

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 17

Том 2



Одеса
2019

Редакційна колегія:

Благу́н Ната́лія Миха́йлівна – доктор педагогічних наук, професор

Пушка́рєва Тама́ра Олексі́ївна – доктор педагогічних наук, професор

Бочелюк Віталій Йосипович – доктор психологічних наук, професор

Невмержицька Олена Василівна – доктор педагогічних наук, доцент

Терешкінас Артурас – доктор соціальних наук, професор (Каунас, Литва)

Пагу́та Миросла́в Ві́кторович – кандидат педагогічних наук, доцент

Пермінова Владислава Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент

Кочарян Артур Борисович – кандидат педагогічних наук, доцент

Віталія Гражієне – доктор педагогічних наук (Вільнюс, Литва)

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 № 9 від 30.09.2019 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
(Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 22897-12797Р від 02.08.2017 року)

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 4. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Акімкін О.М. СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТОК ПРИВАТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НА ЄЛИСАВЕТГРАДЩИНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ).....	9
Грицай Я.О. НОРМАТИВНО-ПРАВОВА БАЗА ФУНКЦІОНУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВИТИ В НІМЕЧЧИНІ.....	13
Губіна О.Ю. СТАНОВЛЕННЯ ВІДКРИТОЇ ОСВИТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ПОЛІТИЧНИХ І СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ КРАЇНИ.....	19
Завидівська Н.Н., Завидівська О.І. ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ОЗДОРОВЧИХ СИСТЕМ ЯК ЗАСОБУ ОПТИМІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ.....	23
Зайченко Н.І. ОСВИТА ЯК ІНСТРУМЕНТАРІЙ НАЦІОНАЛЬНОГО ОНОВЛЕННЯ В ІСПАНЬСЬКОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ МЕЖІ ХІХ–ХХ СТОЛІТЬ.....	28
Кругленко Л.В. «ПОЛІКУЛЬТУРНИСТЬ» ЯК ОСВІТНІЙ ФЕНОМЕН: ПРОВІДНІ НАПРЯМИ СУЧАСНОГО ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЮ НАУКОЮ.....	32
Кульчицький В.Й. ОСОБЛИВОСТІ РАДЯНСЬКОЇ СИСТЕМИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ: ПОЗИТИВНІ ТА НЕГАТИВНІ АСПЕКТИ.....	35
Лапаєнко С.В. ГРОМАДЯНСЬКА ОСВИТА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОГО ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА В УКРАЇНІ.....	39
Нехаєнко С.І. ВИМОГИ СУЧАСНИХ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОРГАНІЗАТОРІВ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ.....	43
Palaguta I.V. PEDAGOGICAL SUPPORT OF FUTURE TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN UKRAINE.....	51
Побоча Т.Д. АКТУАЛІЗАЦІЯ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ СТАНОВЛЕННЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВИТИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ. В УМОВАХ СУЧАСНОГО РОЗВИТКУ ОСВИТИ.....	55
РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)	
Березнева І.М. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	59
Богатов А.О. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ЕФЕКТИВНОСТІ ШКІЛ У ДОСЯГНЕННІ НЕОБХІДНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ ІЗ НАВЧАННЯ, ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я ТА СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....	63
Брояко Н.Б. РОЗВИТОК МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНЯ-ІНСТРУМЕНТАЛІСТА НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ.....	67

Butkovska N.O. IT TECHNOLOGY IN SPEAKING SKILL COMPETENCE FORMATION.....	71
Варварук М.М. УКРАЇНСЬКИЙ ФОЛЬКЛОР ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	75
Власова С.А. ІМПРОВІЗАЦІЙНІ САМОДІЯЛЬНІ ХОРИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УКРАЇНИ.....	79
Гайда В.Я. СТРУКТУРА САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	83
Дробот О.А. ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ.....	87
Замша А.В. ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ АНГЛОМОВНИХ ЧИТАЦЬКИХ УМІНЬ.....	91
Ільчук Т.В. НАВЧАЛЬНА ПРАКТИКА СИНХРОННОГО ТА ПОСЛІДОВНОГО ПЕРЕКЛАДУ.....	95
Король Т.Г. МІРКУВАННЯ ВГОЛОС ЯК ДОПОМІЖНИЙ МЕТОД КОНТРОЛЮ В НАВЧАННІ ПИСЬМОВОГО ПЕРЕКЛАДУ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ.....	99
Луцик О.М. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ.....	103
Осаульчик О.Б. ОСНОВНІ ПЕРЕДУМОВИ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРА ЯК ФАХІВЦЯ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ В УМОВАХ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ.....	107
Перелома Т.С. ІНТЕРФЕРЕНЦІЯ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ПОДОЛАННЯ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ФОНЕТИКИ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ-СИНОЛОГІВ.....	112
Синишина В.М. СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЇ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ.....	117
Тютюма Т.С. ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ СИНТАКСИСУ.....	122
Шмир М.Ф. ТЕХНОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ РЕАЛІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	126
РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ	
Власова І.В. ФІНАНСУВАННЯ ОСВІТИ У ФІНЛЯНДІЇ.....	133
Денисова А.В. РАНГОВА СИСТЕМА ЕКСПЕРТНОГО ОЦІНЮВАННЯ ПОКАЗНИКІВ ЗОВНІШНЬОГО МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ФАХІВЦІВ ПТО.....	138
Погребняк В.П., Дашковська О.В., Ямковий В.А., Солоденко А.К. ЗАКЛАДИ ВИЩОЇ ОСВІТИ – ФУНДАМЕНТАЛЬНИЙ СКЛАДНИК СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	143

