаїто й багатогранно, твори охоплюють широке коло жанрів, різностильові напрями українського музичного мистецтва й індивідуальну творчу манеру вітчизняних композиторів. Використання фортепіанних творів українських авторів у репертуарі має системний характер. Зростає значення міжнародного, загальнонаціонального, регіонального, місцевого конкурсів: виконуються сольні, камерно-інструментальні ансамблеві твори, ансамблевого акомпанування. Це дає підставу формувати нові педагогічні технології, прогресивні методики, навчальні посібники, мотивацію до творчої діяльності, що є основною метою початкової

музичної освіти. При вітчизняних ПСМНЗ створені класи композицій та імпрровізацій, що спричиняє появу відповідної навчально-методичної літератури, навчальних посібників. Тому стильові тенденції українського фортепіанного репертуару потребують системного методично-наукового підходу до окреслення основних напрямів формування в історичному часі, аналізу їх процесів на сучасному етапі музичної освіти.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, систематизація й узагальнення відомостей щодо окремих фортепіанних творів (на фольклорній основі) українських композиторів-класиків і сучасних митців дозволяє підкреслити дидактично-пізнавальний і національно-виховний потенціал таких творів щодо практичного застосування в сучасних навчальних програмах із предметів музично-інструментального циклу «ОМІ (фортепіано)» й «Акомпанемент» на мистецьких факультетах ВПНЗ України. Адже звернення митців до національних традицій, використання українських народних мелодій в основі фортепіанних опусів не випадкове: включення обробок народних пісень у навчальний репертуар є своєрідним поверненням до рідної культури. Використання зразків українського фольклору в сучасному музичному навчальному процесі є надзвичайно потрібним і корисним, оскільки сприяє формуванню національно визначеного типу особистості майбутнього вчителя музики. Популяризація національного музичного репертуару в процесі навчання школярів, методичне забезпечення у дітей сприймання української класичної музики, усвідомлення її інтонаційно-стильового пізнання, елементів виконавської майстерності сприятимуть національному музично-творчому вихованню учнів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Белікова В.В. Її музика – наше життя, наше багатство: монографія; МОНМС України. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2013. 52 с.
2. Зінькевич О. Український авангард. *Музика*. 1992. № 4. С. 4–5.
3. Кіреєва В., Логвиненко Н. Сучасні тенденції українського фортепіанного репертуару. *Наука. Релігія. Суспільство*. 2012. № 1. С. 92–96.
4. Милич Б. Фортепіанна література українських радянських композиторів для дітей та юнацтва. К.: Державне видавництво образотворчого мистецтва і музичної літератури УРСР, 1961. 104 с.
5. Олійник О. Українська радянська фортепіанна музика для дітей. К.: Наук. думка, 1979. 108 с.
6. Фільц Б. Види і жанри української музики для дітей. *Українське мистецтвознавство: матеріали, дослідження, рецензії*. 2004. Вип. 5. С. 105–109.

ДІЛОВЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОЇ ГАЛУЗІ

BUSINESS COMMUNICATION AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE SPECIALISTS IN THE ECONOMIC BRANCH

У статті розглядається поняття, пов'язане з розвитком ділового спілкування як складової частини професійної діяльності майбутніх фахівців економічної галузі. Визначено види й умови комунікативного процесу загалом і ділового спілкування зокрема. Представлено медіа-канали ділового спілкування (веб-комунікацію, відеозв'язок, електронні повідомлення, звіти, презентації, телефонні наради, форуми) та його види (вербальне, невербальне, письмове, робоче, електронне, командне). Обґрунтовано чинники, від яких залежить процес спілкування людей у колективі.

Ключові слова: культура спілкування, комунікативний процес, професійна комунікація, ділове спілкування, формування професійних навичок.

В статье рассмотрены понятия, связанные с развитием делового общения как одного из критериев формирования профессиональных навыков студентов-экономистов. Определены виды и условия коммуникативного процесса в целом и делового общения в частности. Представлены медиаканалы делового общения (веб-коммуникация, видеосвязь, электронные сообщения, отчеты, презентации, телефонные совещания, форумы) и его виды (вербальное, невербальное, письменное, рабочее, электронное, командное). Обоснованы факторы, от которых зависит процесс общения людей в коллективе.

Ключевые слова: культура общения, коммуникативный процесс, профессиональная коммуникация, деловое общение, формирование профессиональных навыков.

The article discusses concepts related to the development of business communication as one

of the criteria for the formation of professional skills of economics students. An important step in the development of social consciousness of the younger generation is the formation of a new scientific economic thinking, the motivation to constantly update their knowledge and skills, the desire for personal improvement, to analyze the results of their work and the work of the whole team. This task is primarily for economic institutions of higher education, which must train highly qualified specialists. The article defines the types and conditions of the communicative process and one of its component – business communication. Business communication is defined as communication, the purpose of which is to organize and optimize production, scientific, commercial or other activities, where the interests of the cause, rather than specific interlocutors, are in the first place. Mediachannels for business communication (webcommunication, videocommunication, electronic messages, reports, presentations, telephone meetings, forums) and its types (verbal, non-verbal, written, business, electronic, command) are presented. The factors that determine the process of communication of people in a team are substantiated. It was concluded that the formation of professional skills of economics students is impossible without such a component as business communication. Competence in the field of business communication is directly related to success or failure in any business. Therefore, the communicative competence of representatives of economic professions is an essential part of the professional world view.

Key words: communication culture, communication process, professional communication, business communication, formation of professional skills.

УДК 316.77:174-057.87:33:378.4
(477.54-25)ЖНЕУ

Михайлюк Н.В.,
старший викладач кафедри
українознавства і мовної підготовки
іноземних громадян
Харківського національного
економічного університету
імені Семена Кузнеця

Постановка проблеми. В Україні відбуваються події, які впливають на політичне, економічне, суспільне життя країни. Для плідного розвитку економіки потрібні фахівці, котрі зацікавлені у високих результатах своєї діяльності, володіють професійною майстерністю, працюють активно та мають креативний новаторський підхід. Саме молодь здатна ефективно реалізувати ці потреби суспільства. Важливим кроком на шляху розвитку соціальної свідомості молодого покоління є формування нового наукового економічного мислення, мотивація до постійного оновлення своїх знань і навичок, прагнення до особистого вдосконалення, до аналізу результатів своєї роботи та роботи всього колективу. Це завдання стоїть, насамперед, перед закладами вищої освіти економічного профілю, які мають готувати фахівців високої професійної кваліфікації.

Під час навчального процесу необхідно орієнтуватися не тільки на формування системи знань, вмінь і навичок студента-економіста, на досвід

його практичної діяльності, але й на рівень розвитку соціально-економічного спілкування, що в комплексі складає професійну компетенцію економіста. Сучасне суспільство потребує ініціативних, творчих, мотивованих, комунікабельних спеціалістів, які володіють вмінням взаємодії з іншими людьми та високим рівнем культури спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вивчення й аналіз сучасних економічних досліджень і публікацій засвідчує, що проблемою ділового спілкування як складової частини професійної діяльності майбутніх фахівців економічної галузі цікавилися чимало науковців-економістів. До них слід віднести В.В. Кулішова, Ю.О. Гайдученко, С. Вітер, Н. Білан, В.В. Борисенко, Ю.Ю. Гордійчук, Ю.В. Причину, Д.Д. Зоц, Т.В. Крамаренко, О.В. Литвинову, С.О. Пілішек та ін.

Постановка завдання. Мета статті – розглянути та проаналізувати вимоги до формування професійної комунікації майбутніх фахівців економічної галузі відповідно до умов сучасного суспіль-

ства та потреб економічного ринку; узагальнити фактори, що впливають на високий рівень комунікативної підготовки студентів-економістів.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Високий рівень культури спілкування формується в процесі комунікації, яка є важливим чинником існування суспільства, оскільки суспільства без спілкування немає. Комунікація є тим процесом, що забезпечує утворення суспільства.

Комунікативний процес – це взаємодія між різними суб'єктами комунікації, за якого здійснюється обмін інформацією. Він включає динамічну зміну етапів формування, передавання, приймання, розшифрування і використання інформації в обох напрямках під час взаємодії комунікантів.

Ми живемо у світі комунікації, де більшість свого часу людина витрачає на спілкування. Дослідження показали, що близько 70% часу індивіда припадає на комунікацію: людина пише, читає, говорить, слухає. Жодна людина чи група людей не може існувати без комунікації. Тільки комунікація забезпечує передачу інформації та ідей.

Основні види комунікації: 1) міжособистісна комунікація – безпосередній контакт людей; 2) групова комунікація – ситуації, коли люди вступають у спілкування в малих групах; 3) масова комунікація – це процес поширення інформації і впливу в суспільстві за допомогою спеціальних засобів, друку, телебачення, радіо, кіно і т. д., внаслідок чого повідомлення надходить відразу до великих груп людей [6].

Для здійснення процесу комунікації необхідні такі умови:

1. Наявність щонайменше двох осіб: відправника – особи, яка генерує інформацію, призначену для передачі, й одержувача – особи, для якої призначена інформація, що передається.
2. Наявність повідомлення, тобто закодованої за допомогою будь-яких символів інформації, призначеної для передачі.
3. Наявність каналу комунікації, тобто засобу, за допомогою якого передається інформація.
4. Наявність зворотного зв'язку, тобто процесу передачі повідомлення у зворотному напрямку: від одержувача до відправника. Таке повідомлення містить інформацію про ступінь сприйняття і зрозумілості отриманого повідомлення [5].

За сферою спілкування виокремлюють професійну комунікацію, яка здійснюється спеціально підготовленими фахівцями. Професійної комунікації навчають, якщо професійна діяльність вимагає вмінь ефективно встановлювати контакт, проводити переговори і виступи, вести ділове спілкування по телефону, проводити відбіркові інтерв'ю, вести ділову переписку [11].

Одним із видів професійної комунікації є ділове спілкування.

Ділове спілкування визначають як вид спілкування, метою якого є організація й оптимізація

виробничої, наукової, комерційної чи іншої діяльності, де на першому місці стоять інтереси справи, а не конкретних співрозмовників. Ділове спілкування є специфічною формою контактів і взаємодії людей, котрі є представниками певної організації, установи, компанії. Воно охоплює обмін інформацією, пропозиціями, вимогами, поглядами, мотивацією з метою розв'язання конкретних проблем як всередині організації, так і за її межами, а також укладення контрактів, договорів, угод чи встановлення інших відносин між підприємствами, фірмами, організаціями [9].

Ділове спілкування включає в себе такі аспекти: маркетинг, бренд-менеджмент, відносини з клієнтами, поведінку споживача, рекламу, зв'язки з громадськістю, корпоративне спілкування, залучення населення, управління репутацією, міжособистісне спілкування, залучення співробітників і керування подіями.

Медіаканали для ділового спілкування включають Інтернет, друковані засоби масової інформації, радіо, телебачення, докільця та передачу інформації «із вуст в уста». Існує декілька методів ділового спілкування:

1. Веб-комунікація – для кращого і більш досконалого спілкування в будь-який час і в будь-якому місці.
2. Відеозв'язок, який дозволяє людям у різних місцях проводити інтерактивні наради.
3. Електронні повідомлення, що забезпечують миттєве письмове спілкування по всьому світу.
4. Звіти – займають важливе місце в документуванні будь-якого відділу.
5. Презентації – дуже популярний спосіб спілкування для всіх типів організацій, зазвичай, за участі аудіовізуальних матеріалів, таких як копії доповідей або матеріалів, підготовлених у Microsoft PowerPoint або Adobe Flash.
6. Телефонні наради, які уможливають спілкування на відстані.
7. Форуми, що дозволяють людям миттєво розмішувати інформацію в централізованому місці [3].

Види ділового спілкування:

1. Вербальне – один із видів спілкування, який включає в себе використання слів. Вербальне спілкування може бути усним, коли використовується розмовна мова (розмови між людьми, по телефону, запису мови на різні носії) і *письмовим* (листи, записи, бланки, використання електронної пошти).
2. Невербальне – це спосіб спілкування, що переважно використовує мову тіла та інші фізичні жести як засіб спілкування. В основі невербальної комунікації лежить інформація, послана відправником без використання слів, замість яких застосовуються будь-які інші символи. До основних функцій невербальної комунікації належать доповнення і заміщення промови, відображення

емоційних станів партнерів по комунікативному процесу.

3. Письмове – вид спілкування, який включає в себе тільки письмові форми, які потребують системного, логічно пов'язаного викладу, особливої продуманості, плановості, усвідомленості. У письмовому спілкуванні все має бути зрозумілим виключно з його власного смислового змісту, з його контексту [2].

4. Робоче – спосіб спілкування, який регламентує систему робочих відносин, пов'язаних з ієрархією. Особливо часто застосовується під час прийому на роботу. Робоче спілкування – це система службового підпорядкування молодших за посадою старшим. Це правила поведінки з колегами, виконання завдань, поставлених керівником, взяття на себе певної ролі, повага до того, хто обіймає вищу посаду [10].

5. Електронне – сучасний спосіб спілкування, який включає електронні та нові технології для спілкування, такі як телеконференції, електронні повідомлення і т. д.

Телеконференція – вид заходу, в якому групова комунікація здійснюється між територіально розподіленими учасниками за допомогою технічних засобів. Приклади: телефонні конференції, аудіоконференції, чат, поштові конференції, відеоконференції тощо.

Відеоконференція – телекомунікаційна технологія, що забезпечує одночасну двосторонню передачу, обробку, перетворення та представлення інтерактивної інформації на відстані в режимі реального часу за допомогою апаратно-програмних засобів обчислювальної техніки.

Вебінар – це спосіб організації зустрічей онлайн, формат проведення семінарів, тренінгів та інших заходів за допомогою Інтернету [12].

Електронна пошта – це служба Інтернету, призначена для пересилання комп'ютерними мережами повідомлень (електронних листів) від деякого користувача одному чи групі адресатів. Часто цю службу називають e-mail (англ. electronic mail – електронна пошта) [8].

Голосова пошта – один із сучасних способів спілкування, за допомогою якого можна передавати приватні повідомлення голосом. Цю функцію виконує технологія, відома як звукова передача повідомлень або голосова пошта.

6. Командне – одна з форм спілкування, яка проявляється в командній роботі та співпраці. Команда – це спеціально підібрана група людей для об'єднання їхніх зусиль, спрямованих на розв'язання проблемної ситуації чи спільне виконання важливого завдання [7].

Мета діяльності, її мотиви, організація дій співробітників визначають характер відносин, що складаються в групі.

Спільна діяльність – один із основних видів людського спілкування. Вона неможлива без

наявності контактів між підлеглими, без обміну інформацією з метою успішного розв'язання завдань.

Спілкування в колективній дії може набувати різних форм. До них відносять: сповіщення, пропозицію, прохання, вимогу, наказ і установку. Усе це може здійснюватися як в усній, словесній, так і в знаковій формі передавання інформації – за допомогою жестів, міміки, умовних рухів та інших кодів для передавання інформації з метою виконання її під час виконання справи.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, формування професійних навичок студентів-економістів неможливе без такого складника, як ділове спілкування. Володіння культурою ділового спілкування сприяє встановленню і розвитку відносин співробітництва і партнерства між колегами, керівниками і підлеглими, партнерами і конкурентами і багато в чому визначають їх ефективність [1]. Лише за умов виконання умов процесу професійної комунікації й урахування методів і видів ділового спілкування процес формування професійних навичок студентів економічної галузі може досягти бажаного результату.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Авраменко О.О., Яковенко Л.В., Шийка В.Я. Ділове спілкування. URL: umo.edu.ua/images/content/.../dilove_spilkuv_1.pdf.
2. Види мовлення та їх характеристика. URL: https://pidruchniki.com/13820328/psihologiya/vidi_movlennya_harakteristika.
3. Ділове спілкування. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Ділове_спілкування.
4. Засоби електронного спілкування. URL: https://stud.com.ua/30648/psihologiya/zasobi_elektronnogo_spilkuvannya.
5. Комунікація. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Комунікація>.
6. Комунікація: поняття та види. URL: <http://studies.in.ua/ru/sociologiya-shpargalki/3293-komunkacya-ponyattya-ta-vidi.html>.
7. Організація командної роботи. URL: https://pidruchniki.com/10140809/menedzhment/organizatsiya_komandnoyi_roboti.
8. Поштова служба інтернету. Електронна скринька та електронне листування. URL: <http://narodna-osvita.com.ua/7225-rozdl-1-elektronne-listuvannya.html>.
9. Прищак М.Д., Залюбівська О.Б., Слободянюк О.М. Ділове спілкування. URL: https://web.posibnyky.vntu.edu.ua/icgn/14prishak_dilove_spilkuvannyaap1.html.
10. Про службову субординацію. URL: <https://hh.ua/article/21502>.
11. Професійна комунікація. URL: http://psychologis.com.ua/professionalnaya_kommunikaciya-1.htm.
12. Що таке телеконференція; відеоконференція; вебінар? URL: <https://urok.in.ua/content/5-shcho-take-telekonferenciya-videokonferenciya-vebinar>.

ІСТОРИЯ СУЧАСНОЇ ДИРИГЕНТСЬКОЇ МАНЕРИ THE HISTORY OF THE CONDUCTOR'S MANNER

У статті розглянуто творчий аспект діяльності хорового диригента з позиції психолого-педагогічної науки. Описано творчий аспект діяльності хорового диригента в історичному, музично-педагогічному, музикознавчому та культурному ракурсах, основні етапи становлення та розвитку диригентсько-оркестрового мистецтва. У хронологічній послідовності розкрито культурно-історичні передумови, що вплинули на трансформацію керування оркестровим колективом. Проблема розгляду диригентсько-оркестрового мистецтва потребує висвітлення тих суспільних явищ і культурно-історичних процесів, які відбувалися на певній стадії розвитку людської цивілізації. Оскільки диригування сформувалося як самостійний вид виконавської діяльності лише в другій половині XIX ст., можна стверджувати, що воно є однією з наймолодших музично-виконавських спеціальностей, хоча як мистецтво керування музично-виконавським колективом сягає глибокої давнини. Окреслено еволюцію всіх диригентських систем у контексті історії світової культури. З'ясовано, що за диригентський пульт після революційних змін Р. Вагнера може вставати тільки емоційний і експресивний лідер, наділений сильною емпатією, силою навіювання, волею. Почалася конкурентна боротьба серед усіх диригентів за першість, особистий успіх і необмежену владу. Зважаючи на широкий обсяг поставлених проблем і поглибленість їх розв'язання, інноваційний характер багатьох теоретичних положень, вони є важливими для подальшої розробки концептуальних засад осмислення індивідуальної творчої діяльності хорового диригента.

Ключові слова: хоровий диригент, диригентська діяльність, комунікативні здібності, творчі якості.

В статье рассмотрен творческий аспект деятельности хорового дирижера с позиции психолого-педагогической науки. Описано творческий аспект деятельности хорового дирижера в историческом, музыкально-педагогическом, музыковедческом и культурном ракурсах, основные этапы становления и развития дирижерско-оркестрового искусства. В хронологической последовательности раскрыто культурно-исторические предпосылки, которые повлияли на трансформацию управления оркестровым коллективом. Проблема рассмотрения дирижерско-оркестрового искусства требует освещения тех общественных явлений и культурно-исторических процессов, которые происходили на определенной стадии развития человеческой цивилизации. Поскольку дирижирование сформировалось как самостоятельный вид исполнительской деятельности лишь во второй половине XIX в., можно утверждать, что оно является одной из самых молодых музыкально-исполнительских специальностей, хотя как искусство

управления музыкально-исполнительским коллективом уходит в глубокую древность. Определено эволюцию всех дирижерских систем в контексте истории мировой культуры. Выяснено, что за дирижерский пульт после революционных изменений Р. Вагнера может вставать только эмоциональный и экспрессивный лидер, наделенный сильной эмпатией, силой внушения, волей. Началась конкурентная борьба среди всех дирижеров за первенство, личный успех и неограниченную власть. Учитывая широкий объем поставленных проблем и углубленность их решения, инновационный характер многих теоретических положений, они важны для дальнейшей разработки концептуальных основ осмысления индивидуальной творческой деятельности хорового дирижера.

Ключевые слова: хоровой дирижер, дирижерская деятельность, коммуникативные способности, творческие качества.

The article considers the creative aspect of the choral conductor's activity from the standpoint of psychological and pedagogical science. The creative aspect of the choral conductor's activity in the historical, musical pedagogical, musicological and cultural perspectives is described. The main stages of the formation and development of conducting and orchestral art are described. The chronological sequence reveals the cultural and historical background that influenced the transformation of the management of the orchestral team. The problem of examining conductor and orchestral art requires highlighting those social phenomena and cultural-historical processes that occurred at a certain stage in the development of human civilization, in particular, in the unity of musical art – from primitive (tapping simple melodies by primitive people) to create classical works of modern music. It is indicated that since conducting was formed as an independent kind of performing activity only in the second half of the 19th century, it can be argued that it is one of the youngest musical performing arts specialties. Although, at the same time, conducting as the art of managing a musical and performing group goes into deep antiquity. The science of personality involves the study of creativity; this, in turn, requires that sufficient attention be paid to emotions, will, sensation, perception, intellect and memory of the choral conductor. The evolution of all conducting systems in the context of the history of world culture is determined. It was found out that after the conductor's console after the revolutionary changes of R. Wagner, only an emotional and expressive leader, endowed with strong empathy, suggestion power, will, can stand up. From that time, competition began among all conductors for primacy, personal success and unlimited power. Considering the wide scope of the problems posed and the depth of their solution, the innovative nature of many theoretical concepts, they are important for the further development of the conceptual foundations of understanding the individual creative activity of the choral conductor.

Key words: choral conductor, conductor activity, communicative abilities, creative qualities.

УДК 7801

Науменко М.О.,
викладач хорового диригування
Луцького педагогічного коледжу

Панасюк К.А.,
викладач хорового диригування
Луцького педагогічного коледжу

Виклад основного матеріалу дослідження.
Диригування як процес музичного узагальнення
займає особливе місце в ряді музично-виконав-

ських мистецтв і може бути охарактеризоване як
специфічний вид музичного виконавства. Дири-
гент у процесі виконання твору безпосередньо

не створює звукової матерії, а на основі проведеного раніше сприймання та декодування музичної інформації, закладеної композитором у творі як специфічний знаковий системі, і створеної ідеальної моделі (внутрішньо-слуховому уявленні музики) передає музичну інформацію виконавцям із метою безпосереднього відтворення музичної звучності, здійснюючи музично-виконавське спілкування. Диригентська діяльність багатогранна та включає музично-теоретичний, інтерпретаційно-виконавський, психолого-педагогічний та організаційно-управлінський аспекти, що проявляються у вигляді органічного синтезу в процесі керування колективним музичним виконанням.

Історія сучасної диригентської манери керування налічує 160–180 років, ранні форми колективного музичного управління виникли ще на зорі людської цивілізації. Тому можна говорити про існування історії управління музичними колективами, і ми виявимо її ключові етапи. Найдавніший тип музичного управління – заспів. Л. Сідельник зазначав: «Будь-яка колективна дія потребує сигналу для того, щоб початися. Такий сигнал міг подаватися будь-яким способом: стуком, плесканням у долоні, притупуванням або умовним знаком одного з учасників колективу. Зазвичай це був найбільш енергійний, активний і вольовий лідер, який перейняв на себе роль ватажка, котрий організовує і веде дійство» [9, с. 11].