Трима К.А. КАТЕГОРІАЛЬНИЙ АПАРАТ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ НА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	151
РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ	
Волошина А.Л., Сычевская Л.Е., Олейник Л.Г. МОНІТОРИНГОВЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ІНТЕРЕСУ ДО КОЗАЦЬКОЇ ТЕМАТИКИ В УЧНІВ ЛІЦЕЇВ, КОЛЕДЖІВ І ТЕХНІКУМІВ ІЗ РОБОЧИМИ СПЕЦІАЛЬНОСТЯМИ.....	159
Кирилюк С.Д. ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.....	164
Ремньова А.Г. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ТОЛЕРАНТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	168
РОЗДІЛ 8. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Сабат Н.І., Вінтоник Н.В. ХАРАКТЕРИСТИКА ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	172
РОЗДІЛ 9. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ	
Грановська Т.Я. ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ РОЗРОБЛЕННЯ Й ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ДОДАТКІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ХІМІЇ.....	178
Довгополова Г.Г. ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ДИТЯЧОЇ КНИГИ У ФОРМУВАННІ ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	183
РОЗДІЛ 10. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ	
Кобринець О.С. ТЕХНОЛОГІЇ РОБОТИ З ТЕКСТОМ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ.....	187
Курінний О.В., Черкасова Т.А. ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННОЇ СИСТЕМИ MOODLE У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЗВО ДО СКЛАДАННЯ МАГІСТЕРСЬКОГО ІСПИТУ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	191
Охріменко О.В. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ.....	195
Хацаюк О.В., Оленченко В.В., Корольов А.І., Кравченко О.В. ФОРМУВАННЯ ВІЙСЬКОВО-ПРИКЛАДНИХ НАВИЧОК РУКОПАШНОГО БОЮ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ.....	200
НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ.....	206

CONTENTS

SECTION 4 . GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Akimkin O.M. ESTABLISHMENT AND DEVELOPMENT OF PRIVATE EDUCATION INSTITUTIONS IN THE YELYSAVETHRAD REGION (SECOND PART OF THE XIX – EARLY XX CENTURIES).....	9
Hrytsai Ya.O. THE LEGAL FRAMEWORK FOR THE FUNCTIONING OF HIGHER EDUCATION IN GERMANY.....	13
Hubina O.Yu. FORMATION OF OPEN EDUCATION IN CONDITIONS OF MODERN POLITICAL AND SOCIO-CULTURAL FEATURES OF COUNTRY DEVELOPMENT.....	19
Zavydivska N.N., Zavydivska O.I. HISTORICAL PREREQUISITES OF DEVELOPMENT OF WELLNESS SYSTEMS AS A MEAN OF OPTIMIZATION STUDENTS' HEALTH-PRESERVING STUDY.....	23
Zaichenko N.I. EDUCATION AS REMEDY OF NATIONAL REGENERATION IN SPANISH PEDAGOGICAL DISCOURSE AT THE TURN OF THE 19 TH AND 20 TH CENTURIES.....	28
Kruhlenko L.V. “MULTICULTURALISM” AS AN EDUCATIONAL PHENOMENON: LEADING AREAS OF MODERN STUDY IN PEDAGOGICAL SCIENCE.....	32
Kulchytskyi V.Y. PECULIARITIES OF THE SOVIET SYSTEM OF PATRIOTIC EDUCATION IN UKRAINE GENERAL EDUCATION SCHOOLS: POSITIVE AND NEGATIVE ASPECTS.....	35
Lapaienko S.V. CIVIL EDUCATION AS A FACTOR OF FORMATION MODERN CIVIL SOCIETY IN UKRAINE.....	39
Nekhaienko S.I. REQUIREMENTS OF MODERN METHODOLOGICAL APPROACHES TO ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT OF ORGANIZERS OF MORAL AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT.....	43
Palaguta I.V. ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УКРАЇНІ.....	51
Pobocho T.D. UPDATING OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL EXPERIENCE OF THE ESTABLISHMENT OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE LATE XIX – EARLY XX CENTURY IN TERMS OF MODERN EDUCATION DEVELOPMENT.....	55

SECTION 5. THEORY AND METHODS OF TEACHING (BY DISCIPLINES)

Berezneva I.M. PECULIARITIES OF USING THE PROBLEM TRAINING TECHNOLOGY AT ENGLISH LESSONS IN HIGHER MILITARY ESTABLISHMENTS.....	59
Bohatov A.O. OVERSEAS EXPERIENCE OF SCHOOL EFFECTIVENESS IN ACHIEVING THE REQUIRED LEARNING, HEALTH AND SOCIAL DEVELOPMENT OUTCOMES.....	63

Broiako N.B. DEVELOPMENT OF MUSICAL THOUGHT OF STUDENT-INSTRUMENTALIST ON THE INITIAL STAGE OF STUDIES.....	67
Butkovska N.O. IT TECHNOLOGY IN SPEAKING SKILL COMPETENCE FORMATION.....	71
Varvaruk M.M. UKRAINIAN FOLKLORE AS A MEAN FOR FORMING DIALOGICAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL PUPILS.....	75
Vlasova S.A. IMPROVIZATIONAL ASSEMBLY CHOIRS IN THE CONTEXT OF MODERN MUSICAL CULTURE OF UKRAINE.....	79
Haida V.Ya. STRUCTURE OF SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE OF PUPILS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION.....	83
Drobot O.A. ENGLISH LEXICAL COMPETENCE FORMATION IN HEARING IMPAIRMENT CHILDREN.....	87
Zamsha A.V. ENGLISH READING SKILLS FORMATION IN HEARING IMPAIRMENT PUPILS.....	91
Ilchuk T.V. TEACHING PRACTICES IN SIMULTANEOUS AND CONSECUTIVE INTERPRETATION.....	95
Korol T.H. THINK-ALLOUD PROTOCOL AS A SUPPLEMENTARY ASSESSMENT TECHNIQUE IN PROSPECTIVE PHILOLOGISTS' TRANSLATION TRAINING.....	99
Lutsyk O.M. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PREREQUISITES FOR THE DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL COMPETENCE OF SECONDARY SCHOOL PUPILS.....	103
Osaulchuk O.B. THE MAIN PRECONDITIONS IN EDUCATION OF AN AGRARIAN MANAGER IN INTERNATIONAL COMMUNICATION.....	107
Pereloma T.S. INTERFERENCE AND WAYS TO OVERCOME IT WHILE TEACHING CHINESE PHONETICS TO FUTURE SYNOLOGISTS.....	112
Synyshyna V.M. ESTABLISHMENT OF PRACTICAL PSYCHOLOGIST'S PROFESSION: HISTORICAL ASPECT.....	117
Tiutiuma T.S. IMPLEMENTATION OF MOBILE TECHNOLOGIES WHILE TEACHING SYNTAX.....	122
Shmyr M.F. TECHNOLOGICAL MODEL OF REALIZATION OF ACTIVITIES APPROACH IN THE PROCESS OF FORMING COGNITIVE STUDENT ACTIVITIES WHILE STUDYING FOREIGN.....	126
SECTION 6. THEORY AND METHODOLOGY OF MANAGEMENT EDUCATION	
Vlasova I.V. EDUCATION FUNDING IN FINLAND.....	133

Denysova A.V. RANKING SYSTEM OF EXPERT EVALUATION OF EXTERNAL MONITORING INDICATORS OF QUALITY OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SPECIALISTS OF VOCATIONAL EDUCATION.....	138
Pohrebniak V.P., Dashkovska O.V., Yamkovyi V.A., Solodenko A.K. HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS – THE FUNDAMENTAL COMPONENT OF THE HIGHER EDUCATION SYSTEM.....	143
Tryma K.A. CATEGORICAL APPARATUS FOR RESEARCHING THE IMPACT OF NGOS ON HIGHER EDUCATION QUALITY.....	151
SECTION 7. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION	
Voloshyna A.L., Sychevskaia L.E., Oleinyk L.H. MONITORING STUDY OF THE PECULIARITIES OF INTEREST IN COSSACK TOPICS AMONG STUDENTS OF HIGH SCHOOLS, COLLEGES AND TECHNICAL SCHOOLS WITH WORKING SPECIALTIES.....	159
Kyryliuk S.D. AGE PECULIARITIES OF FORMATION OF SOCIAL ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN EDUCATION INSTITUTIONS.....	164
Remnova A.H. TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN A TOLERANT INTERACTION ISSUE WITHIN AN EDUCATION ENVIRONMENT OF A NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	168
SECTION 8. PRESCHOOL PEDAGOGY	
Sabat N.I., Vintonyk N.V. THE CHARACTERISTICS OF THE COGNITIVE ACTIVITY IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN.....	172
SECTION 9. LEARNING THEORY	
Hranovska T.Ya. DIDACTIC POTENTIAL OF DEVELOPMENT AND USING MOBILE APPS FOR CHEMISTRY TRAINING.....	178
Dovhopolova H.H. THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE BOOK FOR CHILDREN IN FORMING YOUNG PUPILS' AESTHETIC TASTE AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS.....	183
SECTION 10. INFORMATIONAL-COMMUNICATIONAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION	
Kobrynets O.S. TECHNOLOGIES FOR WORKING WITH TEXT IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN THE PROCESS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION.....	187
Kurinyi O.V., Cherkasova T.A. THE USE OF MOODLE IN TRAINING OF UNDERGRADUATE STUDENTS FOR MASTER'S ENGLISH EXAM.....	191
Okhrimenko O.V. FEATURES OF APPLICATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE CORRECTIONAL TEACHERS.....	195
Khatsaiuk O.V., Olenchenko V.V., Korolov A.I., Kravchenko O.V. FORMATION OF MILITARY-APPLIED SKILLS OF HAND-TO-HAND COMBAT IN FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE.....	200
A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES.....	206

РОЗДІЛ 4. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТОК ПРИВАТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НА ЄЛИСАВЕТГРАДЩИНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

ESTABLISHMENT AND DEVELOPMENT OF PRIVATE EDUCATION INSTITUTIONS IN THE YELYSAVETHRAD REGION (SECOND PART OF THE XIX – EARLY XX CENTURIES)