Другий стародавній тип музичного управління – специфічний ручний метод управління, хейрономія (від грецьких слів «рука» і «закон»). Ця система складалася зі специфічних жестів кисті руки і пальців, за допомогою яких виконавцям підказувався напрямок мелодичної лінії, динаміка виконання та її темпу. Такий спосіб управління використовувався переважно в «усних» ранніх культурах. Хейрономію можна назвати пращуром диригування, ранньою моделлю управління саме руками.

У Стародавньому Єгипті перші відомості про систему ручного управління належать до часу Четвертої династії (2723–2563 рр. до н. е.) [1, с. 8]. Ця система не була частиною єгипетського мистецтва, а використовувалася в навчально-дидактичних цілях. Подібні форми тілесного управління сформувалися в Стародавній Індії, Стародавній Іудеї, Стародавній Греції. Так, в епоху Античності, що стала колыскою європейської цивілізації, і народилося саме поняття оркестру. Воно було пов'язане з давньогрецьким театром. Дію супроводжувала музика – її виконували на авлосах, поперечних флейтах і кіфарах. Керував усім дійством корифей (прототип сучасного диригента), що перебував у центрі круглої площини, оркестру [3, с. 108].

У середньовічний час, як відомо, оркестр не розвивався у зв'язку з його неактуальністю в като-

лицькій службі. З музичних інструментів у церквах використовувався тільки орган. Тому основний музичний супровід меси було віддано хору. Для управління системою церковних хорів знадобилося безліч музичних керівників – регентів, і цій професії стали цілеспрямовано навчати. Метод ручного беззвучного управління музичним виконанням ідеально підходив до ритмічного вирівнювання мелодичної лінії григоріанського хоралу і взагалі до ранньої церковної музики середньовіччя. Хейронома тут не надто хвилювала суворона вивіреність ритму музики (точного нотного запису тоді ще не існувало). Його турботою був мелос, мелодична лінія виконуваного твору. Однак мета середньовічного регента щодо виконуваної мелодії була не в показі її виразності або ж експресивності виконання в сучасному сенсі слова. Регенту було важливо створити своєрідний космізм із відстороненістю від мирських проблем, абстрагуванням усієї самосвідомості, зосередженням віруючої людини на молитві і тексті писання. «The masses and motets of the Renaissance are impersonal in nature and should be performed with an atmosphere of quiet reflection and sincerity of feeling – in other words, as a player to God, and not as a concert» («Меси і церковні співи епохи Ренесансу безособові за своєю природою і повинні бути виконані в атмосфері інтимної рефлексії і щирості почуття, іншими словами, як молитва Богу, а не як концерт») [7, с. 44].

Із часом сформувалося безліч хейрономічних систем. Нині вчені розшифрували вже близько сорока «акцентів» (певних знаків руками) і вісім повних знакових комбінацій [9, с. 11]. Ці методи хейрономічного керівництва існували, маючи повну монополію, аж до середини XVI ст., поки їх не витіснив інший спосіб управління музичними колективами й ансамблями. У наш час хейрономічна традиція управління збереглася в рамках літургійної музики коптів, частково – в церковному хоровому управлінні і в дитячій музично-освітній системі. Основні її символи – рука і кість.

У пізнє Середньовіччя, в епоху Ренесансу заявила про себе світська оркестрова гра зі складною багатоголовою структурою. У зв'язку з цим виникла необхідність у більш чіткій темпо-метро-ритмічній організації ансамблевої гри. Склався певний спосіб музичного управління – тактування, на початку за допомогою залізного жезла, баттуті (спеціальної палички, уперше введеної у виконавську практику провідним італійським композитором Д.П. Палестрина в 1564 р. [7, с. 12]), а потім за допомогою згорнутого рулону паперу, смичка скрипки або спеціальної палички. Такий вид музичного керівництва полягав у постійному «відбиванні такту» протягом усього виконання.

Технологія ударів із застосуванням баттуті була дуже примітивною: рух рукою вниз означав

першу ударну частку, підйом палички вгору – другу безударну. При тридольному ритмі музичного твору рука керуючого після удару палицею об підлогу затримувалася внизу на дві рахункові частки, а потім на третю піднімалася вгору. Диригент тут обмежувався лише функцією регулятора руху музики, забезпечуючи ритмічно рівне виконання і прагнучи точно витримати тривалість звуків. Ці дії сприяли з'єднанню виконавських прагнень усіх учасників ансамблю, хору, оркестру в одне ціле. Присутня естетика виконавства не вимагала від музикантів показу почуттів і особистих, інтимних переживань. Практика ударного, галасливого диригування стала розповсюдженою у виконанні світської музики в епоху Відродження.

Французький композитор Ж.Б. Люллі в 1687 р., диригуючи *Te Deum* із метою вилікувати від хвороби короля Франції Людовіка XIV, сам виявився жертвою цієї манери диригування. Він користувався масивною очеретяною палицею з важким свинцевим наконечником (для потужності удару). Під час виконання він ударив батутую собі по нозі, отримавши важку травму. Новоутворена гангрена виявилася невиліковною і стала причиною ранньої смерті композитора [10, с. 38]. Проте звичай тактування під час виконання музики навіть у церквах було звичним явищем протягом тривалого часу. Одні диригенти били дуже сильно будь-яким предметом по пульту (наприклад, жорсткою трубкою з багатьох шарів шкіри), інші – продовжували відбивати такт довгою палицею об підлогу. Французький диригент XX ст. І.Б. Маркевич писав: «Адже ще на початку минулого століття диригент, особливо в опері, був просто відбивачем такту і підтримував ансамбль, стукаючи палицею по підлозі. Тремтіння охоплює від однієї думки, скільки дивовижних, обожнюваних нами творів звучало під акомпанемент невпинного жакливого стуку цієї воістину доісторичної палиці!» [10, с. 86]. Це треба було змінювати, застосовуючи кардинальні нововведення.

У XVIII ст. в музичних ансамблях визначилося значення клавесиніста-концертмейстера. Це пов'язано з твердженням системи генерал-баса, згідно з якою клавірист грав гармонійну основу музичного твору. Він повинен був «вести за собою» оркестр, керуючи темпом і динамікою. Часом він припиняв гру і починав використовувати для управління оркестром інші прийоми: вказівки смичком, згорнутим рулоном паперу чи паличкою, а також роблячи виразні знаки очима, головою, пальцем або відбиваючи ритм ногою. Зразком такого типу диригента-концертмейстера був І.С. Бах. Друг і колега І.С. Баха по Лейпцигській школі св. Фоми І.М. Геснер оцінював його стиль у листі: «Якби, кажу, ти бачив, як він, роблячи щось недоступне цілому заgonу ваших кифаристів і тисячам флейтистів, не просто, як Кифаред, веде мелодію і грає свою партію, а стежить відразу за

всіма [партіями] і при 30 або навіть 40 виконавцях одного закличе до дотримання ритму і такту кивком голови, іншого – притупуванням ноги, третього – застережливим пальцем, цьому задасть тон у верхньому регістрі, тому – в середньому, ще одному – в нижньому; <...> я все ж думаю, що мій [один] Бах – або той, хто йому подібний, якщо такий є, – один у кілька разів перевершує Орфея і в двадцять разів – Аріона» [6, с. 90–91]. Відомо, що І. Гайдн виконував свої симфонії в м. Оксфорд, сидячи за органом. Така практика управління була також досить популярна. Молодий Л. ван Бетховен за традиціями, прийнятими тоді в його країні, довгий час керував оркестром через клавесин. Отже, у ту епоху скрізь встановилася форма управління музичним виступом людиною за клавесином.

Однак процес подальшого вдосконалення оркестру і проведена Віденськими класиками (Л. ван Бетховеном, І. Гайдном, В.А. Моцартом) в останній чверті XVIII ст. симфонічна реформа остаточно звільняють оркестр від акомпанементу клавішних інструментів і призводять до повного виключення з партитур партії клавесина.

З початку XIX ст. розвиток симфонічної музики й розширення, ускладнення оркестру передбачали звільнення диригента від участі в загальному інструментально-виконавському ансамблі (грі на якомусь інструменті) і зосередження його уваги на мануальному (ручному) диригуванні. На зміну смичку, рулону паперу приходить диригентська паличка, тобто настає ера композиторів-диригентів. Новий стиль диригування був уведений у постійну практику оркестрового виконання майже одночасно кількома видатними музикантами: І. Мозелем (1812 р., м. Відень), К.М. фон Вебером (1817 р., м. Дрезден), Л. Шпора (1817 р., м. Франкфурт-на-Майні), Г. Спонтіні (1820 р., м. Берлін), Ф. Мендельсоном-Бартольді (1835 р., м. Лейпциг) [2, с. 14]. Вийшовши з оркестру, «розкутий», вільний від інструменту диригент був покликаний тепер вирішувати проблему управління звучанням, лише один підносячись на під'юмі серед оркестру (поки ще звернений обличчям до залу).

Прийнято вважати, що головним засновником, який остаточно закріпив сучасну манеру диригування і норми поведінки диригента на сцені, був німецький композитор XIX ст. Р. Вагнер. Відтоді диригент, який раніше стояв за своїм пультом обличчям до публіки, повернувся до неї спиною, що забезпечило найбільш повний контакт його з артистами оркестру. Ця невелика зміна в позиції диригування стала колосальною реформою, відкрила шлях до чітко усвідомленої диригентської інтерпретації та диригентського виконавства. Стало ясно, що за диригентський пульт може встати тільки емоційний і експресивний лідер, наділений сильною емпатією, силою навіювання,

волею. Однак Г. Берліоз, Р. Вагнер, Ф. Ліст насамперед були великими композиторами, своєю диригентською діяльністю вони популяризували власні твори. Але поступово складався тип маестро-виконавця, який не є одночасно композитором. Так склалася і визначилася нова специфічна музична професія – професійний диригент-виконавець (у сучасному значенні цього слова). Першим у цьому ряду був геніальний австрійський диригент Г. фон Бюлов. Він насичував музичні твори живою експресією, особистим трактуванням і диктаторським артистизмом.

Серед видатних зарубіжних майстрів мистецтва диригування кінця XIX – початку XX ст. особливе місце займають Г. Малер (Австрія); А. Нікіш, Г. Ріхтер (Угорщина); Ф. Вейнгартнер, Ф. Мотль, Р. Штраус (Німеччина); середини і другої половини XX ст. – Г. Вуд (Велика Британія); Б. Вальтер, Г. фон Караян, О. Клемперер, В. Фуртвенглер (Німеччина); А. Тосканіні (Італія); С. Челібедахію (Румунія); Ш. Мюнш (Франція). Усі вони періодично жили і працювали в Америці, де й набували всесвітньої відомості й досягали успіху.

Сучасні іноземні диригенти XXI ст. – З. Мета (Індія), К. Окко (Фінляндія), С. Озава (Японія) – уже не прив'язані до якогось одного оркестру або якоїсь країни, по суті, будучи «громадянами світу», поширюють гуманістичні цінності в сучасному глобальному просторі.

Сьогодні найвідоміші представники сучасного типу диригування: М.А. Балакірьов, брати Рубінштейни. Значне місце в історії світового мистецтва диригування належить Є.Ф. Направник. Видатними диригентами початку XX ст. були С.А. Кусевицький, С.В. Рахманінов, В.І. Сафонов. На перші післяреволюційні роки припадає розквіт діяльності Н.Г. Голованова, А.М. Пазовського, С.А. Самосуду. У консерваторіях були введені спеціальні класи оперно-симфонічного та хорового диригування. Всесоюзні конкурси диригентів продемонстрували успіхи радянської школи. Її видатні представники: К.К. Іванов, Ф.Ш. Мансуров, А.Ш. Мелік-Пашаєв, Е.А. Мравинський, М.І. Паверман, Н.Г. Рахлін, Е.Ф. Светланов. Сучасні диригенти: В.А. Гергієв, М.В. Плетньов, Г.Н. Різдвяний, Ю.І. Симонов, В.Т. Співак. У галузі хорового диригування традиції видатних майстрів хорової школи А.В. Александрова, Н.М. Даніліна, А.Д. Кастальського, А.В. Нікольського, А.В. Свешнікова, П.Г. Чеснокова успішно продовжили вихованці вітчизняних консерваторій Г.А. Дмитрівська, С.А. Козачків, К.Б. Птах, В.Г. Соколов, А.А. Юрлов. Нині працюють В.Н. Мінін, Б.Г. Тевлюк.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, розгляд еволюції диригентських систем у контексті історії культури дозволив нам виявити основні віхи історії музичного управління: 1) заспів, 2) хейрономію, 3) тактування, 4) концертмейстер-

ське управління, 5) композиторське диригування, 6) професійне диригування. Виявлено генезис диригентського успіху. У цьому процесі розвитку форм музичного управління спосіб диригування, запропонований Р. Вагнером, є найбільшою реформою диригування, що відкрила не тільки новий спосіб керівництва, а й новий зміст управління.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Азархин А.В. Мировоззрение и эстетическое развитие личности. К.: Рад. школа, 1990. 244 с.
2. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки. М.: Просвещение, 1984. 110 с.
3. Безбородова Л.А. Теория и методика дирижерско-хоровой подготовки студентов к музыкально-просветительной деятельности: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.05. М., 1996. 35 с.
4. Бергсон А. Творческая эволюция. М.: Терра Книжный клуб, 2001. 384 с.
5. Казачков С.А. О вокально-хоровой фразировке: беседы в форме рондо. Казань: Изд-во Казан. консерватории, 2001. 48 с.
6. Катрич О.Т. Индивидуальный стиль музыканта-виконавця (теоретичні та естетичні аспекти): автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.03/Нац. муз. акад. України ім. П.І. Чайковського. К., 2000. 17 с.
7. Козаренко О. Феномен української національної музичної мови. Львів: Сполом, 2000. 284 с.
8. Лезина Л.Г. Развитие вокально-моторной информативности дирижерской техники в профессиональной подготовке учителя музыки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Екатеринбург, 2000. 17 с.
9. Макаренко Г.Г. Творчість диригента в контексті інтегративного підходу: автореф. дис. ... док. мистецтвознавства: 17.00.01; Нац. муз. акад. України ім. П.І. Чайковського. К., 2006. 34 с.
10. Олефир С.И. Музыкальное мышление и его специфика в дирижерско-хоровой деятельности: (На материале вуз. педагогики): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 17.00.02; Ин-т повышения квалификации и переподготовки работников нар. образования Моск. обл. М., 1995. 16 с.
11. Остапенко Л.В. Розвиток творчих якостей у студентів-хормейстерів засобами української духовної хорової музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; Київ. нац. ун-т культури і мистецтв. К., 1999. 20 с.
12. Островська Т.В. Диригентська діяльність як складова частина творчого процесу підготовки вчителя музики. *Вісник Луганського нац. ун-ту ім. Т. Шевченка*. 2009. № 5 (168). Ч. II. С. 42–45.
13. Панченко Г.П. Методика розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки: автореф. дис. ... канд. наук: 13.00.02. К., 2008.
14. Файзрахманова Л.Т. Художественно-творческая направленность личности как условие его профессиональной подготовки. *Интенсификация профессиональной подготовки будущего учителя: межвуз. сб. науч. тр.* Казань: КГПИ, 1988. С. 114–121.

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ З ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ УПРАВЛІНСЬКОЇ СФЕРИ

TRAINING-EDUCATIONAL PROCESS ORGANIZATION ON THE FORMATION OF THE HUMANISTIC ORIENTATION OF MANAGEMENT SPHERE FUTURE SPECIALISTS

Стаття присвячена проблемі формування гуманістичної спрямованості майбутніх фахівців управлінської сфери в процесі професійної підготовки. Обґрунтовано модель процесу формування гуманістичної спрямованості менеджера та визначено її компонентний склад. Зроблено акцент на використанні професійно-педагогічної ситуації як домінанти цього процесу.

Ключові слова: гуманістична спрямованість, модель, професійна підготовка, менеджер, управлінська діяльність, професійно-педагогічна ситуація.

Сделан акцент на использовании профессионально-педагогической ситуации как доминанты этого процесса.

Ключевые слова: гуманистическая направленность, модель, профессиональная подготовка, менеджер, управленческая деятельность, профессионально-педагогическая ситуация.

The article deals with the formation issues of the humanistic orientation in the process of future management specialists professional training. The process model of formation of humanistic orientation of a manager has been justified and its components have been denoted. The professional-pedagogical situation as a dominant of this process has been accentuated.

Key words: humanistic orientation, model, professional training, manager, professional-pedagogical situation.

УДК 378.091.12:005.3

Опольська М.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри соціально-
гуманітарних дисциплін
ПВНЗ «Університет економіки
і підприємництва»

Стаття посвящена проблеме формирования гуманистической направленности будущих специалистов управленческой сферы в процессе профессиональной подготовки. Обоснована модель процесса формирования гуманистической направленности менеджера, определен ее компонентный состав.

Сучасні вимоги до організації навчально-виховного процесу зумовлені змінами в системі вищої освіти відповідно до нових реалій. Зміна пріоритетів і ціннісних орієнтацій сучасного суспільства привела до змін у системі освіти в напрямі гуманізації та децентралізації навчання у вищій школі. Важливість підготовки фахівця, професійний рівень якого відповідає світовим стандартам, передбачає таку організацію цього процесу, яка б могла забезпечити формування професійних рис особистості майбутнього менеджера, серед яких гуманістичні посідають визначне місце. Адже суб'єкт-суб'єктні відносини, що лежать в основі управлінської діяльності, потребують сформованості рис, що можуть забезпечити встановлення гармонійних відносин між людьми в процесі співпраці, досягнення довіри і взаєморозуміння.

Гуманістична концепція свідчить про те, що сьогодні наявні оптимальні умови для розкриття і розвитку особистості студента, тому необхідно вести мову про можливі шляхи формування професійно значущих якостей майбутнього менеджера, бо цей процес потребує організації цілеспрямованого впливу на студентів під час педагогічної діяльності в умовах суб'єкт-суб'єктних відносин.

Тому проблема оптимізації професійної підготовки у вищій школі залишається актуальною і є в центрі уваги педагогічних пошуків.

Загальнопедагогічні основи гуманізації освіти висвітлюються в працях А. Алексюка, Ш. Амонашвілі, М. Берулави, О. Бондаревської, В. Лозової,

Д. Пащенко та ін. Про увагу до формування професійно значущих якостей у процесі професійної підготовки свідчать праці низки авторів (А. Бойко, Г. Балл, А. Капська, М. Кларін, Н. Ничкало). Значна увага приділяється питанням професійної підготовки майбутніх управлінців: формуванню і розвитку професійної майстерності керівних кадрів (А. Деркач, А. Ситніков); психологічним особливостям професійної підготовки до управлінської діяльності (Л. Возняк); управлінській культурі в контексті особистісно орієнтованої освіти (В. Ткач) і гуманістичній парадигмі такої освіти (Є. Бондаревська); гуманістичній професійній підготовці майбутніх менеджерів виробничої сфери (І. Герасімова); формуванню професійно значущих якостей студентів на основі педагогічних завдань і ситуацій (А. Бойко, В. Загв'язінський, Ю. Кулюткін, О. Митник, І. Підласий).

Теоретичною базою для розроблення і впровадження моделі процесу навчання квазіпрофесійної діяльності стало положення про те, що модель спеціаліста є описовим аналогом дійсності й охоплює всі види і функції спеціаліста [14, с. 149]. Культура менеджменту, на думку її дослідників Ю. Палехи, Ю. Пачковського, В. Ткача й ін., виконує, у свою чергу, такі функції, як виховну, інформаційну, комунікативну та нормативно-регульовальну, виконання яких має забезпечити мету формування не просто кваліфікованих управлінських працівників, а різнобічно розвинених і духовно багатих особистостей [3; 4]. Такий підхід до тлумачення основних функцій менеджера передбачає підготовку гума-

ністично спрямованих у своїй діяльності фахівців, яку мають здійснювати вищі навчальні заклади.

Саме функції конкретного спеціаліста, які він виконує в реальних умовах, дозволили розробити перелік ситуацій діяльності, типових завдань, які він має вирішувати із застосуванням оптимальних засобів, і які дають можливість педагогові максимально наблизити навчально-виховний процес до реальних умов їхньої майбутньої професійної діяльності.

Однак, незважаючи на широкий спектр наявних досліджень, проблемі формування гуманістичної спрямованості майбутнього менеджера, яка має бути в основі взаємовідносин управління і працівника, визначати успіх їхньої спільної діяльності, приділяється недостатня увага. Наявна суперечність між організацією навчальної діяльності у вищій школі і реальними умовами, в яких здійснюється професійна діяльність, яка є перешкодою на шляху формування особистості спеціаліста. Подолання перешкод можливе за умови вирішення проблем професійного спілкування та його гуманістичної спрямованості, здійснення моделювання професійної діяльності на основі системи професійно-педагогічних ситуацій, які забезпечують формування гуманістичної спрямованості майбутніх спеціалістів у контексті професійної підготовки.

Метою статті є теоретичне обґрунтування моделі організації навчально-виховного процесу з формування гуманістичної спрямованості студентів засобами професійно-педагогічних ситуацій. Адже в практиці управлінської діяльності простежується зіткнення інтересів керівника і працівника, досить часто невмотивованого на виконання спільних завдань, а наміри студента на практиці реалізувати свої професійні цілі призводять до появи проблемних професійно-педагогічних ситуацій. Ознайомлення з такими ситуаціями в процесі професійної підготовки, набуття студентами навичок роботи з ними, спонукають студентів до вирішення конфліктів та вибору оптимального варіанта поведінкової та мовленнєвої реакції в умовах професійної діяльності з позиції гуманістично спрямованої особистості.

У системі вищого навчального закладу професіоналізація студентів відображається як структура професійної освіти та різноманітні форми самоосвіти і самовдосконалення особистості. У ній простежуються:

- традиційні форми (лекції, практичні, семінари, лекторії тощо);
- нетрадиційні (мобільні) форми (науково-освітні гуртки, конференції, тренінги, творчі і проблемні групи, об'єднання за інтересами, освітньо-пізнавальні екскурсії тощо);
- самоосвіта (керована і спонтанна).

Усе це разом дозволяє студентові як майбутньому менеджеру здобути необхідні професійні

знання, сформувати вміння та навички, реалізувати свої індивідуальні потреби.

Враховуючи висновки щодо компонентного складу гуманістичної спрямованості особистості менеджера і шляхів встановлення гуманістичних взаємовідносин під час професійної діяльності, ми розробили модель процесу формування гуманістичної спрямованості майбутніх фахівців управлінської сфери. Згідно із цією моделлю, підготовка менеджерів до професійної діяльності має супроводжуватися формуванням гуманістичної спрямованості фахівця і являти собою процес із чітко визначеною структурою, компонентами якої є такі: цільовий, мотиваційно-стимулятивний, змістовний, діяльнісно-регулювальний, рефлексивно-результативний (див. рис. 1).

Цільовий компонент передбачає визначення загальної мети організації навчально-виховного процесу підготовки майбутніх менеджерів, а саме формування гуманістичної спрямованості фахівця, яке здійснюється в контексті професійно-управлінського становлення. Реалізація поставленої мети забезпечується програмами дисциплін, що входять до переліку дисциплін професійного циклу підготовки менеджерів: «Етика і естетика», «Бізнес-етика», «Конфліктологія», зміст та завдання яких узгоджено з етапами організації навчального процесу.

У свою чергу, реалізація загальної мети забезпечується шляхом постановки конкретних завдань:

- формуванням професійної спрямованості майбутніх менеджерів;
- формування нормативної поведінки (професійної етики);
- формування гуманістичних рис особистості майбутнього фахівця.