У статті на основі архівних матеріалів та інших джерел розкрито особливості становлення й розвитку приватних навчальних закладів на Єлисаветградщині в другій половині ХІХ – на початку ХХ століття. Установлено, що в досліджуваний історичний період через об'єктивні причини державні навчально-виховні заклади мали обмежені можливості для здійснення нововведень: не вистачало приміщень, підручників, відповідного наочного приладдя та методичного забезпечення й, найголовніше, бракувало педагогічних кадрів, до того ж певна частина викладачів не мала відповідної професійної підготовки. Значно більший інноваційний потенціал мали приватні навчальні заклади, засновники яких намагалися побудувати педагогічний процес на гуманістичних засадах, підвищити його ефективність через привнесення змін у зміст, методи та форми навчання й виховання. Специфіка організаційних засад приватного шкільництва регіону досліджуваного періоду зумовлена активним громадсько-педагогічним рухом, у межах якого відбувалося структурування суб'єктів розвитку шкільництва відповідно до соціально-економічних і національно-культурних інтересів. З'ясовано, що близько половини від загальної кількості середніх загальноосвітніх закладів на Єлисаветградщині в другій половині ХІХ – на початку ХХ століття були приватними, що давало змогу їх керівникам упроваджувати власні методики й розробки в навчально-виховний процес. Аналіз теоретичного і практичного аспектів функціонування приватних шкіл різних типів на Єлисаветградщині в означений період дав можливість визначити специфічні риси нововведень та особливості процесу впровадження інноваційних проектів у шкільну практику в зазначений історичний період, що є актуальним для розроблення й застосування сучасних модифікаційних освітніх пропозицій.

Ключові слова: Єлисаветградщина, приватна освіта, приватні навчальні заклади, приватні училища, гімназії.

In the article, on the basis of archival materials and other sources, to reveal the peculiarities of the formation and development of private educational institutions in Yelizavetchrad region in the second half of the XIX – early XX century. It is established that in the studied historical period, for objective reasons, public educational institutions had limited possibilities for innovations: lacked premises, textbooks, appropriate visual aids and methodological support, and most importantly – lacked teaching staff, in addition to certain parts did not have adequate professional training. Much greater innovation potential was found in private educational institutions, whose founders sought to build a pedagogical process on a humanistic basis, to increase its effectiveness by introducing changes in content, methods and forms of education and upbringing. The specificity of the organizational foundations of private schooling in the region of the studied period is due to the active social and pedagogical movement, within which the subjects of schooling development were structured according to socio-economic and national-cultural interests. It was found out that about half of the total number of secondary schools in Yelizavetchrad region in the second half of the XIX – early XX centuries were private, which allowed their leaders to introduce their own methods and developments in the educational process. The analysis of theoretical and practical aspects of functioning of private schools of different types in Yelizavetchrad region during the specified period allowed to determine specific features of innovations and features of the process of implementation of innovative projects in school practice in the specified historical period, which is relevant for the development and application of modern modification educational proposals.

Key words: Yelizavetchrad region, private education institutions, private colleges, high schools.

УДК 37(09)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-1>

Акімкін О.М.,
здобувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Постановка проблеми в загальному вигляді. Зміна соціально-економічних і політичних умов у нашій державі спричинила появу напівдержавних і приватних навчальних закладів, які нині перебувають на етапі активних пошуків шляхів вирішення завдань, що висувують перед ними учні, їхні батьки, суспільство загалом. З огляду на це, актуалізується звернення до досвіду минулого, зокрема періоду другої половини ХІХ – початку ХХ століття, коли приватні

навчальні заклади були досить поширеними. Означений період увійшов у сучасну історію України як час кардинальних змін у всьому суспільстві. У цей час відбувалися активні суспільні процеси, пов'язані зі швидкими темпами розвитку промисловості, що, у свою чергу, викликало зміни в освіті: розширювалася мережа початкових і середніх загальноосвітніх навчальних закладів, з'являлися нові типи навчально-виховних закладів (реальні училища, професіоналі-

зовані навчальні заклади тощо), удосконалювалися зміст, методи й форми роботи в них.

У підходах до оцінювання розвитку української науки виняткове значення становить урахування регіонального компонента. Зауважимо, що близько половини від загальної кількості середніх загальноосвітніх закладів на Єлисаветградщині в другій половині XIX – на початку XX століття були приватними, що давало змогу їх керівникам упроваджувати власні методики й розробки в навчально-виховний процес. Накопичений досвід взаємодії приватної та державної ланок освіти може стати в нагоді на етапі відродження й розвитку приватної освіти в Україні в умовах пошуку нових смислових орієнтирів і водночас збереження надбань культуротворчої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

З'ясовано, що на сучасному етапі посилився інтерес до вивчення становлення й розвитку приватних навчальних закладів регіону, що засвідчують праці сучасних дослідників: О. Гур'янової [1], І. Добрянського [4], Н. Калініченко [5], А. Кендюхової [6], В. Постолатія [4], О. Філоненко [8] та ін. У цих дослідженнях розкрито основні тенденції розвитку й еволюцію приватної освіти на Єлисаветградщині.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз стану дослідженості означеної проблеми засвідчує, що значну частину джерел, зокрема архівних матеріалів, ще не введено в науковий обіг, а накопичений досвід організації та забезпечення навчально-виховного процесу в приватних освітніх установах регіону другої половини XIX – початку XX століття висвітлено недостатньо.

Мета статті – розкрити особливості становлення й розвитку приватних навчальних закладів на Єлисаветградщині в другій половині XIX – на початку XX століття.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що особливостями панівної в той час освітньої парадигми були переважна спрямованість системи освіти на реалізацію потреб суспільства; обмежений характер змісту освіти, його релігійна спрямованість; охоплення навчанням незначної частини населення; детермінація системи освіти соціально-економічними факторами; її відокремленість від сучасних світових тенденцій розвитку освіти. До особливостей регіональної системи освіти можна зарахувати відсутність вищих навчальних закладів; високу активність у вирішенні проблем освіти в регіоні проявляли земства, які намагалися відкрити доступ до елементарної освіти дітям з усіх верств населення; той факт, що починає проявлятися переважна спрямованість формування системи професійної освіти на реалізацію господарсько-економічних потреб регіону; невідповідність рівня розвитку системи освіти темпам

зростання населення; невідповідність найважливіших елементів системи освіти (зміст навчально-виховного процесу, мова викладання тощо) національному складу населення, хоча й спостерігалось створення різних типів народних шкіл для етнічних груп переважно за приватної ініціативи.