Мотиваційно-стимулятивний компонент. Ведучи мову про формування гуманістичної спрямованості студентів економічного фаху, ми не можемо відкидати той факт, що означений процес невід'ємний від виховання їхньої професійної самосвідомості. Лише тоді, коли людина усвідомить себе в ролі менеджера, підприємця чи економіста, оцінить свої професійні можливості, переваги й недоліки власної діяльності, стає можливим активний саморозвиток, свідоме формування професійних і особистісних якостей.

Критичний аналіз та осмислення студентом власних помилок і чужого досвіду сприятимуть розвитку комплексу гностичних умінь, зокрема вмінь, пов'язаних зі становленням власних професійних якостей, індивідуального стилю професійної діяльності.

Тому важливим чинником формування професіонала у сфері управлінської діяльності є усвідомлення студентами актуальності становлення професійних рис та навичок, зокрема гуманістичних, вироблення позитивної позиції студентів

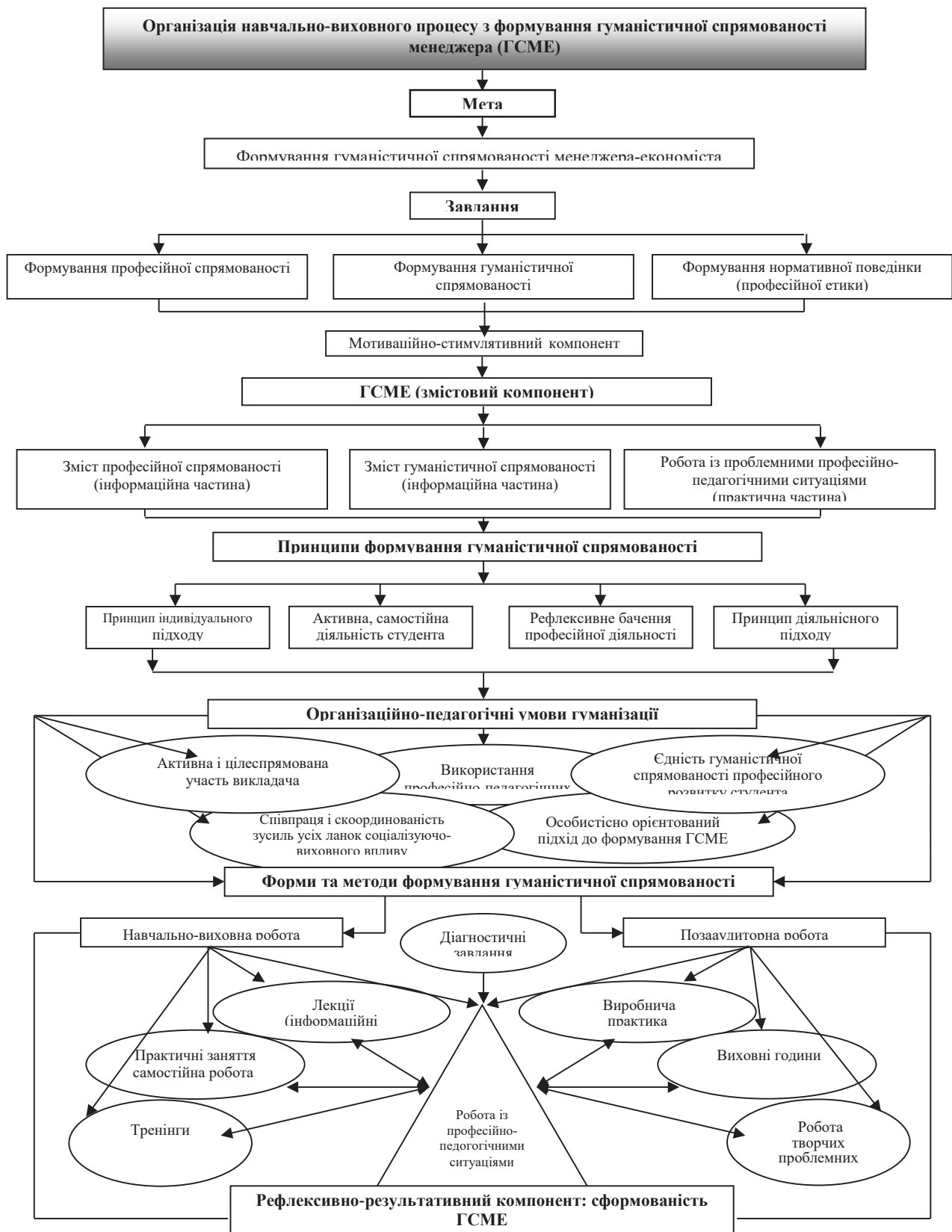


Рис. 1. Модель процесу формування гуманістичної спрямованості майбутнього менеджера

щодо майбутньої професійної діяльності. Сприяючи процесу актуалізації потреби в професійно-управлінському самовизначенні, підкреслюючи актуальність набуття необхідних професійних

знань студентами, викладач здійснює мотивацію самого навчального процесу, що, у свою чергу, зумовлює ріст професійної мотивації. Доцільним на цьому етапі є виявлення викладачем

педагогічного оптимізму як запоруки успіху спільної навчальної діяльності.

Усвідомлення студентами мотивів професійної підготовки, набуття необхідних вмінь та навичок, розуміння специфіки майбутньої діяльності, зокрема формування гуманістичних засад спілкування і співпраці, – усе це зумовлює підвищення професійного рівня майбутнього фахівця.

З огляду на це, процес підготовки майбутніх менеджерів, спрямований на вироблення в них професійно значущих якостей і вмінь, потребує розроблення такого змісту навчання, який враховував би специфіку діяльності і функцій менеджера і спирався б на систему ефективних форм, засобів та методів навчання.

Реалізація **змістового компонента** можлива в разі створення конкретних організаційно-педагогічних умов гуманізації навчально-виховного процесу: співпраці і скоординованості зусиль усіх ланок соціалізуючо-виховного впливу на особистість; активної і цілеспрямованої участі викладача у вирішенні завдань гуманістичної спрямованості; забезпечення єдності гуманістичної спрямованості і професійного розвитку майбутнього фахівця; особистісно орієнтованого підходу до особистості студента; використання професійно-педагогічних ситуацій та дотримання зазначених нами принципів цього процесу, які визначають його гуманістичний характер, як-от:

- принцип індивідуального підходу до студентів в процесі навчання;
- принцип активної самостійної діяльності студентів;
- принцип рефлексивного бачення професійної діяльності;
- принцип діяльнісного підходу.

Змістовий компонент, що розкривається через конкретні складники змісту навчання, передбачає визначення системи знань, умінь та навичок, якими має оволодіти студент в процесі професійної підготовки.

Першою складовою частиною є відомості, що розкривають зміст професійної спрямованості майбутнього менеджера-економіста, яка є важливою характеристикою його особистості. Ці знання, з одного боку, набуті в процесі попередніх років навчання, тому мають бути підґрунтям засвоєння нових знань. З іншого боку, це нова інформація, яка стосується специфіки роботи менеджера: відомості про принципи і норми сучасного ділового етикету, зокрема в управлінській сфері; особливості, принципи та вимоги до професійного спілкування, його гуманістична спрямованість з огляду на характер професійної діяльності менеджера; організація процесу ділового спілкування на моральних засадах; конфлікти та пошук конструктивних шляхів їх урегулювання на гуманістичній основі.

Другою складовою частиною визначаємо розкриття змісту гуманістичної спрямованості в контексті професійної та окремих її складників, підкреслюючи важливість даної якості в структурі професійних якостей менеджера (*доброзичливість та повага до інших* як позитивне сприйняття партнера по спілкуванню; *емпатійність* як суттєве розуміння інших у процесі спілкування та визнання всіх учасників виробничої діяльності рівними партнерами; *комунікативність* як вміння налагоджувати контакти в процесі взаємодії); *толерантність* як терпимість до дій та думок іншої людини); *професійний оптимізм* як віра в потенціал людини, успіх спільної співпраці; *нормативність поведінки*).

Третій складовий компонент передбачає ознайомлення студентів із системою проблемних професійно-педагогічних ситуацій, їхніми типами, принципами роботи з ними, що дозволить наблизити навчально-виховний процес до реальних умов майбутньої діяльності, активізувати пізнавальну активність студента. Застосування професійно-педагогічної проблемної ситуації як актуальної умови формування гуманістичної спрямованості в організації експериментального навчання набуває панівного значення.

Діяльнісно-регулювальний компонент моделі має на меті обрання форм, методів та засобів реалізації і розкриття визначеного нами змісту навчального процесу.

Формування складників гуманістичної спрямованості особистості фахівця, який буде працювати в умовах ринкової економіки, – складний і тривалий процес. Забезпечити його ефективність може, на нашу думку, навчально-виховна діяльність викладача, що базується на активних методах навчання і виховання, відображає специфіку професійної діяльності, яка дозволяє створити необхідну мотивацію управлінських дій, сформувати гуманістичну настанову, оскільки:

- вихідна інформація і попередній аналіз професійно-педагогічних ситуацій, зроблений викладачем, орієнтує його на сприйняття працівника як рівноправної особистості;
- позитивний досвід, набутий під час квазіпрофесійної діяльності, допомагає студентові скорегувати свою поведінку і мовленнєву реакцію в бік апріорно позитивного ставлення до працівника, зацікавленості в його продуктивній діяльності, пріоритетності його інтересів;
- закріплення відповідного психічного стану в системі проблемних професійно-педагогічних ситуацій формує необхідні якості особистості;
- формування вміння організовувати продуктивну діяльність для пошуку точок зіткнення і контакту з метою подолання конфліктного розвитку ситуації закладає підґрунтя виховання емпатійного розуміння як основного серед інших характе-

ристик гуманістичної спрямованості майбутнього управління;

– відбувається децентрація настанови майбутнього менеджера, гуманізація стилю професійного спілкування.

Поєднання теоретичної частини (інформаційних кейсів різного змістового наповнення) із практичними вправами, самостійною роботою сприятиме виробленню необхідних професійних навичок. Практична частина передбачає широке застосування тренінгових програм, які дозволять відпрацювати необхідні фахівцю вміння та навички. Тренінгові програми містять різнопланові завдання, починаючи від діагностичних, які дають можливість встановити наявний стан розвиненості тієї чи іншої професійної якості, і закінчуючи різноманітними техніками, що покликані забезпечити вдосконалення професійних вмінь та навичок: це і різноманітні творчі завдання та вправи, дискусії, бесіди, ділові ігри, «мозковий штурм» тощо. Особлива увага приділяється проблемній професійно-педагогічній ситуації, робота з якою передбачає не просто застосування здобутих знань на практиці, а й самостійність рішень, творчий підхід до ситуацій, ступінь складності яких зростає на різних етапах навчання.

Рефлексивно-результативний компонент.

Контроль та оцінювання викладачем результатів навчання має дозволити співвіднести ті цілі, які були визначені на його початку, з реальними досягненнями студентів, складнощами, з якими вони зіткнулися, рівнем набутих знань та умінь. Цей компонент передбачає застосування різних форм контролю на всіх етапах навчання: усні та письмові форми контролю, діагностичні, іспити та заліки, а також самоконтроль із боку студента, без якого неможливо б було забезпечити ефективність навчання. Дані форми контролю дадуть можливість судити про рівень сформованості гуманістичної спрямованості майбутнього менеджера, а також виявити труднощі, з якими зіткнувся викладач на шляху до вирішення поставлених завдань, і ефективно їх усувати в майбутньому.

Отже, простежується залежність формування рис гуманістично спрямованої особистості від спрямування організації навчально-виховної діяльності студентів, яке дозволяє стимулювати розвиток студента в професійному плані на основі

формування в кожного студента особистісно орієнтованих, гуманістичних настанов.

Причому ми вважаємо, що важливим моментом у формуванні гуманістичної спрямованості як компонента професійної спрямованості є те, що студент має усвідомлювати, що вирішення будь-якої проблеми супроводжується прогнозуванням, суб'єктивними оцінками, досвідом попередніх контактів. Такого досвіду, безперечно, студент має набути в стінах вищого навчального закладу.

Тому створення моделі організації навчально-виховного процесу, яка б забезпечила формування гуманістичної спрямованості особистості студента під час його професійної підготовки, є надзвичайно важливим і актуальним.

Зазначимо, що такий варіант організації навчально-виховного процесу з метою формування гуманістичної спрямованості особистості студента є своєрідним орієнтиром у роботі зі студентами будь-якого фаху і може бути розширений, скоригований залежно від того, на формуванні яких якостей ми робимо акцент, що робить можливим і актуальним подальше дослідження в цьому напрямі. І як результат – закріплення психічного стану, який з'являється в типових професійно-педагогічних ситуаціях, орієнтованих на формування тієї чи іншої професійно значущої якості, та усвідомлення студентом необхідності децентрації професійної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Балл Г. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект. Москва : Просвещение, 1990. 184 с.
2. Митник О. Творчі ситуації у навчально-виховному процесі закладу освіти як засіб формування інтелектуальної культури особистості. *Обдарована дитина*. 2007. № 4. С. 52–59.
3. Палеха Ю., Кудін В. Культура управління та підприємництва. Київ : МАУП, 1998. 157 с.
4. Пачковський Ю. Психологія підприємництва : навчальний посібник. Львів, 2001. 276 с.
5. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. Москва : Наука, 1987. 218 с.
6. Технологія роботи організаційних психологів : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів та слухачів інститутів післядипломної освіти / за наук. ред. Л. Карамушки. Київ : Інкос, 2005. 366 с.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПЕРЕКЛАДУ ТЕХНІЧНИХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ЇХ КОМПЕТЕНТІСНОГО СУПРОВОДУ

FORMATION OF THE CULTURE OF THE TRANSLATION BY TECHNICAL TRANSLATORS AS A COMPONENT OF THEIR COMPETENCE SUPPORT

Стаття присвячена проблемі формування у вищих навчальних закладах технічних перекладачів із високим ступенем компетентності. Розкрито деякі особливості трьох базових складників формування технічних перекладачів. Окреслено основні форми всіх дефініцій їхніх похідних, знання і використання яких сприяє формуванню належного рівня професійної компетентності перекладачів.

Ключові слова: переклад, культура перекладу, технічний перекладач, компетентність, формування компетентності перекладачів.

ние и использование которых способствует формированию соответствующего уровня профессиональной компетентности переводчиков.

Ключевые слова: перевод, культура перевода, технический переводчик, компетентность, формирование компетентности переводчиков.

The growing problem of the formation of technical translators with a high degree of competence in higher education institutions is actualized. Revealed some features of the three basic components of the formation of technical translators to understand the basics. The basic forms of all the definitions of their derivatives are indicated, the knowledge and use of them contributes to the formation of their level of professional competence.

Key words: translation, translation culture, technical translator, competence, formation of translator competence.

УДК 378.37.025–057.87

Панов С.Ф.,

канд. техн. наук, доцент,
доцент кафедри зарубіжної філології
Таврійського національного
університету імені В.І. Вернадського

Статья посвящена проблеме формирования технических переводчиков с высокой степенью компетентности в высших учебных заведениях. Раскрыты некоторые особенности трех базовых составляющих указанного формирования. Названы основные формы всех дефиниций их производных, зна-

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасні трансформації, процеси глобалізації, військові конфлікти, підвищення загрози тероризму у світі, інтеграція, демократизація й інформатизація суспільства, підвищення ролі інформації і знань у його розвитку характеризуються розширенням міжнародних зв'язків у всіх областях діяльності. Перспектива виходу на світовий рівень досягнень вітчизняної науки та техніки, а також наявність і досвід ознайомлення з найкращими здобутками закордонного досвіду науково-технічної та інженерної думки повною мірою залежать від того, як вищий навчальний заклад готує технічних перекладачів для роботодавця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Серед дослідників у галузі технічного перекладу варто назвати таких науковців, як: Л. Бархударов, В. Комісаров, Л. Латишев, М. Морозов, А. Федоров та ін. [1; 2; 3; 4; 5]. Питанням створення перекладацького інструментарію науково-технічних текстів присвячені праці І. Алексєєвої, В. Комісарова й ін. [6; 7]. Загальні проблеми підготовки перекладачів розглядали у своїх працях українські та закордонні науковці Т. Кияк, І. Корунець, J. Albrecht, Н. Hönig, Р. Schmitt [8; 9; 10; 11; 12].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Спрямовання вектора професійної підготовки на всебічний розвиток перекладачів у технічному, мовному та перекладацькому середовищі є предметом розгляду та формування компетентності фахівців.

Мета статті – проаналізувати й обґрунтувати сутність і структуру базових понять дослідження, порівняти їхній зміст в європейському і вітчизняному науково-технічному просторі.

Виклад основного матеріалу. Технічний переклад (переклад науково-технічних текстів, переклад фахових мов) на сучасному рівні стосується всіх напрямів дослідження, для яких він є і процесом, і кінцевим результатом [1–5]. Особливістю філософії техніки сьогодення є те, що вона охоплює весь комплекс сучасних проблем: технічних та наукових, соціальних та політичних, екологічних та економічних, філософських та міжнародних відносин.

Однією з головних рис сучасності є стрімкий розвиток науки і техніки, що спричиняє глибокі зміни всіх галузей виробництва і впливає на всі сфери життя сучасного суспільства. Зростання вимог до практичної діяльності, пов'язаної з потребою швидкого опрацювання інформаційних потоків, зумовлює необхідність впровадження новітніх інформаційних технологій для підвищення результативності, інтенсивності й інструментальності професійної діяльності фахівців, зниження трудомісткості процесів під час використання ними інформаційного ресурсу за допомогою технічного перекладу [20].

Характеристика базових понять дослідження важлива для розуміння сутності глобальних інформаційних та перекладацьких процесів, що відбуваються в суспільстві, економіці й освіті, та їх впливу на професійну підготовку технічних перекладачів у вищих навчальних закладах педагогічного профілю. Отже, базові поняття дослідження показано на рис. 1.

Їх можна поділити на три основні групи:

1) поняття щодо загального опису технічного напрямку, технічних систем та пристроїв, елемен-

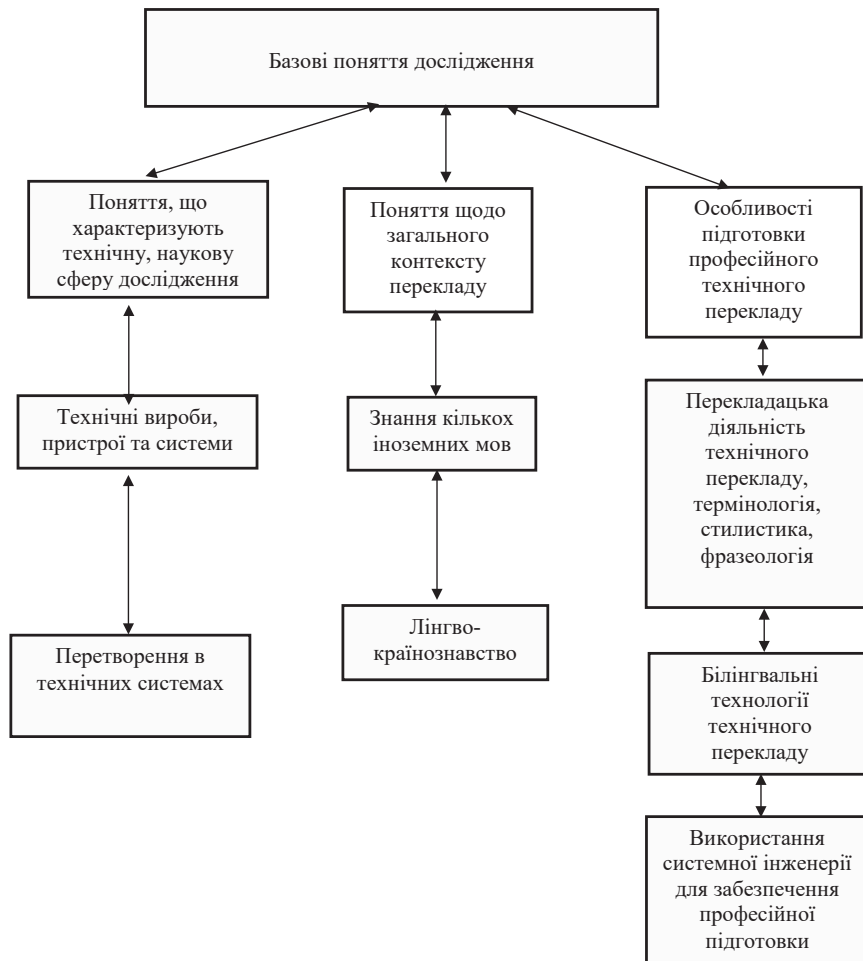


Рис. 1. Базові поняття дослідження

тів технічних систем та їх перетворень, поняття загальної теорії системної інженерії;

2) поняття, що характеризують загальний напрям перекладу інформації;

3) поняття, які розкривають особливості професійної підготовки майбутніх технічних перекладачів у вищих навчальних закладах (далі – ВНЗ), термінологічні особливості, теорію та практику технічного перекладу, загальні характеристики комп'ютерних технологій перекладу й оброблення фахових текстів.

Поняття першої групи розглядаються в науковій літературі здебільшого в контексті таких дефініцій, як: «техніка», «технічна освіта», «технічний напрям», «система перетворень у технічних системах», «технічний процес як елемент системи перетворень»; «технічна система як елемент системи перетворень»; «призначення технічних систем», «призначення структур технічних систем», «властивості й оцінювання технічних систем», «виникнення й розвиток технічних систем», «еволюція технічних систем», «систематика, класи, типи і види технічних систем», «наука».

Технічна освіта – один із видів спеціальної освіти, метою якого є підготовка фахівців вищої кваліфікації (інженерів і науковців), середнього

технічного персоналу, кваліфікованих робітників для різних галузей народного господарства. Поява технічної освіти зумовлена розвитком великої промисловості та технічною революцією.

Рішення про заснування в Києві Політехнічного інституту ухвалено 1896 р. на приватній нараді, яка відбулася в будинку почесного громадянина міста, комерційного радника Л. Бродського за участю представників міської влади, адміністрації Південно-західної залізниці, інженерів та промисловців. Згідно з ухваленим протоколом, навчальний заклад мав бути політехнічним інститутом за типом і складатися з кількох відділів різних спеціальностей, на зразок політехнікумів у Цюриху, Мюнхені, Відні, Карлсруе, Ризі тощо. **Інженерний освіті в Україні вже понад 355 років.**

Університети Сполучених Штатів Америки (далі – США) майже 80 років успішно викладають студентам основи інженерної та класичної науки на базі глибокого освоєння фундаментальних дисциплін – математики, фізики і хімії. Навчальний план розширений і збагачений такими допоміжними предметами, як «Іноземна мова», «Історія», «Економіка», «Наукова діяльність», що розвиває дослідницькі здібності студентів.

Великобританія, незважаючи на свою національну самодостатність і гордість острівного розташування, зіткнувшись із загрозою технологічного відставання після Другої світової війни, визнала необхідність розвитку елітної інженерно-наукової вищої освіти.

Пізніше аспекти загальної теорії технічних систем в інтегрованій формі віднесені до розділу системотехніки в працях В. Госслінга, К. Рота, В. Хубки, Ф. Хансена, Г. Рополя, Х. Йошикави [13].

Технічні системи можуть бути класифіковані за такими ознаками: за функціями робочої дії, за типом операнда, за принципом здійснення робочої дії, за характером функціонування, за рівнем складності, за засобом виготовлення.

Сучасна вища школа практично не має таких навчальних планів, які в процесі навчання давали б студентам – майбутнім технічним перекладачам повне уявлення про галузь техніки, в якій їм належить працювати, ви-являючи її топологію і взаємозв'язки з іншими галузями і навколишнім світом загалом. А це не сприяє формуванню в технічного перекладача креативного мислення як у гармонійно розвиненого фахівця.

Поняття другої групи розглядаються в науковій літературі здебільшого в контексті таких дефініцій: загальний переклад, знання рідної мови, лінгвокраїнознавство, знання кількох іноземних мов. Усі ці поняття стосуються базової складової частини перекладацької компетентності. Щоби добре перекладати й ефективно викладати теорію та практичні навички технічного перекладу, недостатньо володіти двома мовами [14; 15; 16; 17; 18].

Розглянемо характеристики лінгвокраїнознавчої діяльності майбутніх технічних перекладачів. Терміну «лінгвокраїнознавство» більше чотирьох десятиків років.

Вивчаючи, наприклад, німецьку мову як другу іноземну в курсі лінгвокраїнознавства, студенти насамперед прагнуть опанувати ще один спосіб участі в мовній комунікації.

Сучасний німецький письменник Франц Штарк пише, що міжрегіональним засобом спілкування в Європейському домі є дві, три, чотири рівнозначних мови. У цю велику четвірку входить англійська, німецька, французька та російська мови. Становлення концепції лінгвокраїнознавства невід'ємне від діяльності міжнародних установ, інститутів, як-от Інститут Гете-Київ (Німеччина), Французький культурний центр, Австрійська бібліотека, посольства Німеччини, Австрії, Швейцарії, Дипломатична місія Люксембургу, бібліотека Посольства США, America House Kyiv.

Поняття третьої групи аналізуються в науковій літературі в контексті таких основних дефініцій: «технічний переклад», «технічний перекладач», має термінологічні, стилістичні, фразеологічні особливості. Білінгвальні технології технічного перекладу – «тех-

нічний текст як метод вивчення», «перекладацька діяльність технічного перекладача», «технологія перекладу інформації з фахових текстів», «науково-технічний переклад» [19; 20; 21].

Крім цього, необхідно знати закони технічного перекладу, визначати його складнощі і природні суперечності, чітко уявляти вимоги суспільства до перекладу і перекладача. Відомо, що переклад з однієї мови іншою – складний процес розумової діяльності людини, результат передачі повідомлення іншою мовою. Перекласти технічний текст, технічну інформацію – означає адекватно відтворити поняття, виражене засобами однієї мови за допомогою засобів іншої мови, відтворити оригінал з урахуванням взаємодії змісту і форми.

Оволодіння навичками науково-технічного перекладу відбувається з різною швидкістю, залежно від рівня і характеру підготовки студента, що робить переклад. Так, для студентів, які мають досить добру мовну підготовку, але не володіють необхідними знаннями у відповідній галузі науки і техніки, основні труднощі під час технічного перекладу пов'язані з розумінням тих частин тексту, в яких є вузькоспеціальні технічні питання, коли необхідний переклад спеціальних технічних термінів.

Для студентів, що мають добру технічну підготовку, але недостатньо володіють іноземною мовою, основні труднощі в розумінні змісту будуть пов'язані передусім з явищами мовного порядку: зі встановленням смислових зв'язків між окремими словами, з розумінням мовних конструкцій, застосуванням потрібного варіанта їх перекладу, з умінням відшукати слово в словнику тощо. Знаходження українського еквівалента англійському або німецькому терміну зазвичай складності не викликає.

Висновки. Запропанована система підготовки технічного перекладача на базі компетентнісного підходу є певною сукупністю елементів, які не тільки взаємодіють між собою, але й активно впливають один на одного й утворюють єдине ціле. Зрозуміло, що за відсутності одного з елементів системи важко домогтися її високоякісного функціонування.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Пособие по переводу технической литературы (английский язык) / Л. Бархударов и др. Москва : Высшая школа, 1967. 284 с.
2. Комиссаров В. Современное переводоведение. Москва : ЭТС, 1999. 187 с.
3. Латышев Л., Провоторов В. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе : учебно-методическое пособие. Москва, 2001. 136 с.
4. Морозов М. Пособие по переводу. Москва : Изд. литературы на иностранных языках, 1956. 146 с.
5. Федоров А. Основы общей теории перевода. Москва: Высшая школа, 1983. 303 с.

6. Алексеева И. Профессиональный тренинг переводчика : учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. Санкт-Петербург : Союз, 2003. 288 с.
7. Комиссаров В. Теория перевода (лингвистические аспекты) : учебник для институтов и факультетов иностранных языков. Москва : Высшая школа, 1990. 253 с.
8. Кияк Т., Огуй О., Науменко А. Теорія та практика перекладу (німецька мова) : підручник для студентів вищих навчальних закладів. Вінниця : Нова книга, 2006. 592 с.
9. Корунець І. Вступ до перекладознавства : підручник. Вінниця : Нова книга, 2008. 512 с.
10. Albrecht J., Baum R. Fachsprache und Terminologie in Geschichte und Gegenwart . Tübingen (Narr), 1992.
11. Hönig Hans G. Konstruktives Übersetzen. Tübingen : Stauffenburg-Verl., 1995. 196 s.
12. Schmitt P. Fachtexte für die Übersetzer-Ausbildung: Probleme und Methoden der Textauswahl. *Übersetzen im Fremdsprachenunterricht. Beiträge zur Übersetzungswissenschaft – Annäherung an eine Übersetzungsdidaktik* / R. Ehnert, W. Schleyer (Hgg.). Regensburg (AkDaF), 1987. S. 111–151.
13. Hubka V. Theorie der Maschinensysteme. Berlin : Springer, 1974.
14. Бибикова Э. Формирование основ иноязычной коммуникативной компетентности у будущих экологов : дисс..... канд. пед. наук: 13.00.08. Майкоп, 2006. 27 с.
15. Василишина Н. Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців з міжнародних відносин у процесі вивчення фахових дисциплін : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2014. 20 с.
16. Васичкина О. Информационно-коммуникационные технологии как средство формирования профессиональной коммуникативной компетентности студентов экономических специальностей : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ставрополь, 2009. 223 с.
17. Зимняя И. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. 40 с.
18. Практический курс перевода научно-технической литературы (немецкий язык) / М. Макарова и др. 3 изд., испр. и доп. Москва : Воениздат, 1972. 504 с.
19. Зязюн І. Особистісно орієнтована освіта в комп'ютерному дозвіллі. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*. Київ, 2005. Вип. 1. С. 11–20.
20. Павлова В. Інноваційні технології в професійній підготовці фахівців. *Вища освіта України*. Додаток 2 до № 3. Т. VIII (33) : збірник наукових праць. Київ : Інститут вищої освіти АПНУ, 2011. С. 242–250.
21. Інноваційна стратегія українських реформ / А. Гальчинський та ін. Київ : Знання України, 2004. 338 с.

ІНШОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА

FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS: DEFINITION AND STRUCTURE

У статті порушено проблему іноземної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, проаналізовано думки різних учених щодо цього феномена, дано визначення досліджуваного поняття. Автором описано структурні складники іноземної комунікативної компетентності.

Ключові слова: комунікативна компетентність, іноземна комунікативна компетентність, майбутні вчителі початкової школи, складники іноземної комунікативної компетентності.

В статті затронуто проблема іноземної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, проаналізовані точки зору різних учених на цей феномен, дано визначення досліджуваного поняття. Автором описано структурні складники іноземної комунікативної компетентності.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, иностранная коммуникативная компетентность, будущие учителя начальной школы, составляющие иностранной коммуникативной компетентности.

The article deals with the problem of foreign language communicative competence of future primary school teachers, the thoughts of different scholars on this phenomenon are analysed. The author describes the structural components of a foreign language communicative competence. The complexity and versatility of primary school teachers' activity at the present stage imposes special requirements on their professionalism, envisages a high level of personal development of a teacher who should have profound knowledge, multifaceted skills and competencies in various fields. Therefore, an important direction of modern pedagogical science is the search for means that will provide the process of forming the personality of a primary school teacher,

who will be the representative of humanistic values, spiritual and moral qualities and a high pedagogical culture, who can orient in modern innovative processes of the theory and practice using foreign language. The analysis of this problem shows that the concept of foreign communication competence does not have a unified interpretation, and the component composition of this phenomenon also varies depending on what emphasis is placed on the attention of different scientists, but after analysing the work of famous scientists we propose to dwell on such definition of this concept. In our opinion, the foreign language communicative competence of a future primary school teacher is a dynamic, integrated personal and professional combination of knowledge, abilities, skills, the ways of thinking, views, values, other personal qualities, which determines the ability of a person to successfully socialize, carry out professional and further training activities in a foreign language in accordance with the tasks of foreign language communication situations in a variety of socially determined situations, taking into account the linguistic and social rules that are observed by native speakers and implemented in the psychological and operational readiness of an individual to perform a successful, productive and effective activity using the means of a foreign language or in a foreign language culture and provides an opportunity for effective interaction, both in terms of professional needs, and for self-education and self-development of a teacher's personality. The phenomenon under investigation consists of such components: discourse, linguistic, speech (communicative), sociocultural, strategic, paralinguistic, socio-psychological. It should be noted that, mastering a foreign language communicative competence, it is important not to lose its own identity, formed in the native socio-cultural space.

Key words: communicative competence, foreign language communicative competence, future primary school teachers, components of foreign language communicative competence.

УДК 378

Пінчук І.О.,

канд. пед. наук, докторант,
доцент кафедри теорії і методики
початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Постановка проблеми. Окреслюючи в найбільш узагальненому вигляді основні загальноцивілізаційні тенденції, що утверджуються в ХХІ столітті, визначаючи шляхи модернізації національної освіти, В.Г. Кремінь наголошував на необхідності переходу від кваліфікації до компетенції, яка дозволяє людині «знаходити рішення в будь-яких професійних та життєвих ситуаціях, що уможливорює діяльність освіченої особистості незалежно від локального чи глобального контексту ринку праці» [6].

Соціально-економічна ситуація, що склалася сьогодні, розкриває перед майбутніми спеціалістами нові можливості самореалізації, яка може здійснюватися не тільки через спілкування із зарубіжними колегами та партнерами, але й через здійснення професійної діяльності в умовах іноземного суспільства. У період упровадження

компетентнісного підходу, розвитку міжнародної освітньої та професійної мобільності особливого значення набуває іноземна компетентність учителя початкової школи. Тому необхідно спрямовувати навчальну діяльність майбутніх учителів початкових класів на формування здібностей реалізації професійної діяльності та формування іноземної професійної компетентності. Навчання іноземної мови майбутніх фахівців має розглядатись крізь призму подальшої професійної діяльності. Важливим завданням навчання іноземної мови за професійним спрямуванням є формування спеціалізованої компетентності у сферах професійного та ситуативного спілкування – іноземної комунікативної компетентності, що сприяє оволодінню новітньою фаховою інформацією через іноземні джерела.

Складність і багатогранність діяльності початкової школи на сучасному етапі ставить особливі вимоги до професіоналізму вчителя початкових класів, передбачає високий рівень особистісного розвитку педагога, який мусить мати глибокі знання, багатогранні уміння й компетентності в різних галузях. Тому важливим напрямом сучасної педагогічної науки є пошук засобів, що забезпечать процес становлення особистості педагога, який буде носієм гуманістичних цінностей, духовно-моральних якостей і високої педагогічної культури, який уміє орієнтуватися в сучасних інноваційних процесах теорії і практики початкової ланки освіти [13].

Сучасні нормативні матеріали орієнтують учителів початкових класів на формування в учнів певного рівня іншомовної комунікативної компетентності, тобто здатності спілкуватися іноземною мовою на міжкультурному рівні. У початковій школі (1–4 класи загальноосвітньої школи) мають бути закладені основи іншомовної комунікативної компетентності, необхідні й достатні для подальшого розвитку в курсі вивчення іноземної мови в середній школі. Закласти такі основи має вчитель іноземної мови початкових класів. Отже, студенти – майбутні вчителі іноземних мов початкової школи – мають володіти технологіями формування кожного виду іншомовної комунікативної компетентності у молодших школярів. Тобто студенти мають набути певного рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності, достатнього для успішного формування в молодших школярів усіх видів іншомовної комунікативної компетентності як на уроках, так і в позакласній роботі з іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сутність поняття іншомовної комунікативної компетентності вивчалася багатьма як зарубіжними, так і українськими вченими. Вагомий внесок у розвиток іншомовної комунікативної компетентності майбутнього вчителя зробили І. Бім, Л. Биркун, Р. Джонсон, І. Зимня, Г. Китайгородська, Ю. Пасов, В. Сафонова, Д. Хаймс тощо. Наукові розвідки О. Нечипорук, Г. Абрамович, А. Петрової, Л. Дягілевої, Н. Сури та ін. присвячено професійно спрямованим проблемам іншомовної комунікативної компетентності. Детальніше питання компонентного складу іншомовної комунікативної компетентності досліджували О. Ізмайлова, О. Коваленко, С. Козак, Н. Макоєд, О. Петрова та інші науковці.

Виділення не виділених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на інтенсивні різнопланові дослідження, результати розробок не забезпечують розкриття поняття іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у закладах вищої освіти через відсутність єдиного тлумачення, теоретичної та практичної бази, яка б сприяла формуванню

належного рівня зазначеної компетентності у здійсненні професійно-педагогічної іншомовної комунікації для забезпечення вимог нового Державного стандарту початкової загальної освіти.

Постановка завдання. Метою статті є аналіз поняття «іншомовна комунікативна компетентність» у сучасній науково-педагогічній літературі, його обґрунтування, виокремлення та розкриття сутності її основних компонентів та структурних складників у майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інтерес до проблеми іншомовної комунікативної компетентності виник ще в середині ХХ століття. Багато як зарубіжних, так і вітчизняних учених вивчали досліджуване поняття, проте серед дослідників немає одностайності щодо його визначення.

Автори визначають цей термін як знання, уміння та навички, необхідні для розуміння чужих і власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування, зміст якої охоплює знання основних понять лінгвістики мови (стилі, типи, способи зв'язку речень у тексті), навички та уміння аналізу тексту та власне комунікативні надбання [2]; знання мови, високий рівень практичного володіння як вербальними, так і невербальними її засобами, а також досвід володіння мовою на варіативно-адаптивному рівні залежно від конкретної мовленнєвої ситуації [12]; знання мови, високий рівень практичного володіння як вербальними, так і невербальними її засобами, а також досвід володіння мовою на варіативно-адаптивному рівні залежно від конкретної мовленнєвої ситуації [14]; сформованість у студентів практичних навичок усного та писемного мовлення, слухання, розуміння, читання; вміння застосовувати ці навички для вирішення комунікативних завдань [7; с.13]. інтегральна особистісно-професійна якість людини з певним рівнем мовної освіти, яка реалізується у готовності на певній основі до успішної, продуктивної та ефективної діяльності з використанням комунікативних та інформативних можливостей іноземної мови, забезпечує можливість ефективної взаємодії з навколишнім середовищем за допомогою відповідних мовних компетенцій (Н. Ізорія); складне інтегративне ціле, яке забезпечує компетентне професійне спілкування мовою спеціальності в умовах міжкультурної комунікації (В. Теніщева).

С. Савіньон визначала комунікативну компетентність як здатність функціонувати у реальних умовах спілкування, тобто в динамічному обміні інформацією, де лінгвістична компетентність має пристосовуватися до прийому обширної інформації як лінгвістичного, так і паралінгвістичного характеру. При цьому вона робить акцент на успішності іншомовної комунікації, яка залежить як від готовності й бажання комуніканта йти на ризик висловлювати

свої думки іноземною мовою, так і від його винахідливості щодо уміння користуватися власним словниковим запасом та відомими йому граматичними структурами для передачі повідомлення. На її думку, важливу роль в іншомовній комунікації відіграють невербальні засоби (жести, міміка, інтонація), а лінгвістична правильність може розглядатися як один із компонентів іншомовного комунікативного обміну [14].

Іншомовна комунікативна компетентність – це особливість особистості, яка характеризується обсягом і характером засвоєних знань, умінь, навичок іноземної мови, що формується у процесі моделювання іншомовної професійної діяльності [1, с. 3].

Колектив авторів лінгвістичного університету під редакцією С.Ю. Ніколаєвої розглядають поняття іншомовної комунікативної компетентності як здатність успішно вирішувати завдання взаємодії і взаєморозуміння з носіями мови, яка вивчається, відповідно до норм і культурних традицій в умовах прямого й опосередкованого спілкування. [8, с. 36].

Подальші дослідження здійснювалися у напрямі розширення, уточнення поняття «іншомовна комунікативна компетентність», а також його структурування. У різних моделях іншомовної комунікативної компетентності розглядаються різні її складники.

Заслужують на увагу праці М. Кенела і М. Свейна, які в моделі іншомовної комунікативної компетентності виокремлюють чотири компоненти-компетенції: *граматичну* – рівень засвоєння комунікантом граматичного коду, включаючи словниковий запас, правила правопису і вимови, словотворення і побудови речень; *соціолінгвістичну* – уміння доречно використовувати і розуміти граматичні форми у різних соціолінгвістичних контекстах для виконання окремих комунікативних функцій (опису, повідомлення, переконання, запиту інформації тощо); *дискурсивну* – здатність поєднувати окремі речення у зв'язне повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різні синтаксичні і семантичні засоби; *стратегічну* – здатність використовувати вербальні і невербальні засоби за умов загрози зриву комунікації у разі «недостатнього рівня компетентності комуніканта або через наявність побічних ефектів» [15]. Сучасні дослідники підкреслюють, що саме ця модель іншомовної комунікативної компетентності мала неабиякий вплив на подальші наукові дослідження проблеми.

Однак Л. Бахман пропонує зовсім іншу модель іншомовної комунікативної компетентності, до складу якої входять такі компоненти: мовний; стратегічний; психофізіологічні механізми.

Д. Хаймс виділив лінгвістичний (правила мови), соціально-лінгвістичний (правила діалектного мов-

лення), дискурсивний (правила побудови смислового висловлювання) і стратегічний (правила підтримання контакту із співрозмовником) складники досліджуваного поняття. Також досліджуються тематичний, організаційний, прагматичний, соціокультурний, соціальний та інші компоненти іншомовної комунікативної компетентності.

Іншомовна комунікативна компетентність – це інтегративне утворення особистості, яке має складну структуру і є взаємодією і взаємопроникненням лінгвістичної, соціокультурної й комунікативної компетентностей, рівень сформованості яких дозволяє майбутньому спеціалістові ефективно здійснювати іншомовну, а тому міжмовну, міжкультурну й міжособистісну комунікацію [9, с. 3].

Науковець та дослідник змістовних питань із комунікативної компетентності Н.Б. Завініченко виділяє такі компоненти іншомовної комунікативної компетентності, як *гностичний* – система знань про сутність та особливості спілкування взагалі та професійного зокрема, знання про стилі іншомовного спілкування, загальнокультурна компетентність, яка дозволяє вловити, зрозуміти приховані змісти, асоціації співрозмовника; *комунікативний* – комунікативні вміння, які дозволяють установлювати контакт зі співрозмовником, керувати ситуацією взаємодії із суб'єктом іншомовної комунікації, культура мовлення; *експресивні* уміння, *перцептивно-рефлексивні* уміння, які забезпечують можливість пізнання внутрішнього світу партнера спілкування та розуміння самого себе; *емоційний* – гуманістична установка на спілкування, інтерес до іншої людини, готовність вступати в особистісні, діалогічні взаємини, розвинуті емпатія та рефлексія, високий рівень ідентифікації з виконуваними професійними та соціальними ролями; *позитивна Я-концепція* та *психоемоційний стан* [3, с. 47].

Науковець Н.А. Сура стверджує: «Іншомовна професійно орієнтована комунікація – процес, у межах якого забезпечується потенційна здатність комунікантів реалізувати обмін інформацією іноземною мовою, а також самостійно здійснювати пошук, накопичення й розширення обсягу професійно значущих знань у процесі природного іншомовного професійно орієнтованого спілкування із зарубіжними фахівцями. Комунікативна компетентність є особливим видом професійної компетенції, яка визначається як готовність та здібність до оволодіння предметними, науковими знаннями в професійному спілкуванні» [11, с. 190].

Вітчизняна дослідниця С.В. Козак виділяє чотири структурних компоненти іншомовної комунікативної компетентності: лінгвістичний, соціокультурний, стратегічний, професійний. О.П. Петрова вважає правомірним виділити такі складники, як мовний, мовленнєвий, лінгвосоціокультурний, паралінгвістичний.

Щодо визначення структури іншомовної комунікативної компетентності, то дослідники виділяють такі складники:

1) дискурсивна компетентність – здатність поєднувати окремі речення у зв'язне усне або письмове повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різноманітні синтаксичні та семантичні засоби;

2) соціолінгвістична компетентність – здатність розуміти і продукувати словосполучення та речення з такою формою та таким значенням, які відповідають певному соціолінгвістичному контексту іншомовної комунікації;

3) стратегічна компетентність – здатність ефективно брати участь у іншомовній комунікації, обираючи для цього правильну стратегію дискурсу, а також адекватну стратегію для підвищення ефективності комунікації;

4) лінгвістична компетентність – здатність розуміти та продукувати вивчені або аналогічні їм висловлювання, а також потенційна здатність розуміти нові, невивчені висловлювання іншомовного середовища [9, с. 191].

Аналіз цієї проблеми свідчить про те, що поняття іншомовної комунікативної компетентності не має єдиного тлумачення. Покомпонентний склад цього феномена теж різниться залежно від того, на чому акцентується увага різних учених. Проаналізувавши доробки відомих науковців, пропонуємо зупинитися на такому визначенні цього поняття.

На нашу думку, іншомовна комунікативна компетентність майбутнього вчителя початкової школи – динамічна, інтегрована особистісно-професійна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та подальшу навчальну діяльність особи іноземною мовою згідно із завданнями ситуацій іншомовного спілкування в різноманітних соціально детермінованих ситуаціях із врахуванням лінгвістичних і соціальних правил, яких дотримуються носії мови і реалізується у психологічній та технічно-операційній готовності особистості до виконання успішної, продуктивної та ефективної діяльності з використанням засобів іноземної мови або в умовах іншомовної культури та забезпечує можливість ефективної взаємодії як за умов професійної потреби, так і для самоосвіти й саморозвитку особистості педагога. Досліджуваний нами феномен охоплює такі складники: дискурсивний, (мовний), мовленнєвий (комунікативний), лінгвосоціокультурний, стратегічний, паралінгвістичний, соціо-психологічний. Необхідно зазначити, що, оволодіваючи іншомовною комунікативною компетентністю, важливо не втратити свою власну ідентичність, сформовану в рідному соціокультурному просторі.

Висновки. Таким чином, аналіз дослідження проблеми іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів дав можливість визначити стан розробленості зазначеного феномена в педагогічній теорії. Нами було розглянуто погляди різних учених на сутність поняття іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, подано власне визначення цього феномена, його структуру. Подальшого вивчення потребує проблема процесу формування іншомовної комунікативної компетентності студентів факультетів початкової освіти закладів вищої освіти та розроблення навчально-методичного забезпечення цього процесу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Барышникова С.Н. Формирование коммуникативной компетенции в системе обучения иноязычной речевой деятельности студентов медицинских вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08. Саратов. 2005. 24 с.
2. Бідюк Н.М. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя філолога: зміст та структура. *Збірник наукових праць третьої Міжнародної науково-практичної конференції «Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи»*.
3. Завіниченко Н.Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2003. 216 с.
4. Ізмайлова О.А. Формування іншомовної компетенції як структурного компонента комунікативної культури студентів мовних ВНЗ. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти*. Випуск 17. 2010. С. 66–72.
5. Козак С.В. Формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту. Автореф. дис.... канд. пед. наук. Одеса. 2001. С. 10
6. Кремінський В.Г. Філософія освіти ХХІ століття. Урядовий портал від 22.06.03. URL: <http://www.kmti.gov.ua>.
7. Мегалова И.А. Новейшие информационные и коммуникационные технологии формирования иноязычной компетенции в российских и зарубежных вузах (сравнительный анализ). Автореф. дисс. ... канд. пед. Наук. Саратов, 2000. С. 13.
8. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. Класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / за заг. ред С.Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
9. Нечипорук О.В. Іншомовна компетентність як передумова професійного розвитку педагога. *Педагогічний пошук Наукові публікації*. № 2 (82). 2014. С. 16–18.
10. Петрова А.П. Педагогические основы формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции в неязыковом вузе. Автореф. дисс.... канд. пед. Наук. Якутск. 1999. С. 7.