Специфіка організаційних засад приватного шкільництва регіону досліджуваного періоду зумовлена активним громадсько-педагогічним рухом, у межах якого відбувалося структурування суб'єктів розвитку шкільництва відповідно до соціально-економічних і національно-культурних інтересів. Такими суб'єктами стали широкі кола інтелігенції.

Представники української інтелігенції ставилися до приватної школи як до засобу прогресивних освітніх перетворень і з цих причин ініціювали створення й поширення освіти для дорослих, професійної, початкової, середньої освіти, освіти для жінок. У рамках професійних, культурно-освітніх, наукових організацій і на персональній основі представники інтелігенції прикладали до розвитку приватного шкільництва організаційні та інтелектуальні (розроблення концептуальних засад, навчальних програм, підручників, методичного забезпечення тощо) зусилля.

Освітні ініціативи зосереджувалися на підготовці висококваліфікованого робітника-професіонала. Головною формою освітньої активності української буржуазії була фінансово-матеріальна підтримка розвитку передусім професійних навчальних закладів різного освітнього рівня.

Оновлення цільових установок вітчизняного приватного шкільництва полягало в прагненні розбудови дійсно демократичної школи, головним завданням якої було надання учням широких загальноосвітніх і професійних знань з метою забезпечення різнобічного розвитку вихованців і сприяння їхній повноцінній соціальній адаптації. Демократичне спрямування вітчизняного приватного шкільництва пов'язано з прагненням надання освіти дітям з усіх станів.

Переосмислення цільових установок приватного шкільництва призвело до розуміння необхідності якісного оновлення його змісту шляхом розширення шкільного компонента на користь предметів природничого, культурно-естетичного, математичного циклів, нових мов, фізичного виховання. Характерною ознакою цього процесу стало забезпечення зв'язку школи із життям через об'єднання загальноосвітньої та професійної підготовки вихованців (у початковому професійному шкільництві) та спеціалізація й практичне спрямування навчальних програм (у старших класах середніх навчальних закладів).

У звіті про стан народних училищ у Херсонській губернії подаються такі дані: «У 1895 році у введених Херсонських народних училищ було навчальних закладів 1432, в тому числі: а) безпосередньо підпорядкованих Народному просвітництву – 227;

б) училищ, які знаходилися в підпорядкуванні училищних рад, – 450; в) приватних – 130; г) хедерів – 625. Порівняно з минулим роком число учнів збільшилося в основному на 26 (не враховуючи хедерів, із якими збільшилося на 139). Крім того, в тому ж році в губернії було 539 училищ других відомств. Отже, всього в губернії було в 1895 році навчальних закладів 1971» [7, с. 237]. Для порівняння наводимо дані про школи за 1903 рік: «Усього було в губернії 1739, із них сільських – 1324, міських – 214, нерозподілених – 201» [7]. Для сільських училищ Міністерство народної освіти встановило трирічний термін навчання в однокласних училищах і п'ятирічний – у двокласних. Як свідчать архівні документи, матеріальне забезпечення шкіл було недостатнім.

Абстрагувавшись від динамічного характеру розвитку системи освіти загалом та окремих освітніх закладів зокрема, розглянемо докладніше типи навчальних закладів, які функціонували в центральному регіоні України в досліджуваний період на прикладі шкіл міста Єлисаветграда, яке з 1865 року стає повітовим центром.

Єлисаветградська головна класична гімназія заснована 8 вересня 1878 року з дозволу Державної ради за клопотанням міського самоврядування як чотирьохкласна прогімназія. У 1881 році були відкриті 5 і 6 класи, а в 1885 році прогімназія перетворена в повну 8-класну гімназію для дітей дворянства, великої й середньої буржуазії. Рівень навчання в гімназії був досить високим. Свою діяльність Єлисаветградська головна класична гімназія припинила в 1920 році на підставі постанови Народного комісаріату освіти УРСР від 4 липня 1920 року про створення єдиної семирічної трудової школи.

У другій половині XIX століття в Єлисаветграді відкривається 6 народних училищ, де працювало 26 викладачів, навчалось майже 1200 учнів. У цих училищах, крім предметів, місцевою владою вводяться сільськогосподарські курси.

15 жовтня 1867 році засноване безкоштовне ремісничо-грамотного училища з метою підготовки грамотних і кваліфікованих робітників на приватні кошти за ініціативою викладача Єлисаветградського кавалерійського училища М. Федоровського і дружин офіцерів училища – О. Рязанової та О. Некрасової. На той час в училищі працювало 12 учителів, які навчали 180 учнів. Пізніше Єлисаветградське товариство розповсюдження грамоти й ремесла, створене в 1883 році, взяло училище під опіку. Засновники училища мали право брати участь у засіданнях педагогічного комітету з правом голосу. Училище мало жіноче та чоловіче відділення. Навчання поділялося на теоретичне і практичне. Училище припинило свою діяльність після лютневої буржуазно-демократичної революції.