11. Сура Н.А. Іншомовна професійна компетентність: головні принципи та компоненти процесу навчання професійно орієнтованого спілкування. *Вісник Луганськ. держ. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка*. 2003. № 4 (60). С. 190–192.

12. Тинкалюк О. Сутність і структура іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2008. Вип 24. С. 53–63.

13. Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: [монографія]. Київ: Преса України, 2003. 320 с.

14. Чиханцова О. Роль іншомовної професійної комунікаційної компетенції під час оволодіння фахом у ВНЗ. *Освіта регіону. Політологія і психологія комунікації*. № 4. 2016 р. URL: <http://social-science.com.ua/article/695>

15. Canal M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy // Richards J. and Schmidt R., (eds.) *Language and Communication*. London: Longman, 1983. P. 2–27.

16. Hymes D. On Communicative Competence // C.J. Brumfit and Johnson (eds). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979. P. 5–27.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНИХ ДИСКУСІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

PECULIARITIES OF EDUCATIONAL DISCUSSIONS ORGANIZATION IN THE PROCESS OF TEACHERS' PREPARATION

УДК 378.147

Потапова Н.В.,
канд. пед. наук,
викладач кафедри педагогіки,
психології та менеджменту освіти
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради

Отрошко Т.Ф.,
старший викладач кафедри педагогіки,
психології та менеджменту освіти
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради

У статті висвітлюється проблема організації навчальних дискусій на заняттях у вищій школі. Розглянуто суть і різновиди дискусій, правила ефективного їх проведення. Проаналізовано вимоги, що висуваються до викладача – організатора дискусій. Увага акцентується на культурі ведення суперечки й особливих прийомах ораторської майстерності. Практичною цінністю статті є аналіз специфіки дискусійних занять під час вивчення педагогіки як профільної дисципліни у підготовці майбутніх учителів.

Ключові слова: інтерактивні технології навчання, навчальна дискусія, діалогові техніки, «круглий стіл», підготовка вчителів, заняття з педагогіки.

В статье освещается проблема организации дискуссий на занятиях в высшей школе. Рассмотрены суть и разновидности дискуссий, правила эффективного их проведения. Проанализированы требования, которые стоят перед преподавателем – организатором дискуссий. Внимание акцентируется на культуре ведения спора и особых при-

емах ораторского мастерства. Практической ценностью статьи является анализ специфики дискуссионных занятий во время изучения педагогики как профильной дисциплины в подготовке будущих учителей.

Ключевые слова: интерактивные технологии обучения, учебная дискуссия, диалоговые техники, «круглый стол», подготовка учителей, занятия по педагогике.

The problem of educational discussions organization on lessons in the high school is covered. Essence and kinds of discussions were considered. Rules for their effective holding and requirements for a lecturer as the organizer of discussions were analyzed. Attention is paid to culture of holding the debate and special ways of oratory mastery. Practical value of the article lies in specificity of discussion sessions on the studies of pedagogy as a main subject during teachers' preparation.

Key words: interactive educational technologies, educational discussion, dialogue methods, Round Table, teachers' preparation, pedagogy lessons.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Одним із найперспективніших шляхів удосконалення підготовки майбутніх учителів, озброєння їх необхідними навичками є впровадження в навчально-виховний процес інтерактивних методів навчання. Порівняно з традиційними формами роботи інтерактивні технології активізують мислення, підвищують ступінь мотивації й емоційності, готують майбутніх фахівців до практики. Одним з елементів інтерактивного навчання є дискусія – форма навчальної роботи, що передбачає публічну суперечку з метою з'ясування і зіставлення різних позицій, пошуку, виявлення істинної думки, знаходження правильного рішення проблемного питання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Психологічні та педагогічні аспекти дискусії, технологію її організації у навчально-виховному процесі досліджували Л.Г. Павлова, О.М. Соколов, П.М. Щербань, А.П. Панфілова та інші науковці. Проте, незважаючи на велике коло досліджень із цієї тематики, проблемі запровадження дискусій у навчальний процес підготовки учителів приділено недостатньо уваги.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На нашу думку, варто більш детально дослідити особливості організації дискусійних занять під час вивчення педагогіки – профільної дисципліни у підготовці майбутніх учителів. Використання дискусійних прийомів у підготовці майбутніх учителів сприяє формуванню

важливих професійних здібностей: виробленню ораторської майстерності, вмінню розв'язувати конфліктні ситуації та знаходити точки дотику для співробітництва.

Мета статті – дослідити суть і різновиди дискусій як форми організації навчально-виховного процесу, вимоги до правильної підготовки та проведення дискусій у вищій школі, зокрема на практичних і семінарських заняттях із педагогіки.

Виклад основного матеріалу. За О.М. Соколовим, дискусія як зіткнення протилежних думок передбачає особливу форму колективного наукового співробітництва з метою встановлення міри істинності кожної зі сторін [5, с. 63]. У наукових дискусіях жодна зі сторін не наполягає на абсолютній істинності якоїсь однієї позиції, і тому учасники повинні намагатися виявляти помилки не тільки в судженнях опонентів, а й у своїх власних заради головної мети – спільного пошуку правильного розв'язання питання.

Ефективність дискусії залежить від багатьох умінь учасників, серед яких одне з чільних місць посідає вміння слухати. Це – необхідна умова правильного розуміння позиції опонентів, правильної оцінки розбіжностей, що між ними існують, запорука успішного ведення суперечки, істотний елемент культури дискусії.

З погляду психології, слухання – це процес сприйняття, осмислення і розуміння мовлення співбесідника. Це можливість зосередитися на мовленні партнера, здатність виокремити з його

повідомлення ідеї, думки, емоції, ставлення свого співбесідника, вміння його зрозуміти; психологічна готовність до контакту з іншою людиною.

У педагогічній літературі розрізняють два види слухання. Одне з них називається нереклексивним. Воно полягає в умінні уважно слухати, не втручатися у мовлення співбесідника. На перший погляд, таке слухання здається пасивним, проте воно потребує значного фізичного і психологічного напруження. Зазвичай нереклексивне слухання використовується в таких випадках спілкування, коли один зі співбесідників глибоко схвилюваний, відчуває труднощі у висловленні своїх проблем. Однак таке слухання не завжди буває доречним, особливо у суперечці, адже мовчання можна витлумачити як знак згоди, і часто його помилково тлумачать як прийняття позиції опонента. Тому Л.Г. Павлова рекомендує застосовувати й інший вид слухання – реклексивний. Його суть полягає в активному втручанні в мовлення співбесідника, в наданні йому допомоги висловити свої думки і почуття, у створенні сприятливих умов для спілкування, в забезпеченні правильного й точного розуміння співбесідниками одне одного [2, с. 52–53].

Для того, щоб навчити студентів правильно спілкуватися та розв'язувати суперечливі питання під час дискусійних занять, слід звернути увагу на такі умови якісної організації навчальної дискусії, які виокремила Л.Г. Павлова:

- обираючи тему для публічного обговорення, необхідно враховувати, щоб вона була актуальною, соціально значущою. Тема обов'язково повинна містити проблемні моменти, викликати інтерес у присутніх, бути для них достатньо знайомою, щоб вони могли компетентно вести її обговорення;
- формулювання теми має бути чітким і яскравим, за можливості коротким, привертати увагу учасників, примушувати їх задумуватися над поставленою проблемою;
- формулювання питань повинно включати можливість становлення різних думок, бути приводом для міркувань;
- заздалегідь розроблений сценарій дискусії повинен включати вступне слово керівника (обґрунтування вибору теми); завдання, що стоять перед учасниками обговорення; питання, винесені на обговорення; умови і правила ведення дискусії; прийоми активізації слухачів; перелік необхідних наочно-технічних засобів;
- учасники дискусії мають заздалегідь провести підготовчу роботу: ознайомитися з темою дискусії, з питаннями для обговорення, прочитати необхідну літературу, проконсультуватися зі спеціалістами, проаналізувати різні думки, зіставити їх, визначити власну позицію;
- важливою методичною задачею є вибір керівника дискусії, який залежить від теми, предмета суперечки, ситуації, що склалася. Дискусія прохо-

дить найбільш успішно, коли обговоренням керує спеціаліст із цієї проблеми. Проте роль ведучого за відповідної підготовки може бути доручена і студенту [2, с. 112–114].

Специфіка заняття визначається технікою ведення дискусії – вони бувають вільними і програмованими. Вільну дискусію відрізняють спонтанність розвитку і невисока організованість. До переваг такої дискусії можна віднести відсутність жорсткої регламентації і свободу висловлювання, що сприяє більшій активності учасників, розширює коло можливих позицій і підходів до пошуку рішень. Її головний недолік – неорганізованість, через яку можна загубити мету дискусії, спровокувати хаос.

Програмована дискусія передбачає наявність певного алгоритму, плану її проведення, що визначає сценарій дискусії, чітку послідовність кроків, функціональне структурування учасників. Позитивним моментом такого типу дискусії є раціональне спрямування зусиль учасників на досягнення поставленої мети; негативним – обмеження ініціативи учасників [3, с. 138–139].

Важливим моментом в організації програмованої дискусії є розподіл ролей між учасниками. Серед учасників дискусії можуть розподілитися такі ролі: «генератори ідей», «ерудити», «критики», «експерти», «синектори». «Генератори ідей» вносять якомога більше пропозицій щодо розв'язання описаної проблеми. Ідеї, запропоновані «генераторами», можуть бути недостатньо чітко сформульовані. Ці ідеї підхоплюють «ерудити». Вони розвивають, відшліфовують їх, трансформуючи у можливі практичні рішення. «Критики» й «експерти» включаються в дискусію для того, щоб оцінити пропозиції, відкинути неприйнятні, виявити перспективні та визначити найбільш значущі. А коли дискусія йде на спад через зниження активності, в неї включаються «синектори» – спеціально підготовлені люди, котрі висловлюють суперечливі позиції, що загострюють обговорення з метою втягнути в полеміку якомога більшу кількість учасників [3, с. 140–141].

Перебіг дискусії та її якість залежать від керівника. Він починає дискусію оголошенням проблеми та її коментарями, запрошує присутніх висловити свою думку, надає слово бажаним виступити, активно сприяє обговоренню проблеми. Керівник може ставити питання учасникам дискусії, обмежувати їх, якщо вони виходять за межі обговорюваної теми, проте йому не слід брати на себе роль арбітра, переривати обговорення власними висловлюваннями. Головна задача керівника – втягнути в активний обмін думками всіх слухачів. Для збудження активності аудиторії керівник може використовувати спеціальні прийоми: підбадьорювати опонентів, загострювати протилежні думки, використовувати протиріччя у судженнях виступа-

ючих. Одним із найбільш дієвих прийомів є створення ситуації утруднення. Його суть полягає в тому, що керівник висуває приклад, який містить суперечливі риси, що утруднюють розв'язання проблеми, роблять можливим появу різних думок, пробуджують думку присутніх.

Учасники дискусії повинні дотримуватися основних вимог культури ведення суперечки. П.М. Щербань виокремлює такі правила поведінки під час дискусії:

- висловлюватися по черзі, а не всім одночасно;
- не переривати того, хто говорить;
- критикувати ідею, а не людину, яка її висловила;
- не відхилятися від теми дискусії, сперечатися по суті проблеми;
- головне в дискусії – аргументи, факти, логіка, доказовість;
- уникати образливих реплік, що принижують людську гідність, поважати думку опонента, прагнути зрозуміти її, перш ніж критикувати;
- виявляти витримку і стриманість, чітко формулювати власні думки;
- прагнути знайти істину, а не демонструвати власне красномовство;
- виявляти скромність і самокритичність, уміти з гідністю визнати недостатність своєї аргументації;
- заохочувати до участі в дискусії інших [6, с. 100].

Слід пам'ятати, що перш ніж критикувати опонента, потрібно його правильно зрозуміти. Критерієм розуміння є правильне викладення чужої думки. Важливо, щоб виступаючі висловлювали свою позицію, те, що вони думають з того чи іншого приводу, а не те, що від них хочуть почути.

Забезпеченню максимального ефекту сприяє і правильна організація просторового середовища під час дискусії. Доцільно посадити учасників дискусії півколом, обличчям до ведучого й основних виступаючих, щоб вони все бачили і слухали, сприймали не лише вербальні, а й невербальні сигнали, що виражають експресивний стан виступаючих [3, с. 142].

Зупинимось детальніше на класичній технології організації групової дискусії у вищій школі. Для її проведення аудиторія об'єднується у підгрупи по 5–7 осіб. У кожній групі визначається лідер, який від її імені презентуватиме результат. Одна з підгруп бере на себе функції аналізу, її завдання – проаналізувати роботу інших підгруп і на основі запропонованих рішень створити остаточний результат, обґрунтувавши свій вибір.

Після того, як викладач сформулював проблему, утворені мікрогрупи працюють над пошуком оптимального рішення. На цю роботу їм відводиться 10–15 хвилин. Після цього відбувається

презентація лідерами груп своїх думок, на що кожній групі дається 3–4 хвилини. Група аналізу у цей час слухає прийняті рішення і готується до їхнього аналізу й обговорення. Останніми виступають представники цієї групи. Розкривши і свій погляд на поставлену проблему, члени цієї групи аналізують усі виступи і підводять загальні підсумки, пропонуючи інтегрований варіант розв'язання проблеми. На це їм відводиться 10 хвилин. Потім відбувається остаточне підбиття підсумків дискусії. Цю функцію виконує викладач. Підбиваючи підсумки, він має відзначити: глибину знання і розуміння матеріалу, аргументованість виступів, чіткість викладення, рівень співробітництва у роботі груп, дотримання правил поведінки під час дискусії [1, с. 5–7].

Для оптимізації управління груповою взаємодією під час дискусії необхідно вести спостереження за роботою груп. Предметом спостереження викладача можуть стати такі параметри:

- загальна активність учасників;
- ступінь організованості й узгодженості дій у групі;
- інтелектуальна активність;
- емоційна напруженість;
- особливості групової динаміки (лідерство, прийняття рішень);
- ступінь ініціативності та реальний внесок кожного учасника в процес прийняття рішення [3, с. 141].

Одним із різновидів групової дискусії є «круглий стіл». Цю форму організації занять можна вважати імітаційною грою, бо у вигляді засідань «круглого столу» імітується робота різноманітних конференцій, прес-конференцій, нарад тощо. На практичних заняттях із педагогіки майбутнім учителям можна запропонувати взяти участь у «педагогічних засіданнях», присвячених проблемам різних напрямів виховання, а також провести ігри-дебати, спрямовані на вибір найефективніших методів або видів навчання [4].

Специфіка організації «круглих столів» із педагогічної тематики полягає у тому, що студенти розподіляють між собою ролі вчителів-доповідачів, їхніх опонентів та експертів-оцінювачів. Роботою педагогічного засідання керує викладач, який виконує роль директора школи. Предметом обговорення на засіданні є листи, що прийшли до редакції шкільної газети від учителів-колег, учнів і їхніх батьків із проханням про допомогу. Студенти об'єднуються у 5–6 груп – 3–4 групи вчителів-доповідачів, кожна з яких отримує свій лист, група вчителів-опонентів і група експертів-оцінювачів. Дві останні групи отримують всі листи та прогнозують можливі помилки вчителів-доповідачів та альтернативні рішення проблем. Після колективного розв'язання проблем усіма учасниками засідання складається пам'ятка відповідно до теми заняття

(наприклад, «Правила для розвитку мислення учнів і підвищення їхньої пізнавальної активності»).

Для ефективного проведення різних видів дискусійних занять необхідно пам'ятати про дотримання таких норм колективної роботи:

- норма активності, що передбачає постійне залучення учасників до колективної роботи;
- норма довірливості, яка потребує відкритості й щирості учасників в описі своїх почуттів, демонстрації поведінки та висловлюванні думок;
- норма конфіденційності, котра полягає у забороні обговорювати поза групою все те, що відбувається в ігровому просторі;
- норма «тут і зараз», яка дозволяє сконцентрувати розумові й емоційні зусилля учасників на аналізі та осмисленні явищ у групі;
- норма персоніфікації, що потребує конкретизації висловлювань щодо учасників подій;
- норма зворотного зв'язку, яка рекомендує описувати свої почуття і почуття партнерів під час аналізу гри.

Поведінка, що сприяє дотриманню зазначених норм, будується на таких діалогових техніках: віддзеркалюванні, перефразуванні, розвитку діалогу [3, с. 33–34]. Використання зазначених технік сприяє побудові конструктивного діалогу, створенню сприятливої психологічної атмосфери, встановленню контакту між учасниками під час колективної взаємодії.

Висновки. Таким чином, дискусія як форма організації навчання у вищій школі має потужний

навчальний, розвивальний і виховний потенціал. Її організація потребує від викладача належного рівня організаторських здібностей, ораторського мистецтва, знання технології групового навчання, вміння імпровізувати та націлювати студентів на продуктивну роботу. На нашу думку, проблема інтерактивних методів навчання у викладанні педагогіки є недостатньо дослідженою. Подальшого дослідження потребують питання впровадження елементів дискусії в лекційні заняття з педагогіки, розробка методичних рекомендацій і матеріалів для аудиторної та позааудиторної групової роботи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Активные методы обучения: методические рекомендации студентам педагогических отделений университета : учебное издание / сост. Н.И. Крюкова. Харьков : ХГУ, 1990. 8 с.
2. Павлова Л.Г. Спор, дискуссия, полемика. Москва : Просвещение, 1991. 127 с.
3. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога : учебное пособие / под общ. ред. В.А. Сластенина, И.Я. Колесниковой. Москва : Издательский центр «Академия», 2006. 368 с.
4. Самошкіна Н.В. Навчальні ігри з педагогіки : навчальний посібник. Харків : ХГПА, 2011. 188 с.
5. Соколов А.Н. Проблемы научной дискуссии (логико-гносеологический анализ). Ленинград : Издательство «Наука», 1980. 160 с.
6. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2004. 207 с.

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

КОМАНДОУТВОРЕННЯ ЯК МЕТОД УПРАВЛІННЯ КОЛЕКТИВОМ У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

TEAMBUILDING AS A METHOD OF PERSONNEL MANAGEMENT IN EDUCATIONAL INSTITUTION

УДК 539.3

Долженков О.О.,

докт. політ. наук, доцент,
завідувач кафедри освітнього
менеджменту та публічного управління
ДЗ «Південноукраїнський
національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Сакалюк О.О.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри освітнього
менеджменту та публічного управління
ДЗ «Південноукраїнський
національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

У статті здійснено аналіз наукових підходів до управління персоналом закладу освіти в сучасних умовах. Проаналізовано сучасні методи управління колективом; уточнено сутність понять «команда» та «командоутворення»; охарактеризовано етапи командоутворення й типи (моделі) команд; визначено та досліджено показники командоутворення й запропоновано відповідні шляхи вдосконалення командного управління в закладі вищої освіти.

Ключові слова: методи управління, методи управління колективом, командоутворення, команда, колектив, група, процес командоутворення.

В статье осуществлён анализ научных подходов к управлению персоналом учреждения образования в современных условиях. Проанализированы современные методы управления коллективом; уточнена сущность понятий «команда» и «командообразование»; охарактеризованы этапы командообразования и типы (модели) команд;

определены и исследованы показатели командообразования и предложены соответствующие пути усовершенствования командного управления в учреждении высшего образования.

Ключевые слова: методы управления, методы управления коллективом, командообразование, команда, коллектив, группа, процесс командообразования.

The analysis of scientific approaches to personnel management in educational institution under modern conditions is carried out. Modern team management methods are analysed; the essence of the concept of "team" and "team building" is clarified; team building stages and types (models) of teams are characterized. Team building indicators have been identified and investigated, and appropriate ways of improving team management in a higher education institution have been proposed.

Key words: management methods, team management methods, team building, team, personnel, group, team building process.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасних умовах кожен заклад освіти незалежно від форми його існування як суб'єкта економічної діяльності функціонує як система взаємин членів колективу. Ефективність і результативність управління колективом значною мірою залежать від того, які методи використовують менеджери освіти для досягнення поставлених цілей. На відміну від жорсткого адміністративного управління, командний метод роботи є більш ефективним в управлінні колективом у сучасних умовах реформування галузі освіти. Отже, формування навичок роботи в команді стає одним із ключових завдань у закладах освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми формування й розвитку команд і методи управління ними постійно перебувають у полі зору як зарубіжних, так і вітчизняних учених, зокрема М. Армстронга, Д. Богині, В. Васильченка, О. Гавриша, М. Гончаренко, І. Должанського, П. Друкера, А. Єгоршина, А. Кібанова, О. Крушельницької, М. Мурашка, Т. Пітерса, Г. Саймона, Г. Харченко та ін.

У роботах Д. Аширова, М. Геллерта, К. Новака, В. Отенко, А. Пилипенко, О. Сорочан, Б. Такмана та ін. розглядається процес побудови команд; Л. Довганя, Ж. Ремпеля, Г. Саппи, А. Свенцицького багато уваги приділяється типам (моделям) команд.

Протягом останніх років набувають актуальності питання щодо процесу формування команд та ефективності командної роботи: вивчення теоретичних питань командоутворення (Г. Гертер, Л. Карамушка, Р. Кричевський, Р. Муха, М. Прищак, А. Халіна та ін.); розроблення методик дослідження команд (М. Белбін, М. Вудкок, К. Сішор та ін.); процес формування команд, тимбілдинг (В. Боковець, О. Виноградова, О. Гавриш, М. Гелерт, В. Горбунова, О. Романовський, О. Сорочан та ін.). Зокрема, В. Горбунова розглядає командоутворення як систему заходів із формування й розвитку груп до рівня команд.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Освітній менеджмент є специфічним різновидом менеджменту щодо управління персоналом, оскільки заклад вищої освіти є водночас і бюджетною установою з притаманними їй формально-бюрократичними методами управління, і творчим науковим колективом з характерними для групи креативних, амбітних особистостей особливостями командної роботи. У зв'язку з цим командоутворення в закладі вищої освіти є суперечливим процесом, що потребує уточнення та адаптації його методології.

Мета статті – теоретично обґрунтувати особливості командоутворення та розробити шляхи вдосконалення командного управління в закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Ефективна діяльність закладу вищої освіти неможлива без якісно налагодженої системи управління колективом. Невизначеність, ризикованість, динамічність, підвищена конкурентність на ринку освітніх послуг потребують ефективного використання методів управління колективом, які є головним резервом будь-якої організації.

Серед розмаїття підходів до класифікації методів управління колективом традиційно виокремлюють три групи таких найважливіших методів управління: адміністративні, економічні, соціально-психологічні [5, с. 60; 4, с. 35], які відрізняються різними способами впливу на колектив і найчастіше доповнюють один одного.

Методи освітнього менеджменту класифікують [9, с. 72] за цілями (стратегічні, тактичні, оперативні); за механізмом впливу (економічні, соціально-політичні, організаційно-педагогічні, соціально-психологічні); за стилем менеджменту (авторитарні, демократичні, ліберально-популістські); за функціями управління (планування, організації, контролю, регулятивно-корекційні).

Головна роль в освітньому менеджменті відводиться організаційно-педагогічним методам, що реалізуються у формі інструктивно-методичних і теоретичних семінарів, засідань, конференцій, наставництва, семінарів-диспутів, семінарів-практикумів, консультацій, навчання студентського активу тощо. В умовах модернізації освітнього менеджменту на засадах демократизації та гуманізації актуалізуються економічні й соціально-психологічні методи. Соціально-психологічні методи спрямовуються на забезпечення сприятливого психологічного клімату, стимулювання педагогічної майстерності (методи формування мотивів/мотивації, морального заохочення, особисті приклади, бесіди, переконання, навіювання, колективного аналізу тощо). Економічні методи є найбільш недосконалими й потребують удосконалення.

На думку вчених (І. Шоробури, Є. Долинського та О. Долинської), найпоширенішими методами управління в закладі вищої освіти є такі: організаційні, педагогічні, соціально-психологічні, економічні [10].

Усе більше уваги серед науковців (С. Александрова, Т. Гура, О. Квасник, О. Романовський, В. Шаполова та ін.) та менеджерів-практиків відводиться одному з найефективніших методів управління колективом – командоутворенню. Командоутворення – це нестандартний метод управління колективом, виховання командного духу шляхом цілеспрямованого формування особливого способу взаємодії людей в організації, що дає змогу ефективно реалізовувати їх енергетичний, інтелектуальний і творчий потенціал [1, с. 20]. Він полягає у створенні ефективного колективу – «команди».

Командоутворення (team building) – спеціально розроблені заходи, які мають спрямування

на згуртування єдиної, сильної та ефективної команди, члени якої спрямовані на досягнення єдиної мети, на взаємодію, взаємодоповнення один одного, підтримку, поважне ставлення й гармонійну взаємодію [6, с. 6]. Метою командоутворення є сприяння розвитку людських ресурсів, ефективного використання потенціалу кожного працівника, виявлення неформального лідера в колективі, навчання персоналу працювати згуртованою командою на принципах взаємної довіри. Сутність командоутворення полягає у створенні необхідних умов для формування навичок ефективної роботи в команді, формуванні команди та виробленні командного духу, вмінні працювати в команді, виявленні лідерів і створенні атмосфери неформального спілкування.

Щоб організувати командну роботу в організації, необхідно знати особливості формування команд та основні типи (моделі) команд, адже не всі типи команд підійдуть тій чи іншій організації. Аналіз науково-практичної літератури з управління командами в організаціях дає змогу виділити такі типи команд:

1. За статусом: офіційні та неофіційні (офіційні команди є юридично оформленими утвореннями, що діють у межах правового простору; неофіційні базуються на незафіксованому бажанні людей працювати разом).

2. За характером внутрішніх зв'язків: формальні й неформальні (формальні зв'язки становлять відносини між посадами, їм властива ієрархічність; неформальні існують між особистостями, незалежно від того, яке місце вони посідають на офіційних службових рівнях). Офіційно створені команди передбачають наявність обох типів зв'язків. У такому випадку формальні команди несуть основне навантаження, а неформальні їх доповнюють.

3. За механізмом формування: стихійно сформовані та свідомо організовані команди (стихійно сформовані команди можуть із часом структуруватися свідомо, а свідомо підібрані – випадково).

4. За часом існування: тимчасові та постійні (тимчасовий характер команди здебільшого пов'язаний із тим, що він призначений для вирішення певного разового завдання).

5. За функціями: команди, орієнтовані на досягнення певної мети; команди, орієнтовані на реалізацію спільного інтересу; команди, орієнтовані на спілкування.

6. За розмірами: малі та великі.

За висновками А. Свенцицького, доречно виокремити такі типи команд [7]:

1. Консультативні команди. Створюються для того, щоб розширити інформаційну основу для прийняття управлінських рішень. Це різноманітні комітети й ради, круглі столи, гуртки. Вони розробляють різні пропозиції та рекомендації. Такі команди

мають низький ступінь координації з іншими підрозділами організації. Їхні робочі цикли бувають короткими й довгими залежно від ситуації.

2. Виробничі команди. Такі команди є відповідальними за виконання повсякденних операцій, здійснюваних в організації. Підсумком роботи таких команд є випуск певної продукції, надання послуг тощо. Виробничі команди мають високий ступінь координації з іншими організаційними підрозділами, а їхні робочі цикли зазвичай повторюються.

3. Проектні команди вимагають креативного вирішення проблем і спеціалізованих знань. Підсумками роботи проектних команд є різні плани, проекти, дані досліджень, звіти тощо. Цикл життєдіяльності такої команди триває аж до повного розроблення проекту; ступінь координації дій з іншими підрозділами невисока.

4. Групи дії існують лише протягом періоду своєї діяльності. Участь у них вимагає попереднього навчання або спеціальної підготовки. Підсумками роботи таких команд є відповідні місії, експедиції, контракти тощо.

Наголосимо, що наведена типологія команд є не статичною, а динамічною, тобто схильною до змін: деякі команди, розвиваючись, переходять від одного типу до іншого.

У світовій практиці також виділяють різні моделі команд, а саме:

1. Традиційна модель (група людей із традиційним лідером). Керівник команди розділяє з її членами повноваження й відповідальність, які залежать від обсягу розглянутих питань.

2. Модель командного духу (характеризує групу людей, що працюють на одного керівника). Члени команди працюють із натхненням, оскільки в команді панує командний дух і здається, що все йде добре. Однак насправді це ще не зовсім команда, тому що одна людина завжди бере на себе виконання всіх справ. Водночас немає обміну владою та відповідальністю.

3. Модель переднього краю (характеризує групу людей, що управляють самі собою). У такій команді немає жодної людини, яка має владу приймати будь-які рішення щодо питань, що можуть вплинути на всю групу. Це так звані самокоординовані робочі команди, в яких кожен несе відповідальність за всі рішення, що приймаються.

4. Модель цільових завдань (команда, що збирається разом тільки на певний час для роботи над спеціальним проектом або завданням). Така команда традиційно називається цільовою групою або проектною командою.

5. Модель кіберкоманди. У такій моделі члени команди зустрічаються один із одним дуже рідко. Ці команди відомі як «кібер» або «віртуальні». Вони відрізняються від інших тим, що члени команди можуть зустрітися один із одним лише на початку свого проекту, а далі обмін інформа-

цією відбувається здебільшого через електронну пошту, телефон або відеоконференції.

На окрему увагу заслуговують типи команд, охарактеризовані Е. Карпушиною, які, на думку дослідниці, будуть актуальними в майбутньому:

– Global Teams – Cross-Cultural Teams (глобальні команди і крос-культурні команди, які повинні будуть працювати згуртовано в екстрим-умовах міжнародного бізнесу і стануть основним і найбільш ефективним форматом для роботи).

– Virtual Teams – віртуальні команди (уміння працювати в глобальних віртуальних командах стане однією із запорок успіху в бізнесі майбутнього).

– Project Teams – Short-Term Teams (команди, створені для проекту, і короткострокові проектні команди).

– Multi-Teams – мультикоманди (навички ефективної одночасної роботи в декількох командах стануть ключовими для менеджерів майбутнього).

– Cross-Functional Teams (крос-функціональні команди), що включають представників різних спеціальностей.

– Woman Teams – жіночі команди (тимбілдингові жіночі команди стануть популярними як можливі моделі командної роботи, а також тренувань і тестування для роботи в бізнес-середовищі) [3, с. 102].

Знання типу (моделі) команди дає можливість правильно спланувати роботу й очікувані результати.

Звернемося до основних підходів щодо командоутворення (за О. Виноградовою) [2], які є важливими для сучасних менеджерів освіти:

– підхід, оснований на розвитку й узгодженні цілей команди – командоутворення визначається як розвиток здатності групи людей досягати своїх цілей;

– інтерперсональний підхід або підхід, орієнтований на аналізі процесів і поліпшенні міжособистісних взаємин, – процес командоутворення спрямований на збільшення міжлюдських обмінів групи й оснований на припущенні, що за рахунок цього команда зможе функціонувати більш ефективно;

– рольовий підхід командоутворення – це поліпшення роботи команди за рахунок збільшення ясності ролей, у результаті чого кожен член команди знає, яка його роль і які ролі інших, які очікування є в нього щодо інших і в інших щодо нього;

– підхід до командоутворення, оснований на вирішенні проблем, – команда стає більш ефективною в результаті спільного рішення проблем усіма учасниками команди, тобто в процесі командоутворення члени команди визначають головні проблеми, займаються їх вирішенням та активно планують свою діяльність.

Серед складників процесу командоутворення виокремлюють таке [6, с. 6]:

1. Формування й розвиток навичок командної роботи (team skills), які є основою системи впровадження командного менеджменту, а саме: гармонізація спільної мети з особистими цілями; прийняття відповідальності за результат команди; ситуаційне лідерство (лідерство під завдання) й гнучка зміна стилю відповідно до особливостей завдання; конструктивна взаємодія та самоврядування; прийняття єдиного командного рішення й узгодження його з членами команди.

2. Формування командного духу (team spirit), тобто сукупності психологічних феноменів, що характеризують неформальне ставлення співробітників до колег та організації. Розвиток командного духу – це комплекс заходів, спрямованих на посилення почуття згуртованості, формування стійкого відчуття «ми»; розвиток довіри між співробітниками, розуміння і прийняття індивідуальних особливостей кожного; створення мотивації на спільну діяльність; набуття досвіду високоєфективних спільних дій; підвищення неформального авторитету керівників; розвиток лояльності учасників програми щодо ставлення до організації.

3. Формування команди – механічні дії з підбору, оптимізації структури команди й функціонально-рольового розподілу: ефективне використання сильних сторін складу команди; розподіл ролей у команді для оптимального досягнення результатів; формування нової структури внаслідок злиття, поглинення або реструктуризації організації; створення робочої атмосфери під час формування команд; налагодження горизонтальних зв'язків усередині колективу, регіональних підрозділів.

Дослідники (О. Сорочан, І. Хахуда) зазначають, що формування команди не відбувається стихійно. Це закономірний процес, у якому всі учасники проходять чотири умовні етапи [8, с. 14–17], а саме:

– формінг (з англ. forming) – «притирання». На цьому етапі всі члени команди сходяться разом, щоб зрозуміти: «Для чого? Що? Хто? Коли?» Формінг – це стадія орієнтації, коли члени майбутньої команди перевіряють ситуацію, шукають опори. Люди починають орієнтуватися в усіх аспектах життя команди – від мети до стосунків. Довіра на цьому етапі відсутня, проте конфлікти ще не виникають. Відбувається поступове прояснення мети й завдань команди, а також переоцінка власної компетентності в професії та стосунках; формується стиль ділового спілкування;

– стормінг (з англ. storming) – «ближній бій». У цей період виникають незгоди стосовно того, що необхідно робити й хто має це робити. Працівники плутають своє індивідуальне сприйняття того, як має виконуватися робота, і сприйняття

групи. Люди зближуються, вибудовуються ціннісні позиції. Наявність чіткої спільної мети на цьому етапі – одна з найважливіших рушійних сил для вирішення конфліктних ситуацій;

– нормінг (з англ. norming) – «зближення та гармонія». На цій стадії мету, ролі й розмежування пояснено і прийнято всіма членами команди. Кожен бере на себе відповідальність за виконання роботи. Зростає згуртованість команди, формується взаємна довіра та суперництво змінюється кооперацією. Відбуваються регулярні зустрічі членів команди для того, щоб усі могли контролювати прогрес і вирішувати проблеми по мірі їх виникнення;

– перформінг (з англ. performing) – «зріла команда». На завершальному етапі команда нарешті стає справжньою командою, яка працює злагоджено та підтримує всіх своїх членів. Команда, а не лідер керує процесом. Команда повністю відповідає за роботу, що виконує, та за динаміку команди також. Це етап комплексного керування якістю.

Сучасному менеджеру освіти важливо знати, що заходи з командоутворення розділяються на тимспірит і власне тимбілдинг. Team spirit – це командний дух, який з'являється в ході відпочинку, активних заходів на природі. Основною метою таких заходів є неформальне спілкування на корпоративних святах, тематичних вечірках із конкурсами та концертами, жива комунікація в неофіційній атмосфері.

Керівник має усвідомлювати, що в цей час розрізняють кілька технологій підвищення командної ефективності, а саме: тимбілдинг, тимдесинг, ретимінг, тимфорсинг. Тимбілдинг (team building) у перекладі з англійської мови означає побудову емоційно згуртованої команди шляхом виконання спільних вправ, які неможливо зробити поодиноці. Тимдесинг (team design) сконцентрований на принципах проектування команди, розподілу в ній ролей, факторах організації команди. Ретимінг (reteaming від англійського – переформування команд) – технологія, яка орієнтована на вирішення завдань, формування позитивного мислення в організації загалом, а в керівників – націленості на результат через планування діяльності організації у форматі мозкового штурму. Лідер повинен зуміти сформувати цілі команди та реальні можливості в єдине ціле. Тимфорсинг орієнтований на використання тренінгу в разі зміни управлінської верхівки, появи нових топ-менеджерів зі своїм поглядом на цілі, цінності, принципи управління в організації.

На думку більшості фахівців, найбільш популярними командоутворювальними заходами сьогодні є активні тренінги з елементами рольових ігор. Від традиційних форм навчання тренінг відрізняється мінімальною кількістю теорій та «опорою» на практику, «відпрацюванням» конкретних

навичок. Єдиною проблемою в цьому випадку є те, що перед учасниками, які повернулися з тренінгу, постає питання про необхідність перенесення навичок із «віртуальної» реальності тренінгу в «суворі будні» щоденної праці. Цей процес дуже складний, однак, якщо тренінг підготовлений і проведений на високому рівні, а умови всередині організації сприяють тому, щоб учасник застосував отримані знання на практиці, тренінг дає результат. Основне обмеження тренінгів як методу підвищення результативності полягає в тому, що неможливо створити й «відпрацювати» готові рішення, які підходять для всіх без винятку ситуацій. У визначених умовах співробітник повинен навчитися самостійно ініціювати нові методи та підходи до вирішення проблем.

Тренінг, метою якого є вироблення вмінь спільної роботи, прийняття спільних рішень, побудова командної стратегії в межах дій у критичних умовах, відпрацювання методів вирішення конфліктних ситуацій, зародження й розвиток у членів команди впевненості у власній цінності для команди, – це перший вид тренінгу. У результаті він призводить до утворення впевненої у своїх силах і згуртованої команди. Другий різновид тренінгів спрямовано безпосередньо на згуртування (психологічне, емоційне) людей, пов'язаних діяльністю в єдиній структурі (організації). Саме з метою досягнення згуртованості членів колективу проводяться тренінги командоутворення для всієї організації. У цій ситуації необхідно сформулювати спільну мету, яка в доступній, зрозумілій і чітко вираженій формі буде сприйнята й засвоєна всіма учасниками колективу.

Варто зазначити, що в тренінгах першої групи, спрямованих на створення команди, об'єднаної єдиними загальними цілями й завданнями, бере участь тільки одна команда, тоді як у тренінгах другої групи, спрямованих на згуртованість колективу, беруть участь кілька малих груп усередині структури організації.

Менеджерам освіти під час заходів з командоутворення важливо ставити перед собою такі завдання підвищення ефективності командної роботи: підвищення рівня взаємодії між співробітниками, згуртування колективу, виявлення лідерів, аутсайдерів, розширення навичок вирішення нестандартних ситуацій, підвищення мотивації на досягнення колективних цілей, зняття стресу, втоми тощо.

Механізм перебігу тренінгу такий, що на початку завжди штучно створюється тестова стресова ситуація, яка ставить перед усіма працівниками завдання, що вимагають нестандартного підходу. Завдяки цьому здійснюється розвиток повноважень, збільшення перспектив для кожної особистості й команди загалом. У ході тренінгу команда може пройти всі стадії групової динаміки, включа-

ючи агресію і зворотній зв'язок. Завдання керівників полягає в допомозі учасникам ефективно проаналізувати отриманий досвід і перенести його на реальні робочі ситуації.

Основними блоками тренінгу можуть бути спільне планування й розподіл відповідальності в команді; вміння домовлятися; бачення спільної мети; рольовий розподіл у команді; ефективне виконання командних завдань; раціональне використання командного ресурсу; контроль виконання поставлених завдань; прийняття цінностей організації.

Результатами тренінгів є підвищення рівня довіри в колективі та згуртування команди навколо спільної мети зі справжнім лідером; побудова нових типів взаємин усередині команди, що оснований на глибокому прийнятті й розумінні один одного та сприяє підвищенню особистої відповідальності членів команди за досягнення спільної мети; зниження рівня конфліктності; зростання конструктивності працівників і творчої активності команди, що створює умови для особистісного розвитку [9].

У процесі застосування менеджером освіти тимбілдингу важливо домогтися таких результатів: почуття єдності, організованості й згуртованості колективу; розвиток поняття співпраці й здорової конкуренції; вироблення розуміння в робочому процесі; прищеплення командного духу; створення й розвитку мотивації; зміцнення авторитету керівництва на неофіційному рівні; створення комфортної атмосфери в робочому колективі; психологічне розвантаження співробітників і підвищення продуктивності команди [65].

Місцем для проведення тимбілдингу може бути офіс, спортивні майданчики, пансіонати й будинки відпочинку, заміські клуби тощо. Триває тимбілдинг від декількох годин до декількох днів.

Отже, керівнику закладу освіти, який бажає мати згуртований ефективний колектив, буде корисно здійснювати тимбілдинг за допомогою спеціальних тренінгів, що сприятимуть виробленню командного духу, навчать працювати колективно, виявлять лідерів, а також допоможуть створити атмосферу неформального спілкування та добитися психологічного розвантаження. Тимбілдинг є незамінним у формуванні дружнього й ефективного колективу, який здатен досягати будь-яких цілей разом. Після завершення тренінгів з тимбілдингу відбудеться згуртування колективу, вирішення конфлікту або зняття напруження. Стосунки між колегами стануть тіснішими, що сприятиме формуванню цілісності та єдності колективу та, як наслідок, його ефективності.

Висновки. Сфера застосування методу командоутворення в освіті дуже широка. Вона включає регулювання внутрішньогрупових взаємин, управління груповою динамікою, управління окремими

явищами і сторонами колективного життя, в якому формується суспільна свідомість, психологічні зв'язки в колективі, сумлінне ставлення до праці. Використання менеджером освіти методу командоутворення сприятиме формуванню висококваліфікованої ефективної команди, кожен член якої реалізовуватиме свій потенціал на найвищому рівні, в результаті чого підвищуватиметься результативність освітньої діяльності закладу освіти. Проведений аналіз дав змогу визначити шляхи вдосконалення командного управління в закладі вищої освіти, а саме: розвиток організаційної культури як інструмент командного управління; застосування тимбілдингу в командному управлінні закладом вищої освіти; використання проектних і коучинг-технологій у розвитку командного потенціалу науково-педагогічних працівників закладу вищої освіти.

Розвиток організаційної культури як шлях удосконалення командної роботи викладачів є потужним інструментом управління колективом, що передбачає врахування основних елементів організаційної культури. Із цією метою керівник повинен використовувати низку методів для розвитку й зміцнення організаційної культури (заклики, декларації керівництва; ставлення до співробітників; навчання й підвищення кваліфікації персоналу; система стимулювання; критерії відбору в організацію; організаційні традиції й порядки, корпоративна символіка тощо). Менеджер освіти має розуміти, що процес зміни організаційної культури потребує ретельної підготовки та обов'язкового складання плану.

Найбільш популярними командоутворювальними заходами натеper є активні тренінги з елементами рольових ігор, спортивний тимбілдинг, історичні рольові ігри, мистецькі заходи. Склад-

никами успішного тимбілдингу є добре підібрана локація та правильно продумана програма.

Отже, для успішного управління колективом керівнику варто постійно застосовувати метод командоутворення, що сприятиме ефективному використанню потенціалу кожного працівника, згуртуванню єдиної, сильної команди, яка спрямована на досягнення спільної мети.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Александрова С.А. Конспект лекцій з курсу «Управління персоналом». Харків: ХНУМГ ім. О.М. Бекетова, 2015. 67 с.
2. Виноградова О.В. Групова динаміка та комунікації. Тема 7. Динаміка розвитку групи і команди. Київ: 2017. URL: <http://www.dut.edu.ua>.
3. Картушина Е.Н. Командообразование как потребность в современном процессе управления персоналом. *Социально-экономические явления и процессы*. 2013. № 5 (051). С. 99–102.
4. Никифорова В.Г. Управление персоналом. Одеса: Атлант, 2013. 275 с.
5. Олійник С.У. Теорія та практика менеджменту персоналу. Харків: Вид-во НУА, 2013. 376 с.
6. Психологія тимбілдингу / О.Г. Романовський, В.В. Шаполова, О.В. Квасник, Т.В. Гура; за заг. ред. О.Г. Романовського, С.В. Калашникової. Харків: Друкарня Мадрид, 2017. 92 с.
7. Свенцицкий А.Л. Организационная психология. Москва: Юрайт, 2016. 504 с.
8. Сорочан О. Формування ефективної команди, або книжка про те, що один у полі не воїн. Київ, 2010. 104 с.
9. Тягун Р.С. Менеджмент в освіті: курс лекцій для студентів вищих навчальних закладів. Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника, 2010. 300 с.
10. Шоробура І.М. Менеджмент вищої освіти. Хмельницький: ПП Заколотний М.І., 2015. 256 с.

СУЧАСНІ ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИМ ПРОЦЕСОМ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

MODERN INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF MANAGEMENT OF EDUCATIONAL PROCESS IN THE INITIAL SCHOOL

Стаття присвячена проблемі впровадження сучасних управлінських інноваційних технологій у початковій школі. Автором на основі різних наукових підходів здійснюється аналіз сучасного стану та головних напрямів пошуку, розроблення та застосування управлінських нововведень. Розглядається ефективність управління інноваційною діяльністю в умовах сучасного навчального закладу, яка залежить від розвитку та збагачення всіх характеристик системи; оновлення функцій управління та конкретних управлінських дій; удосконалення організаційної системи управління; оптимізації технологій, механізмів управління; саморозвитку керівника закладу, оновлення його професіоналізму, особистісного розвитку.

Ключові слова: управління навчальним закладом, інноваційне шкільне управління, інноваційна педагогічна діяльність, професійна діяльність, менеджмент, інноваційні технології.

Стаття посвящена проблеме внедрения современных управленческих инновационных технологий в начальной школе. Автором на основе различных научных подходов осуществляется анализ современного состояния и главных направлений поиска, разработки и применения управленческих нововведений. Рассматривается эффективность управления инновационной деятельностью в условиях современного учебного заведения, которая зависит от развития и обогащения всех характеристик системы; обновления функций

управления и конкретных управленческих действий; совершенствование организационной системы управления; оптимизации технологий, механизмов управления; саморазвития руководителя учреждения, обновления его профессионализма, личностного развития.

Ключевые слова: управление учебным заведением, инновационное школьное управление, инновационная педагогическая деятельность, профессиональная деятельность, менеджмент, инновационные технологии.