Усього було 4 класи, а також підготовчі класи для старших і менших дітей. У підготовчих класах

навчали читати й писати за звуковим методом. У першому класі вивчали Закон Божий, російську мову, арифметику; у другому класі (крім вищезазначеного) географію; у третьому – російську мову, російську історію й геометрію. Усі учні займалися гімнастикою та церковним співом.

У 1898 році в училищі вже навчалось 206 осіб, із них 76 хлопчиків. Уводиться викладання креслення й малювання. Вимоги до рівня підготовки учнів, якості засвоєння знань і ремесел були високі. Так, у 1898 році зі 141 учня залишено на другий рік 27 осіб. Оцінювали знання за п'ятибальною системою за чверть, а в кінці навчального року ставилася підсумкова оцінка [2; Оп. 1; Спр. 1; Арк. 12].

З 1905 року в Єлисаветградському безкоштовному ремісничо-грамотному училищі відкрито спеціальне чоловіче відділення й при ньому майстерні. Термін навчання – 5 років, із них – 4 роки в навчальних класах і майстернях, а на п'ятому році проводилися лише практичні заняття. Після закінчення повного п'ятирічного курсу згаданого відділення випускникам надавалася можливість скласти іспити на звання вчителя початкових училищ. Випускникам видавався відповідний атестат про закінчення загальноосвітнього й ремісничого відділення, а також грошова допомога на початкове облаштування з відсотків відрахувань від продажу учнівських виробів.

Основним завданням спеціального відділення була підготовка керівників для навчальних ремісничих відділень, які відкривалися в селах для підвищення матеріального добробуту населення [2; Оп. 1; Спр. 7; Арк. 59–62].

В училищі, як свідчать численні архівні документи, навчальний процес було поставлено досить добре, училище за своїм типом, програмами, майстерністю викладачів, цілеспрямованістю, демократичністю було єдиним таким ремісничо-грамотним училищем не тільки в Єлисаветграді, а й у всій Росії.

Отже, провідною сферою впровадження педагогічних інновацій у той час була приватна школа, що пояснювалося жорсткою законодавчою регламентованістю державної освітньої системи й водночас відсутністю реальних кроків з боку уряду щодо її модернізації.

Важливою подією 1913 року стало підписання Державною радою законопроекту про приватні навчальні заклади, що схвалений ще третьою Державною думою. Інноваційним положенням проекту стало надання права засновникам навчальних закладів установлювати викладову мову. Звичайно, це було досягнення громадськості, свідомих депутатів щодо національного питання.

Розглянемо докладніше особливості навчально-виховного процесу в приватних навчальних закладах досліджуваного періоду на прикладі Єлисаветградського єврейського приватного жіночого

училища 3 розряду. Згідно із законопроектом, про приватні навчальні заклади 7 березня 1915 року Єлисаветградська училищна рада розглянула клопотання Общини допомоги бідним євреям м. Єлисаветграда від 31 грудня 1914 року й постановила:

1) дозволити Общині допомоги бідним євреям м. Єлисаветграда відкрити й утримувати приватний жіночий єврейський навчальний заклад;

2) представлений Общиною устав навчального закладу з навчальним планом затвердити;

3) нижчий приватний заклад уважати закритим згідно з проханням з дня відкриття Общиною дозволеного їй навчального закладу.

Єлисаветградське приватне жіноче училище мало на меті навчання єврейських дівчат за програмою початкових училищ. Курс навчання тривав 4 роки при 5–6 щоденних годинах занять; у разі необхідності з дозволу керівництва відкривалися паралельні класи.

Училище перебувало у відомстві Міністерства народної освіти й у найближчому завідуванні директора та інспектора народних училищ Херсонської губернії. Завідуванням господарською частиною училища й турбота про його благоустрій займалося Правління Общини допомоги бідним євреям і попечительська рада училища.

Начальний рік тривав із 15 серпня до 1 червня. Діти приймалися в навчальний заклад від 8-річного віку. Під час прийому зверталася увага на вік дівчат, бажання вступити до училища і стан їхнього здоров'я.

Усього було 4 класи. Навчальний план училища передбачав вивчення таких предметів: у першому та другому класах – російської мови, єврейської мови і єврейської історії, арифметики, малювання, співів, ручної праці, рукоділля; у третьому й четвертому класах вивчали всі вищезазначені дисципліни, окрім співів і ручної праці, також проводилися бесіди про природу й вивчалася географія.

Ученицям, які закінчили курс навчання в училищах видавався атестат і свідоцтво з підписами інспектора народних училищ, завідувача училищем і викладачів [1; Оп. 1; Спр. 38; Арк. 226–227].

Для всебічного обговорення питань навчально-виховного процесу в училищі функціонувала педагогічна рада в складі завідувача та викладачів. Крім того, до педагогічної ради входили з правом вирішального голосу два представники опікунської ради. Педагогічна рада збиралася протягом навчального року два рази на місяць, однак в особливих випадках могло бути призначене позачергове засідання. На педагогічних радах обговорювалися такі питання: 1) прийом учениць і переведення їх із класу в клас, а також виключення з училища в разі неуспішності й поганої поведінки; 2) видача атестатів і свідоцтв ученицям, які закінчили курс навчання; 3) розподіл навчальних предметів по класах і складання

детального розподілу навчальних занять по днях і по годинах тижня; 4) вибір підручників і навчальних посібників для бібліотеки; 5) розглядалися річні звіти викладачів з викладання навчальних предметів і звіт завідувача про стан училища; 5) обговорювалися питання, які стосувалися оптимізації педагогічного процесу в училищі.

Висновки. Виявлено, що в другій половині XIX – на початку XX століття через об'єктивні причини державні навчально-виховні заклади мали обмежені можливості для здійснення нововведень: не вистачало приміщень, підручників, відповідного наочного приладдя й методичного забезпечення, найголовніше, бракувало педагогічних кадрів, до того ж певна частина викладачів не мала відповідної професійної підготовки. Значно більший інноваційний потенціал мали приватні навчальні заклади, засновники яких намагалися побудувати педагогічний процес на гуманістичних засадах, підвищити його ефективність через привнесення змін у зміст, методи й форми навчання та виховання. Аналіз теоретичного і практичного аспектів функціонування приватних шкіл різних типів на Єлисаветградщині в другій половині XIX – на початку XX століття дав змогу визначити специфічні риси нововведень та особливості процесу впровадження інноваційних проектів у шкільну практику в зазначений історичний період, що є актуальним для розроблення й застосування сучасних модифікаційних освітніх пропозицій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гур'янова О.В. Організація навчально-виховного процесу в комерційних училищах України (1894–1920 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Кіровоград, 2007. 255 с.
2. Державний архів Кіровоградської області. Ф. 369. Оп. 1. Спр. 38.
3. Державний архів Кіровоградської області. Ф. 61. Оп. 1. Спр. 1.
4. Добрянський І.А., Постолатій В.В. Громадська та приватна ініціатива в розвитку освіти України (кінець XIX – початок XX ст.). Кіровоград, 1998. 143 с.
5. Калініченко Н.А. Профільне навчання: зміст та інноваційні підходи: історичний аспект (друга половина XIX ст.): на матеріалах Єлисаветградщини. *Наукові записки. Серія «Педагогіка і психологія»*. Вінниця : Вид-во ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2004. № 11. С. 115–116.
6. Кендюхова А.А. З історії розвитку приватної освіти. *Актуальні аспекти дослідження історії міста* : матеріали обл. наук.-практ. істор.-краєзн. конф. Кіровоград, 2004. С. 79–96.
7. Систематический свод постановлений Елисаветградского уездного земского собрания за 1865–1895 годы / сост. Е.И. Борисов. Елисаветград, 1895. 247 с.
8. Філоненко О.В. Організація навчально-виховного процесу в приватних навчальних закладах у центральному регіоні України в імперську добу (з кінця XIX – початку XX століття). *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. Вип. 91. С. 240–244.

НОРМАТИВНО-ПРАВОВА БАЗА ФУНКЦІОНУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ

THE LEGAL FRAMEWORK FOR THE FUNCTIONING OF HIGHER EDUCATION IN GERMANY

У статті проаналізовано нормативно-правові акти функціонування університетської освіти в Німеччині та її окремих земель, спрямовані на формування Європейського освітнього простору вищої освіти.

Виявлено засадничі принципи освітнього законодавства ФРН, спрямовані на формування єдиного освітнього університетського простору Європи: принцип створення сприятливих умов для інтеграції вищої школи ФРН із системами освіти інших країн Євросоюзу на рівноправній і взаємовигідній основі; принцип автономії університетів; принцип рівності прав і свобод учасників відносин у сфері вищої освіти; принцип свободи вибору форм отримання освіти й форм навчання в межах, наданих системою освіти; принцип доступності й безкоштовності вищої освіти. Національний правовий простір суспільних відносин у сфері вищої освіти у ФРН регулюється федеральним і земельним (регіональним) законодавством про вищу освіту. Досліджено федеральне законодавство про вищу освіту в Німеччині, основні нормативно-правові акти: Основний Закон ФРН 1949 р., Рамковий закон ФРН «Про вищу освіту» від 26 січня 1976 р., Федеральний закон про сприяння в отриманні освіти від 7 грудня 2011 р. Наведено основні нормативно-правові акти законодавства земель (регіонів) про вищу освіту: Конституцію земель Федеративної Республіки Німеччини; закони земель Федеративної Республіки Німеччини; чотири закони федеральної землі Баварія. Обґрунтовано, що основні принципи Болонського процесу відображено не лише у федеральному, а й у земельному законодавстві Німеччини про вищу освіту. Акцентується увага на документ, який визначає стратегію інноваційного розвитку Німеччини, – Стратегію високих технологій 2020, що спрямована надання науково-дослідним проектам фінансової підтримки, посилення взаємодії економіки й дослідницької сфери і стимулювання внутрішнього й зовнішнього ринків країни.

Доведено, що досвід ФРН щодо регулювання відносин у сфері вищої освіти на земельному рівні виявляє позитивні зрушення в частині швидкого й оперативного прийняття рішень на рівні земель, на відміну від загальнофедерального. Запропоновано напрям подальших наукових розвідок, пов'язаний із порівняльним аналізом українського та німецького законодавства у сфері вищої освіти.
Ключові слова: вища освіта в Німеччині, Європейський освітній простір, норма-

тивно-правове поле освіти, адаптація законодавства ФРН до норм ЄС.

The legal acts of university education in Germany and its federal lands aimed at forming the European Higher Education Area have been analyzed.