The article is devoted to the problem of introduction of modern management innovative technologies in elementary school. The author analyzes the current state on the basis of various scientific approaches and considers the main directions of search, development and application of managerial innovations. The author considers the effectiveness of management of innovative activities in a modern educational institution, which depends on the development and enrichment of all characteristics of the system; updating management functions and specific management actions; improvement of organizational management system; optimization of technologies, control mechanisms; self-development of the head of the institution, renewal of his professionalism, personal development.

Key words: management of educational institution, innovative school management, innovative pedagogical activity, professional activity, management, innovative technologies.

УДК 373.3.091.2:005.342-047,64

Романчук А.І.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки
і методики початкового навчання
Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова

Постановка проблеми у загальному вигляді. Пріоритетними напрямками реформування освіти було визначено: розбудову національної системи освіти з урахуванням кардинальних змін у всіх сферах суспільного життя України; забезпечення моральної, інтелектуальної та психологічної готовності всіх громадян до здобуття освіти; досягнення якісно нового рівня у вивченні базових навчальних дисциплін і надання можливостей кожному постійно вдосконалювати освіту, опановувати нові професії [3]. Процеси глобальних змін, що відбуваються на сучасному етапі розвитку всього українського суспільства й освіти зокрема, вимагають нових підходів і до управління початковою школою.

Інноваційність є однією з домінуючих тенденцій розвитку сфери освіти. Перехід на нові освітні стандарти, інтеграція у європейський і світовий освітній простір актуалізували проблему інноваційного управління навчально-виховним процесом у загальноосвітніх навчальних закладах. Інноваційність як здатність до оновлення, відкритість до нового стала розглядатися педагогічною та

іншими соціальними науками як провідна характеристика не тільки вчителя, а й управління.

Складність розв'язання означеної проблеми посилюється ще й суперечностями, які мають місце між потребою розвитку початкової школи як освітньої організації, відкритої педагогічної системи і недостатністю її взаємозв'язку і взаємодії з середовищем, незбалансованістю вертикальних і горизонтальних функціональних та управлінських зв'язків; між зростаючими вимогами до особистості керівника освітнього закладу, рівня його посадово-професійної компетентності та недостатністю уваги до підвищення його управлінської культури через самоосвіту, систему методичної роботи тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ґрунтовні дослідження, присвячені проблемі інноваційних підходів до педагогічного менеджменту, належать Г. Єльніковій, Л. Даниленко, Г. Дмитренко та ін. [9]. Вивченню проблеми впровадження сучасних інноваційних технологій управління приділяють увагу вітчизняні та зарубіжні науковці: І. Богданова, Л. Буркова, І. Дичківська,

О. Козлова, Л. Машкіна, Л. Момот, В. Паламарчук, І. Підласий, О. Попова. У наукових роботах Г. Дмитренка, Ю. Конаржевського, В. Коростельова, Є. Павлютенкова розкривається сутність освітнього менеджменту та зміст діяльності менеджера освіти [1; 5].

У згаданих роботах обґрунтовано та розкрито окремі аспекти проблеми впровадження сучасних інноваційних технологій управління, проте в них не приділено достатньо уваги сучасним інноваційним технологіям управління навчально-виховним процесом у початковій школі.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. З вищезазначеного випливає, що нині керівники навчальних закладів недостатньо підготовлені до інноваційного управління та пошуків шляхів їх впровадження у навчально-виховний процес початкової школи.

Управління навчально-виховним процесом у початковій школі вимагає спільності мети щодо забезпечення сучасного рівня організації навчально-виховного процесу і досягнення максимального можливого ступеня якості освіти (навчності, вихованості, розвитку) учнів і на основі такої спільності – вироблення єдності дій на кожному напрямі, етапі всіх учасників навчально-виховного процесу.

Мета статті – здійснити аналіз процесу впровадження сучасних управлінських інноваційних технологій у початковій школі та шляхів його вдосконалення.

Виклад основного матеріалу. Управління початковою школою як складова частина управління всім навчально-виховним закладом є науково обґрунтованою діяльністю, цілеспрямованим впливом на діяльність шкільного колективу та навчально-виховний процес із метою забезпечення максимального результату в навчанні та вихованні учнів.

Інновації в управлінні – це процес здійснення цілеспрямованих змін, спрямованих на перетворення будь-яких компонентів у структурі або функціонуванні організації. Інноваційність передбачає наявність у керівника закладу стратегічного мислення, гнучкості та швидкого реагування на зміну ситуації, вміння приймати нестандартні управлінські рішення, йти на ризик, бачити кінцевий результат, підбирати якомога більшу кількість альтернатив.

Як зазначає Л.І. Даниленко, «інновація в освіті є не лише кінцевим продуктом застосування новизни у навчально-виховному й управлінському процесах з метою зміни (якісного покращення) суб'єкта й об'єктів управління, а і процедурою їх постійного оновлення» [2, с. 30–31].

Логічно вивіреною є думка про те, що «будь-яка інновація під час її реалізації в загальноосвітньому навчальному закладі потребує інтелектуаль-

них, матеріальних, часових затрат усіх учасників навчально-виховного й управлінського процесу» [10, с. 32].

Оскільки керівник закладу освіти здійснює безпосереднє управління ним, забезпечує організацію освітнього процесу, здійснює контроль за виконанням освітніх програм, організовує діяльність закладу освіти, він несе відповідальність за освітню, фінансово-господарську та іншу діяльність закладу [4].

Тому, як свідчить практика педагогічної діяльності, колектив на чолі з керівником має визначитися, які це будуть зміни за інноваційним потенціалом: удосконалення, раціоналізація, модернізація, оптимізація; принципово нові, радикального характеру технології навчання, виховання, розвитку молоді, організації педагогічного процесу, управління закладом освіти тощо.

Варто погодитися з обґрунтованою гіпотезою М.П. Кузькіна, котрий вважає, що «упровадження в процес управління сучасною школою інновацій буде ефективним, якщо:

- виявлені та теоретично обґрунтовані інновації в управлінні;
- визначені сутність і зміст інновацій в управлінні;
- специфіка і зміст інновацій в управлінській діяльності забезпечують позитивні зміни у навчально-виховному процесі: роботу навчального закладу в режимі розвитку і підвищення якості освіти учнів;
- визначені критерії ефективності інновацій в управлінні» [6].

Результатом інноваційної діяльності керівника освітнього закладу можуть бути сучасні управлінські технології, оригінальні ідеї, нові підходи до управління.

На нашу думку, технологія управління – це сукупність способів, форм, методів і прийомів, які обираються відповідно до визначеної мети, завдань, принципів та умов діяльності. Вони забезпечують ефективне поєднання теорії та практики, стилю поведінки та культури міжособистісного спілкування учасників управлінського процесу.

Як вважають учені, до найбільш поширених технологій в управлінні сучасною початковою школою слід віднести: технології проектування; планування; прийняття управлінського рішення; стимулювання інноваційної діяльності; PR-технології; маркетингові технології, які дають змогу створити відповідні умови для оперативного й ефективного прийняття керівником управлінського рішення.

Тому у сукупності управлінських інновацій, що впроваджуються в навчальних закладах, виділяються: модернізовані зміст, форми й методи управлінської діяльності керівника, громадсько-державні, регіональні, модульні, проектні моделі управління.

У менеджменті освітніх інновацій важливого значення набувають методи управління, які ґрунтуються на характері джерела управлінської інформації (вербальні, дослідницькі, ілюстративно-показникові, техніко-технологічні).

Особливе місце відводиться методу діалогічного спілкування керівника з об'єктами управління та застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, завдяки чому керівник набагато швидше вирішує управлінські задачі та може створювати різні інформаційно-пошукові системи для школи, розробити науково-методичну базу даних навчального процесу, що має забезпечити доступність та ефективність освіти, удосконалення навчально-виховного процесу, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві тощо.

Ефективну діяльність із формування творчого потенціалу колективу вчителів та учнів, професіоналізму керівника, демократичних, відкритих стосунків між учасниками навчально-виховного й управлінського процесів забезпечує раціональне поєднання цільових і спрямованих на розвиток функцій управління, сучасних форм і засобів управління навчальним закладом, застосування принципу інноваційності в управлінні.

Інноваційний процес в управлінні навчальним закладом повинен спиратися на його провідні концептуальні параметри, основою яких можна вважати ті ідеї, на які вказує О.І. Мармаза: нову філософію шкільної освіти; нову кадрову політику; внутрішньошкільну культуру; тотальну якість освітніх послуг; нову ідеологію виховання; особистісний розвиток, розвиток позитивної Я-концепції керівника, вчителя, учня [7, с. 20].

Основними принципами відбору інноваційних технологій у початковій школі є перспективність, демократичність, гуманістичність, інтегративність, реалістичність, цілісність, керованість, економічність, актуальність.

Оцінювати новації доцільно за трьома основними критеріями: актуальністю, корисністю, реалістичністю.

Основними напрямками інновації управлінської діяльності керівника-менеджера навчального закладу можна вважати:

1. Концептуальність в управлінні закладом.
2. Цільовий підхід до управління.
3. Психологізацію управління.
4. Моделювання структури управління, створення швидкодіючих технологій і механізмів управлінської діяльності.
5. Побудову рухливої структури горизонтальних зв'язків.
6. Приведення функцій управління у відповідність до завдань освітнього закладу.
7. Рефлексивність діяльності керівника.

8. Управління якістю освіти та вироблення нових підходів до визначення ефективності педагогічного процесу.

9. Комп'ютеризацію, технологізацію управління.

10. Адаптацію досягнень науки менеджменту в соціальній і виробничій сферах до управління закладом освіти.

Відповідно, управління інноваційним процесом у початковій школі передбачає реалізацію керівником управлінського циклу: аналіз – планування – організація – контроль – регулювання – аналіз.

Зміст управління інноваційними процесами в сучасній початковій школі охоплює усі складники управлінської діяльності від функцій і методів управління до технологій менеджменту інновацій. Крім того, важливого значення в управлінні інноваційними процесами набувають механізми управління, а саме: забезпечення умов для інноваційної діяльності (нормативно-правове, організаційно-управлінське, соціально-психологічне); інтенсифікація інноваційних процесів через стимулювання ризику, підтримку ініціатив, створення атмосфери інноваційного середовища; забезпечення системності, організованості (етапність, процедурність) інноваційних процесів.

Ефективність таких механізмів визначається здатністю суб'єктів управління цілеспрямовано використовувати організаційно-педагогічні, організаційно-розпорядницькі, соціально-психологічні, фінансово-господарські й економічні методи.

Проте необхідно враховувати основні фактори, які впливають на розвиток інноваційного потенціалу початкової школи, що становить основу управління інноваційними процесами та характеризує рівень якості управління. До них можна віднести: наявність стратегії інноваційного розвитку школи; готовність вчителів до інноваційної діяльності; професійна компетентність суб'єктів управління інноваційними процесами; ресурсне забезпечення інноваційних змін; сприятливі соціально-психологічні умови для інноваційних змін.

Управління інноваційною діяльністю в закладі освіти має свою специфіку та забезпечується знаннями керівника теоретичних основ менеджменту освітніх інновацій і вміннями забезпечити умови для здійснення системного психолого-педагогічного експерименту змісту освіти, його науково-методичного й організаційного забезпечення. Крім того, важливо розвивати власні можливості керівника, відтворюючи управлінську діяльність на творчому рівні, професійно володіти управлінськими функціями, формами та методами.

Керівник має пам'ятати про те, що заклад освіти є відкритою соціально-педагогічною системою, яка не є стабільною і зумовлюється постійними змінами й перетвореннями.

На основі аналізу літературних джерел, дослідження широкої управлінської практики можна виділити деякі головні напрями пошуку, розроблення та застосування управлінських нововведень: концептуально-стратегічний підхід до управління розвитком початкової школи; управління школою як цілісною організацією, відкритою соціальною системою; комплексний підхід до проектного управління розвитком початкової школи; шляхи, засоби і способи розвитку початкової школи на основі спільності інтересів, спільності мети та єдності дій шкільного колективу; стратегічне управління як умова прискореного цілевизначеного розвитку школи; моделювання в практиці управління розвитком освітньої організації; технологія моделювання управління розвитком школи; збалансованість вертикального і горизонтального способів управління загальноосвітнім закладом; впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у систему управління початковою школою; управління інноваційним процесом як необхідна умова розвитку початкової школи.

Висновки. Таким чином, традиційна управлінська діяльність керівника ЗНЗ характеризується загальновизнаними принципами управління, «класичними» функціями й організаційними структурами; інноваційна управлінська діяльність – оновленими структурою, принципами, функціями і технологіями. Саме інновації забезпечують розвиток закладу освіти і сприяють професійному й особистісному його зростанню, а також зростанню показників інноваційності і конкурентоспроможності ЗНЗ.

Інноваційність управління навчально-виховним процесом у початковій школі може бути успішною лише за умови створення відповідної загальної

культури, зорієнтованої на розвиток шляхом прогресивних нововведень. Це, у свою чергу, вимагає від керівництва школи зосередженості на формуванні в шкільному колективі (педагогічному, учнівському, батьківському) спільності інтересів у вдосконаленні освітнього закладу як цілісної соціально-педагогічної організації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Внутришкольное управление: теория и опыт педагогических и управленческих инноваций / под ред. Н.В. Горбуновой. Москва : Новая школа, 1995. 180 с.
2. Даниленко Л.І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : монографія. Київ : Міленіум, 2004. 358 с.
3. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). Освіта. 1993. № 44–46. 15 с.
4. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
5. Калініна Л.М. Моделі управлінської діяльності керівника школи. *Педагогічні інновації: ідеї, реалізації, перспективи* : збірник наукових праць / редкол. : Л.І. Даниленко та ін. Київ : Логос, 2000. 308 с.
6. Кузькин Н.П. Инновации в управлении современной школой : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Саратов, 2004.
7. Мармаза О.І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом. Харків : Основа, 2004. 240 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті. Київ : Вид-во «Шкільний світ», 2004. 36 с.
9. Освітній менеджмент : навчальний посібник / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. Київ : Шкільний світ, 2003. 400 с.
10. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : збірник наукових праць / редкол. : Л.І. Даниленко та ін. Київ : Логос, 2000.

МОДЕРНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ЧАСТИНА ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР

MODERNIZATION OF SYSTEM OF HIGHER EDUCATION AS A NECESSARY COMPONENT OF INTEGRATION OF UKRAINE INTO EUROPEAN EDUCATIONAL SPACE

Своєрідність поточного моменту в українській освіті полягає в особливо гострій необхідності її подальшого розвитку. Вимогою часу стає підготовка фахівців нової якості – здатних творчо мислити, швидко орієнтуватися в сучасному насиченому інформаційному просторі, приймати нестандартні рішення, вчитися і розвиватися протягом усього життя. Враховуючи це, одним з актуальних завдань сучасної освіти є суттєве оновлення змісту освіти, пошук, створення та застосування найефективніших сучасних форм і методів навчання для забезпечення високої якості знань студентів. Українська система вищої освіти за останні роки суттєво змінилася. У статті розглянуті окремі аспекти євроінтеграційних прагнень України, пов'язаних із реформуванням системи вищої освіти в межах участі у формуванні єдиного європейського освітнього простору та реалізації основних принципів Болонського процесу. Проаналізовано проблеми цивілізаційного вибору України через призму освітніх реформ та переходу на європейські освітні стандарти.

Ключові слова: євроінтеграція, Болонський процес, вища освіта, європейський освітній простір

Своеобразие текущего момента в украинском образовании заключается в острой необходимости его дальнейшего развития. Требованием времени становится подготовка специалистов нового качества – способных творчески мыслить, быстро ориентироваться в современном насыщенном информационном пространстве, принимать нестандартные решения, учиться и развиваться в течение всей жизни. Учитывая это, одним из актуальных задач современного образования является существенное обновление содержания образования, поиск, создание и применение эффективных современных форм и методов обучения для обеспечения высокого качества знаний сту-

дентов. Украинская система высшего образования за последние годы существенно изменилась. В статье рассмотрены отдельные аспекты евроинтеграционных стремлений Украины, связанных с реформированием системы высшего образования в рамках участия в формировании единого европейского образовательного пространства и реализации основных принципов Болонского процесса. Проанализированы проблемы цивилизационного выбора Украины через призму образовательных реформ и перехода на европейские образовательные стандарты.

Ключевые слова: евроинтеграция, Болонский процесс, высшее образование, европейское образовательное пространство.

The peculiarity of current moment in Ukrainian education lies in the urgent need for its further development. The time requirement is to train specialists of new quality – those who are able to think creatively, quickly navigate in a modern, saturated information space, make non-standard decisions, learn and develop throughout their lives. Considering this, one of the urgent tasks of modern education is a significant update of the content of education, search, creation and application of effective modern forms and methods of teaching to ensure the high quality of students' knowledge. Ukrainian system of higher education has changed significantly in recent years. There are new trends in its development. The article discusses certain aspects of European integration aspirations of Ukraine related to the reform of higher education system in the framework of participation in the formation of a single European educational space and the implementation of basic principles of Bologna process. The problems of Ukraine's civilization's choice are analyzed through the prism of educational reforms and transition to European educational standards.

Key words: euro integration, Bologna process, higher education, European educational space.

УДК 378.1(477)(073)

Турута О.В.,
канд. юрид. наук,
доцент кафедри філософії
Харківського національного
університету радіоелектроніки

Жидкова О.О.,
старший викладач кафедри філософії
Харківського національного
університету радіоелектроніки

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Наша країна зробила свідомий вибір на користь загальноєвропейської інтеграції. Для реалізації курсу на інтеграцію до Європейського союзу (ЄС), забезпечення входження України в європейський політичний, економічний і правовий простір Указами Президента України затверджена Стратегія інтеграції України до Європейського союзу. Однак цей шлях включає в себе більш широкий спектр проблем, пов'язаних із глобальними викликами сучасного світу. Мета внутрішньої і зовнішньої соціально-економічної та політичної стратегії України – забезпечити рівень кращих європейських і світових стандартів якості життя українського су-

спільства. А це, насамперед, рівень розвитку науки й освіти, які стають визначальними факторами ефективності суспільного виробництва.

З 2005 р. Україна є повноправним учасником Болонського процесу. Це дало нам можливість долучитися до загальноєвропейської освітньої системи та покращити процеси академічних обмінів. Наша країна історично є європейською державою, тому і розвиток української освіти, науки і культури варто розглядати в контексті європейських цінностей, таких як гуманізм, лібералізм, демократичність, індивідуалізм та особисту свободу кожного [2].

Глобальні інтеграційні процеси сучасного світу – це об'єктивна і закономірна тенденція сьо-

годення. Ці процеси торкаються усіх сфер людського життя. Україна, як важливе геополітичне утворення, що належить до групи європейських країн, є невід'ємною складовою частиною нової системи європейських і глобальних зв'язків. Вона знаходиться у самому центрі Європи, і завдяки цьому є повноправним учасником широкої взаємодії культур і цивілізацій. Тому вона безпосередньо є учасником сучасних змін, які характеризуються багатополарністю, глобалізацією та взаємозалежністю [1]. Входження України в цивілізоване світове співтовариство неможливе без структурної реформи національної системи вищої освіти, спрямованої на збереження мобільності, сприяння працевлаштуванню випускників на внутрішньому та зовнішньому ринках праці в умовах високої конкурентності.

Аналіз освітніх досліджень і публікацій.

Сьогодні важливість освіти й освітнього співробітництва в розвитку й зміцненні стійких і демократичних суспільств стало універсальною та першорядною цінністю. Освіта є пріоритетною турботою урядів усіх європейських країн, але структури систем освіти суттєво відрізняються як у межах країн, так і між країнами. Досвід європейських країн з інтеграції освітнього простору підтримується багатьма країнами світу, який свідчить, що інтеграція на ринку освітніх послуг має здійснюватися на усіх рівнях освітнього простору. Проблема реформи освітньої сфери України та її інтеграція у європейський освітній простір висвітлена зокрема у працях таких вітчизняних вчених і педагогів, як В.Г. Кремень, В.П. Андрущенко, В.І. Луговий, М.Ф. Степко, Л.І. Федулова, В.С. Журавський, Л.А. Вербицька та ін.

Пріоритетність і важливість реформування системи вищої освіти у зв'язку з переходом на європейські освітні стандарти було підтверджено у Законі України «Про вищу освіту» № 2984-III із змінами від 04 листопада 2005 р. та у Законі України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01 липня 2014 р.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Національна система освіти України років незалежності суттєво відрізняється від освіти радянських часів. Серед основних відмінностей можна зазначити і безперечно позитивні, і, на жаль, такі, що не відповідають вимогам часу, потребам суспільства й інтересам самих споживачів освітніх послуг. Тому сьогодні загальною проблемою постає вибір та обґрунтування доцільних шляхів модернізації освітньої системи, передусім вищої школи. Ніколи ще проблема якості освіти в Україні не мала такого важливого ідеологічного, соціального, економічного і технічного значення, як нині. Це завдання стає тим більш актуальним, оскільки традиційна система професійної підготовки кадрів вже не може задовольняти повною мірою потреб національної економіки, науки і культури.

Мета статті – визначення пріоритетних напрямів розвитку вищої освіти в Україні, окреслення такої моделі освітнього процесу, в якій би оптимально поєдналися кращі вітчизняні й зарубіжні традиції. Поєднання гуманістичних традицій української педагогіки та зарубіжного досвіду виховання особистості, здатної до активних самостійних дій, дозволить створити мобільну, динамічну, конкурентоспроможну модель освітньої системи.

Виклад основного матеріалу. Система підготовки спеціалістів в Україні розвивається і вдосконалюється, виходячи із двох специфічних її функцій. По-перше, ця система виконує економічну, продуктивну функцію, тобто забезпечує відтворення висококваліфікованих елементів сукупної робочої сили суспільства і тим самим сприяє розвитку продуктивних сил. По-друге, вона реалізує і соціально-політичну функцію – задовольняє духовні, інтелектуальні потреби людини, сприяє всебічному розвитку особистості.

І все таки, рівень професійної компетенції та культури, характер розвитку особистісних рис і якостей випускників вишів ще не повною мірою сприяють сталому інноваційному розвитку України і забезпеченню її конкурентоспроможності на світових ринках. Цілком очевидним є безпосередній зв'язок зазначеної проблеми з важливими теоретичними і практичними завданнями. Такі завдання зумовлюють необхідність урахування європейських стандартів професійної освіти, відповідної кардинальної перебудови всієї організації навчально-виховного процесу [3, с. 64–65].

Але існує чимало стримуючих факторів, які гальмують процеси інтегрування української освіти. Деякі з них, на наш погляд, такі:

1. У процесі інтеграції, можливе «вихолощення» існуючих традиційних особливостей вітчизняної вищої школи, яку треба не повністю змінювати, а вдосконалювати на основі національної концепції освіти.

2. Не створюючи належних умов праці і відповідної її оплати, ми постійно будемо стикатися з проблемою імміграції висококваліфікованих спеціалістів, і ці процеси будуть тільки посилюватися.

3. На жаль сьогодні, все ще відчувається недостатність науково-методичного, кадрового, матеріально-технічного і фінансового забезпечення для реалізації положень Болонського процесу в Україні.

4. Мобільність ринку праці, глобалізація економічних процесів вимагає гнучкості адаптування навчальних програм із багатьох дисциплін для формування нової компетенції випускників.

5. Гострою залишається, також проблема використання іноземних мов, незважаючи на те, що у прикордонних регіонах більшість населення володіє декількома мовами.

Отже, існуючи виклики вимагають від закладів вищої освіти (ЗВО) вирішення багатьох важливих

завдань серед яких: модернізація державної системи контролю якості підготовки фахівців; створення внутрішньовишівської системи управління якістю навчання; розробка форм нової документації; створення навчально-методичного забезпечення підготовки висококваліфікованого фахівця; модернізація схеми фінансування; залучення студентів у процес управління навчально-виховним процесом у ЗВО; розвиток академічної мобільності й академічної доброчесності [4].

Водночас слід зауважити, що ці зміни не повинні призвести до втрат кращих традицій, заперечення національних ознак якості освіти. Орієнтація на Болонський процес не повинна призводити до невиправданої перебудови тих традицій вітчизняної освіти, які є національним надбанням української вищої школи, зокрема широкий спектр і фундаменталізація знань студентів у галузі суспільних наук, що формують світогляд молодшої людини та майбутнього фахівця. Жодна з високорозвинених країн Європи не збирається нівелювати власні національні системи вищої освіти в контексті Болонської декларації. Все що вимагає Болонська декларація, це прозорість і модернізація систем вищої освіти в контексті відповідності одна одній із метою забезпечення академічної мобільності та досягнення більш високої якості на основі поєднання зусиль науки й освіти.

Усвідомлення довгострокової стратегії модернізації всієї системи вищої освіти вимагає застосування якісних інноваційних заходів з урахуванням вимог і потреб сучасного інформаційного суспільства. Реформування вищої освіти в Україні повинно ґрунтуватися на таких засадах:

- розвиток і збереження національної ідеї вищої освіти, зміст якої полягає у примноженні національних освітніх традицій. Необхідно виховувати висококваліфікованого фахівця і гармонійно розвинуту особистість, який зацікавлений у фундаментальних знаннях і підвищенні свого загальноосвітнього та професійного рівня;

- для розвитку системи вищої освіти необхідно враховувати соціальні, економічні, політичні, правові та культурні перетворення, що відбуваються у світі. Значна частина проблем, що накопичилися в системі вищої освіти та середньої школи як раз і пов'язана з розбалансованістю комплексу суспільних перетворень;

- необхідно привести законодавчу і нормативно-правову базу вищої освіти України до світових вимог, відповідно структурувати систему вищої освіти та її складові частини, упорядкувати перелік спеціальностей, переглянути зміст вищої освіти; забезпечити інформатизацію навчального процесу та доступ до міжнародних інформаційних

систем у вищій школі. Це підвищить доступ студентів до одержання освіти та практичної підготовки за кордоном;

- інтересами самої держави мають стати якнайшвидша адаптація всього робочого персоналу, задіяного в системі освіти, до глобальних перетворень та інтеграційних процесів у сучасному світі.

Слід зазначити, що реформування та вдосконалення системи вищої освіти і навчання у напрямі наближення до стандартів і практики ЄС, також передбачає залучення представників зацікавлених соціальних партнерів до участі у системі вищої освіти; вивчення можливостей розвитку людського капіталу в Україні; розширення можливостей молодіжного обміну на навчання молодих науковців [5].

Висновки. Отже, очевидним є той факт, що сьогодні для України немає і не може бути іншої альтернативи, як продовжувати рухатися на Захід, співпрацювати з європейськими країнами та інтегруватися у європейську спільноту. Для нас це насамперед нова філософія освітньої діяльності, нові принципи організації навчального процесу, новий тип відносин між викладачем і студентом, це нові технології опанування знань і повна прозорість навчального процесу. Якщо внаслідок таких дій рівень вищої освіти в Україні підвищиться, це буде вагомим внеском національної вищої школи в перспективне майбутнє нашого суспільства.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Суліма Є.М., Шепелєв М.А. Глобалістика : підручник. Київ : Вища школа, 2010. 544 с.
2. Хан Є. Інтеграція України у європейський простір вищої освіти як складова цивілізаційного вибору. *Вісник Київ. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. Історія*. 2015. № 3 (126). С. 54–57.
3. Пономарьов О.С., Шпатенко С.А. Доцільні шляхи розвитку вищої школи України в умовах Болонського процесу. *Болонський процес: перспективи розвитку вищої освіти України* : Матеріали VII Міжнар. наук. конф. «Модернізація вищої освіти України в умовах Болонського процесу: аналіз вітчизняного досвіду і перспективи розвитку», м. Одеса, 29–31 трав. 2007 р. і VIII Міжнар. наук. конф. «Стан і перспективи розвитку вітчизняної системи вищої освіти в контексті Болонського процесу», м. Судак (Автономна Республіка Крим), 13–16 верес. 2007 р. Київ : Персонал, 2008. С. 64–71.
4. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу : досвід впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у ТНПУ ім. В. Гнатюка / за заг. ред. В.В. Грубінка. Тернопіль : ТНПУ, 2005. Ч. 3. С. 207.
5. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. *Освіта*. 2010. № 34. С. 25–29.

РОЗДІЛ 5. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
В ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ РОБОТИ З ПРИРОДНИМ МАТЕРІАЛОМFORMATION OF ENVIRONMENTAL CULTURE OF PRESCHOOL CHILDREN
IN THE PROCESS OF ARTISTIC AND CREATIVE WORK WITH NATURAL MATERIAL

У статті розглянуто проблему формування екологічної культури дітей дошкільного віку в процесі художньо-творчої роботи з природним матеріалом. Екологічну культуру розкрито як тип життєдіяльності людини, який унаслідкується дитиною від дорослих у процесі побудови взаємовідносин із навколишнім середовищем, що сприяє здоровому способу життя, розумній самоорганізації сутнісних сил людини в умовах конкретного природного середовища. Визначено, що спілкування з об'єктами довкілля, особливо тактильний контакт із природним матеріалом під час занять ручною працею, зумовлює розвиток емоційної сфери дошкільника, сприяє отриманню нових вражень, почуттів, переживань, що забезпечує активізацію процесу пізнання світу й у свою чергу створює можливості для набуття практичного досвіду взаємодії дітей із природою в різних видах образотворчої діяльності. Робота з природним матеріалом під час занять ручною працею виступає ефективним засобом формування екологічної культури дошкільників за умови грамотного педагогічного керівництва їхньою діяльністю. Керівництво передбачає зростання рівня самостійності дітей, а також цілеспрямоване використання системи екологічно-виховних питань, ситуацій, пізнавальних завдань, що стимулюють активність дітей протягом заняття.

Ключові слова: екологічне виховання, формування екологічної культури, діти дошкільного віку, ручна праця, природний матеріал.

В статье рассмотрена проблема формирования экологической культуры детей дошкольного возраста в процессе художественно-творческой работы с природным материалом. Экологическая культура раскрыта как тип жизнедеятельности человека, унаследованный ребенком от взрослых в процессе построения взаимоотношений с окружающей средой, способствующих здоровому образу жизни, разумной самоорганизации сущностных сил человека в условиях конкретной природной среды. Определено, что общение с объектами окружающей среды, особенно тактильный контакт с природным материалом во время занятий ручным трудом, обуславливает развитие эмоциональной сферы дошкольника, способствует получению новых впечатлений, чувств, переживаний, обеспечивает актив-

визацию процесса познания мира и в свою очередь создает возможности для приобретения практического опыта взаимодействия детей с природой в различных видах изобразительной деятельности. Работа с природным материалом во время занятий ручным трудом выступает эффективным средством формирования экологической культуры дошкольников при условии грамотного педагогического руководства их деятельностью. Руководство предполагает рост уровня самостоятельности детей, а также целенаправленного использования системы экологически-воспитательных вопросов, ситуаций, познавательных задач, стимулирующих активность детей в течение занятия.

Ключевые слова: экологическое воспитание, формирование экологической культуры, дети дошкольного возраста, ручной труд, природный материал.

The article deals with the problem of the formation of environmental culture of preschool children in the process of artistic and creative work with natural material. Ecological culture is determined as a type of human activity which is inherited by a child from adults in the process of relationship building with the environment, which promotes a healthy lifestyle, a reasonable self-organization of a man's essential forces in the conditions of a particular natural environment. It has been determined that communicating with objects of the environment, especially tactile contacts with natural materials during hand work, leads to the development of a preschool child's emotional sphere, promotes new impressions, feelings and experiences, which provides an intensification of the process of learning the world and, in turn, creates opportunities for acquiring practical experience of the interaction of children with nature in different types of visual art activities. Working with natural materials during hand work is an effective means of the formation of the environmental culture of preschool children, provided that competent pedagogical leadership of their activities. The leadership provides for the growth of the level of children's self-independence, as well as the purposeful use of the system of environmental education issues, situations, cognitive tasks, which stimulate children's activity during the class.

Key words: environmental education, formation of environmental culture, preschool children, hand work, natural material.

УДК 373.2.015.31:502.1

Шевченко Н.О.,
доцент кафедри естетичного виховання
і технологій дошкільної освіти
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сьогодні, в умовах розбудови громадянського суспільства в Україні, саме культура людини, її ставлення до естетичних цінностей рідного народу, природного середовища, інших людей визначає успішність розвитку держави, її здатність долати

соціально-економічні проблеми з максимальним збереженням природного ресурсу, плеканням цінностей історії та культури країни. З огляду на це актуалізується необхідність інтенсивної виховної та просвітницької роботи щодо формування у дітей та молоді такої особистісної культури, яка б

поєднувала естетичний аспект та культуру природокористування й забезпечувала б поважне ставлення молодого покоління до багатств і красот рідної природи. Зазначимо, що така комплексна робота має починатися з дошкільного дитинства, коли інтенсивно відбувається формування особистості людини, її ціннісних орієнтацій в оточуючому світі.

Слід підкреслити велику виховну роль у процесі виховання особистості дітей дошкільного віку закладів дошкільної освіти та унормовану в державних документах зосередженість освітнього процесу на формуванні екологічної культури дошкільників естетико-виховними засобами. Так, в одному з державних документів, що стали дороговказом на шляху розбудови національної системи дошкільної освіти – «Базовому компоненті дошкільної освіти» – зазначається, що метою дошкільної освіти є досягнення мінімально достатнього та необхідного рівня освітніх компетенцій шляхом реалізації інваріантної складової частини дошкільної освіти, що містить різні освітні лінії, зокрема «Дитина у природному довкіллі», й забезпечує засвоєння дошкільником обсягу необхідної інформації, формування в нього життєво важливих умінь і навичок, системи ціннісних ставлень до світу та людини [1, с. 4–5]. Згідно із Законом «Про освіту», наріжними основами освітньої діяльності є формування культури здорового способу життя, екологічної культури і дбайливого ставлення до довкілля [7]. У Державному стандарті дошкільної освіти України наголошено, що дошкільний заклад – найперше спеціально створене суспільне середовище для дитини, основне призначення якого – виховання ціннісного ставлення особистості до навколишньої природи, культури, мистецтва, людей, самої себе [1, с. 4]. Відповідно накреслений у нормативних документах державній стратегії, діяльність щодо формування екологічної культури дошкільників, розвитку особистості, небайдужої до рідної природи, світу, стає невід'ємною складовою частиною виховання дітей у закладах дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Необхідність зміни ціннісних орієнтацій сучасної людини, формування в кожного відповідальності за збереження оточуючого середовища для майбутніх поколінь зумовила активізацію уваги представників педагогічної науки до вирішення питань екологічного виховання дітей. Проблематиці формування екологічної культури, екологічної освіти та виховання, естетичного сприйняття дійсності особистістю в процесі спілкування з природою присвячені наукові праці Є. Андрєєва, К. Ахіярова, О. Волкова, М. Добрецова, Л. Євтінова, М. Сонної, Н. Щекиної та ін.

Питання екологічного виховання та формування екологічної культури дошкільників розро-

бляли вчені та педагоги-практики О. Білан, Н. Верзілін, Г. Горбунова, Д. Кайгородов, Г. Казарчик, В. Корсунська, Т. Куликова, І. Лисенко, Л. Овдій, Г. Пантелєєв, О. Поломошнова, І. Пономарьова, З. Плохій, Н. Рижова, Т. Серебрякова, О. Соломеннікова, Г. Тарасенко, К. Федіна, Т. Федерова та ін.

Методичні питання ознайомлення дітей з природою вивчали Г. Іванова, В. Курашова, С. Ніколаєва, Н. Яришева та інші дослідники. Особливості організації роботи дітей з природним матеріалом висвітлювалися в наукових та науково-методичних працях таких науковців, як Л. Божко, І. Веремійчик, Л. Гоман, Л. Калуська, О. Кононко, Н. Маркелова та багатьох інших.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз ступеня дослідженості проблеми формування екологічної культури дітей дошкільного віку показує, що цей процес потребує додаткового розроблення дієвих шляхів і засобів, основаних на розумінні вікових та індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку, на усвідомленні культурно-виховної спрямованості роботи сучасного дошкільного закладу, різноманітних, придатних до використання в екологічному вихованні дітей засобів художньо-творчої роботи з природним матеріалом.

З огляду на зазначене вище **метою статті** є теоретико-методичне обґрунтування можливостей формування екологічної культури дітей дошкільного віку в процесі художньо-творчої роботи з природним матеріалом.

Виклад основного матеріалу. Розкриваючи порушену проблему, відзначимо, що природа рідного краю є одним із найбільш потужних чинників виховання дитини в дошкільному віці. Причому результатом цілеспрямованого процесу виховання дитини засобами природи має стати формування екологічної культури особистості, що є взаємодетермінованим успішністю розвитку людини і всього суспільства в гармонійній єдності з природним середовищем. Це пов'язано з тим, що процес формування культури людини в цілому фактично має комплексний характер, екологічна ж культура може бути визначена як інтегративна характеристика людини, опредмечена в діяльності, на основі якої суб'єкт природокористування виробляє стратегію і тактику взаємодії з природою. У науці екологічна культура розглядається як своєрідний світоглядний зразок, в якому відображено такий стан соціально-природних залежностей, який характеризує їх гармонійну єдність, раціональне освоєння людиною природної та соціальної дійсності й утвердження в цьому процесі своєї власної індивідуальної самобутності [8, с. 36]. Важливо наголосити, що екологічна культура – це тип життєдіяльності людини, який унаслідкується дитиною від дорослих у процесі побудови взаємовідносин

із навколишнім середовищем, що сприяють здоровому способу життя, розумній самоорганізації сутнісних сил людини в умовах конкретного природного середовища. Екологічна культура віддзеркалює вміння людини жити в гармонії з природою, передбачати наслідки власної перетворюючої діяльності, брати на себе відповідальність за життя на планеті.

Формування в дитини знань щодо законів взаємодії людини і природи відбувається насамперед у системі освіти через зацікавлення, ознайомлення (засвоєння інформації), схвильованість, переконання (мотивації дії) та мотивовану поведінку [2, с. 113]. На думку сучасної дослідниці Н. Лисенко, назріла потреба в ставленні до екологічної освіти як універсальної та ціннісної, яка має гуманістичну спрямованість й орієнтована не лише на виконання чітко окреслених завдань педагогічного процесу в дитячому садку, а й на більш глобальну мету – збереження життя на Землі. Вчена проголошує надзавданням екологічної освіти формування, збагачення і зміцнення людськості в кожній дитині, що дозволяє надалі стати й бути свідомим користувачем і споживачем природних багатств: повітря, води, ґрунту, рослин і тварин, корисних копалин; бути творчою людиною і продукувати інноваційні моделі поведінки добродічного співжиття зі світом на засадах екологічної культури [4, с. 12–13].

У цьому контексті важливо зазначити, що творча діяльність та спілкування з навколишнім світом для дитини дошкільного віку є джерелом естетичних та багатьох інших переживань, оскільки спілкування з природою – інформаційна і предметна взаємодія з навколишнім світом – пробуджує багату гаму різноманітних почуттів (хвилювання, захоплення, радість, натхнення, співчуття), що є необхідною умовою творчого освоєння довкілля дітьми дошкільного віку. Саме емоційна взаємодія дитини з найближчим природним оточенням становить основу формування в неї доброзичливого ставлення до природи, засвоєння правил моральної поведінки, розвитку пізнавального інтересу та бажання спілкуватися з природним довкіллям. Власний емоційний досвід дитини є фундаментом для формування «поняттєвих правил поведінки», особистісних якостей [6, с. 59]. Через організацію естетичного спілкування дітей з природою вихователь впливає на формування в особистості позитивного емоційного ставлення до людини як до частини природного і культурного світу. Особливе місце в цьому процесі належить творчому експериментуванню з природним матеріалом у процесі занять ручною працею. Під час таких занять дитина отримує нові відомості про якості та особливості тих чи інших компонентів природного довкілля, набуває досвід роботи з природним матеріалом, навчається експериментувати з ним.

Підкреслимо, що на заняттях з ручної праці робота з природними матеріалами є особливо доречною. Саме взаємодія з такими матеріалами (шишки, жолуді, каштани, солома, кора, гілки, кукурудзяні качани, кісточки фруктів і овочів, пір'я тощо), особливо особисто зібраними дитиною під час екскурсій, походів, прогулянок з вихователями або батьками, за умови вірної педагогічної організації надихає дитину на чудові творчі вироби, забезпечує прищеплення інтересу до рідного краю, дбайливе ставлення до його багатств, створює основу для формування екологічної культури дошкільника.

У процесі організації роботи дошкільника з природним матеріалом вихователю необхідно враховувати вік дитини, чітко орієнтуючи свої дії на вирішення освітніх завдань, серед яких, зокрема, визначимо такі: стимулювати творчу фантазію дитини, допитливість та інтерес до пізнання рідної природи; формувати елементи наукових знань про основні властивості природного матеріалу та об'єктів живої природи; активізувати знання і практичний досвід спілкування дітей із природою в різних видах мистецької діяльності; ознайомлювати дітей з перлинами народної мудрості, що віддзеркалюють дбайливе ставлення людей до природи.

Обираючи освітні завдання, вихователю слід орієнтуватися на те, що вироби, виготовлені дітьми, повинні не лише мати естетичне значення, а й слугувати засобами подальшого пізнання дошкільником оточуючого світу. Тому в процесі занять необхідно заохочувати дітей до виготовлення предметів для ігор з водою з природного матеріалу (наприклад, корабликів зі шкарлупи горіха). У молодшому віці можна знайомити дітей зі способами плетіння віночків із листя або квітів. Починаючи із середнього дошкільного віку, доречною буде організація більш складної роботи з різноманітними природними матеріалами та обладнанням для плетіння. Своєчасним буде також навчання дошкільників технікам виконання виробів із тополиного пуху, соломи, викладання мозаїки з черепашок тощо.

Працюючи з дошкільниками, варто зважати на те, що дітям подобається не тільки майструвати, але й збирати матеріал, який виступає плідним ґрунтом для дитячої фантазії та уяви, а природа рідного краю є невичерпним джерелом різних матеріалів, з яких можна зробити безліч чудових речей, урізноманітнити традиційні дитячі вироби. Тож вихователю варто навчити дітей прийомам заготівлі листя, квітів, соломки; технології їх обробки, зберігання та підготовки до роботи. Необхідно розглянути з вихованцями інструменти та приладдя для обробки природних матеріалів (ножиці, пензлик тощо), навчити використовувати знаряддя та інструменти за призначенням, враховувати їхні особливості під час творчої діяльності. У процесі занять діти мають оволодіти знаннями про особливості різних матеріалів, умінням

добирати матеріал потрібної величини, форми, кольору, структури, засвоїти способи з'єднання деталей за допомогою різних матеріалів (пластилін, дрiт, зубочистки, гілочки), опанувати навички розумового аналізу, послідовності виготовлення виробів і практичного виконання завдання.

Для того щоб на практиці здійснити формування у дошкільників екологічної культури в процесі художньо-творчої роботи з природним матеріалом, вихователі необхідно досконало розуміти методику цієї роботи. Для дітей різних вікових груп необхідно визначити обсяг словесної, наочної та практичної інформації про рідну природу і культуру, який би відрізнявся від випадково засвоєних знань точністю й чіткістю та реалізовувався в різних формах і за допомогою різних методів виховної роботи (творчих занять, завдань, бесід, співбесід, еколого-виховних ситуацій, екскурсій, цільових прогулянок з метою збору природного матеріалу тощо). На цій основі вихователь отримує змогу постійно поглиблювати зміст роботи, збагачуючи заняття новим цікавим матеріалом, що активізує розумові й творчі здібності дітей.

Вважаємо, що творчу роботу дітей із природним матеріалом доречно урізноманітнювати різними засобами екологічного виховання дошкільників. Наприклад, доречним є використання такого засобу екологічного виховання дошкільників, як соціально-моральні завдання (В. Маршицька), що стосуються проблеми взаємодії людини з природою і містять інформаційний та емоційний компоненти [5, с. 148–150]. Запровадження подібних засобів екологічного виховання дошкільників на заняттях з ручної праці сприятиме усвідомленню та емоційному переживанню дитиною наслідків порушення чи дотримання норм екологічної поведінки та діяльності, формуванню в неї сталих тенденцій у поведінці.

Висновки. Загалом, проведене дослідження дає підстави стверджувати, що екологічна культура виражає міру освоєння людиною природопетворюючої діяльності, формування екологічної культури особистості сприяє гармонізації взаємовідносин суспільства і природного світу. Вирішення цього складного завдання неможливе поза межами екологічного виховання дітей, починаючи з раннього віку, що забезпечує формування в особистості свідомого сприйняття навколишнього світу, почуття особистої відповідальності за стан природного середовища, впевненості в необхідності дбайливого ставлення до природи, розумного використання її багатств.

Формування екологічної культури дошкільників є одним із важливих напрямів досягнення якісно

нового рівня в реалізації мети дошкільного виховання. Цей процес органічно поєднується з пошуком інноваційних технологій формування особистості дитини, за яких її розвиток перебуває у центрі виховного процесу.

Робота з природним матеріалом виступає ефективним засобом формування екологічної культури дошкільників, що активно розробляється в науково-методичній літературі, накопичується у практичному досвіді роботи дошкільних закладів.

Результативність процесу формування екологічної культури дошкільників під час роботи з природним матеріалом визначається наявністю опосередкованого керівництва їх творчою діяльністю з опанування різних технік ручної праці, а також цілеспрямованого використання системи екологічно-виховних питань, ситуацій, пізнавальних завдань, що стимулюють активність дітей протягом заняття.

Перспективними є такі напрями подальшої дослідницької роботи, як розроблення інноваційних екологічних завдань для дошкільників з урахуванням вікової диференціації, які сприятимуть формуванню екологічної культури дітей дошкільного віку під час організації їхньої роботи з природним матеріалом.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базовий компонент дошкільної освіти. Дошкільне виховання. 2012. № 7. С. 4–19.
2. Курняк Л.М., Курняк О.А. Екологічне виховання студентів ВНЗ. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2012. № 5. С. 109–114.
3. Загарницька І.І. Соціалізація дитини: сутність, фактори, технології. *Нова парадигма: журнал наук. праць*; гол. ред. В.П. Бех. Київ, 2011. Вип. 104. С. 41–51.
4. Лисенко Н.В. Еко-око: дошкільник пізнає світ природи : навчально- методичний посібник. Київ : Слово, 2015. 352 с.
5. Маршицька В.В. Теоретичні основи виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку. *Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді)* : зб. наук. праць. Київ : Пед. думка, 2000. Кн. 1. 340 с. С. 148–154.
6. Плохій З.П. Формуємо екологічну компетентність молодшого дошкільника : навч. посібник. Київ : Світлич, 2010. 144 с.
7. Про освіту. Освіта.UA. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2628-14>
8. Тарасенко М.Ф. Філософські аспекти відношення людина – природа. Київ : Наук. думка, 1985. 115 с.

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 безкоштовні програми 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	5500 грн
Кандидатська дисертація	3 – 7	3500 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 10

Том 2

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Н. Кузнєцова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.

Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 22,11. Ум.-друк. арк. 22,09.

Підписано до друку 01.03.2019. 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.