The founding principles of the educational legislation of Germany aimed at forming united educational university area in Europe were revealed: principle of creating favorable conditions for integration of the German higher school to the educational systems of other countries of European Union on an equal and mutually benefit basis; the principle of university autonomy; the principle of equality of rights and freedoms of participants in relations in the field of higher education; the principle of free choice of education and studying within the framework provided by the education system; principle of accessibility and free higher education. The national legal area for public relations in higher education in Germany is governed by federal and land (regional) higher education legislation. Federal legislation concerning higher education in Germany has been researched. Basic regulatory acts: the Basic Law of Germany 1949, the Ramp Law of Germany of 26.01.1976, "On Higher Education" Federal Law on the Promotion of Education (December 7, 2011). The basic normative legal acts of the legislation of the lands (regions) on higher education are given: the constitution of the lands of the Federal Republic of Germany; Land Laws of the Federal Republic of Germany; four laws of the federal state of Bavaria. Justified that the basic principles of the Bologna Process are reflected not only in the federal, but also in the federal law of Germany on higher education. accent on the document that defines Germany's innovation development strategy – High-Tech technology 2020, and aims at overcoming financial support by research project, enhancing economic and research area and stimulating the country's internal and external markets.

It is proved that the Germany experience in regulation relations in the sphere of higher education at the land level reveals positive changes in the part of quick and tactical decisions made at the land level, opposite the federal one. The direction of further scientific investigations offered to the comparative analysis of Ukrainian and German legislation in the sphere of higher education.

Key words: higher education in Germany, European educational area, legal framework of education, adaptation of German legislation to EU norms.

УДК 342.9(477)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-2>

Грицай Я.О.,

здобувач кафедри
соціально-гуманітарних наук
Льотної академії
Національного авіаційного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Освітні системи входять у свої кризові стани й виходять із них лише через втрату або набуття ними своєї відповідності часу, запитам, динаміці спрямованості економічних, соціальних і політичних змін. Соціальні катаклізми сучасної України засвідчують, що вища школа все ще не стала сферою суспільною відповідальності, важелем соці-

альних змін на краще, соціальної мобільності та соціальної єдності.

Об'єктивно кардинальна структурна реформа вищої освіти здійснюється за умов динамізму, що зростає, зміни соціально-політичних парадигм і збільшення масштабів невизначеності: кількісна еволюція вищої освіти за невизначеності, що зростає, у сфері зайнятості; підвищення рівня освіче-

ності населення і зростання безробіття серед осіб із вищою освітою; значний сегмент наукової продукції університетів не використовується в цих же університетах; дослідницький статус викладачів вищої школи не підкріплюється залученням їх до конкретних досліджень; соціальна значущість професії не корелює з рівнем її престижності в суспільній свідомості; болонські реформи як європейська реакція на світові тенденції в розвитку вищої освіти, як спроби долучити позитивний потенціал цих тенденцій в енергетику розвитку, досягнення їх синергії зі спрямованістю й механізмами Болонського процесу реалізовані в Україні формально.

Як наслідок, потенційні абітурієнти, випускники українських шкіл голосують «ногами»: щорічно збільшується кількість наших в університетах Європи й в інших країн, а частка міжнародних студентів із Євросоюзу в українських університетах є мізерною. Привабливість радянської системи вищої освіти (спадкоємцями якої ми є) навіть для країн Азії та Африки зменшується. Перелік викликів перед університетською освітою чималий. Одним із дієвих механізмів адекватної відповіді на них є виявлення іноземного досвіду, який демонструє значну ефективність. Звичайно, він не може бути перенесеним у наші реалії комплексно й повністю, але окремі ідеї, підходи, концепції варто вивчати, аналізувати, запозичувати. На нашу думку, продуктивним буде аналіз нормативно-правової бази функціонування вищої освіти в Європейському Союзі. У зв'язку з багатовимірністю цієї тематики обмежимося прикладом Федеративної Республіки Німеччини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Право на освіту вважається одним із ключових конституційних прав людини та громадянина, що неодноразово ставали предметом фундаментальних наукових досліджень (див., наприклад, таких авторів, як С.А. Авак'ян, С.С. Алексєєв, М.В. Баглай, Н.В. Вітрук, Л.Д. Воєводін, С.А. Глозов, Л.І. Глухарьова, Ю.А. Дмитрієв, Є.І. Козлова, О.Е. Кутафін, О.Є. Лейст, Е.А. Лукашова, Н.І. Матузов, Р.А. Мюллерсон, Ф.М. Рудинський, А.В. Стремоухов, Г.Н. Чеботарьов, В.Е. Чиркін, В.В. Чуксіна, І.Є. Фарбер, О.І. Цибулевська, Б.С. Ебзеєв та ін.).

Власне конституційне право людини на освіту також проаналізовано в численних розвідках вітчизняних (С.В. Барабанова, С.В. Безуглов, Е.Д. Волохова, Т.В. Грачова, Г.А. Давтян, Г.А. Ермошин, Т.В. Ремянцева, В.В. Рібакова, В.М. Сирих, О.А. Теплякова, В.І. Шкатулла, Д.А. Ягофаров) і німецьких (С. Lohrenscheit, М. Motakef, М. Heimbach-Steins, G. Kruij, А.В. Kunze, В. Overwien, А. Pregel, R. Poscher, J. Rux, T. Langer) науковців.

Окремі процесуальні аспекти функціонування ВЗО розглядали І. Добрянський, С. Огаренко, В. Ратніков, О. Сорока, С. Шевченко.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Комплексних наукових досліджень, предметом яких є нормативно-правове поле функціонування вищої школи в Німеччині, нами не виявлено.

Мета статті – аналіз правових засад функціонування вищої освіти Німеччині, які визначають спрямованість, межі та конкретику змісту регулювання цього різновиду суспільних відносин, закладаючи основу правового регулювання в зазначеній сфері, спрямованого на формування європейського освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. З огляду на значний масив документів правового регулювання суспільних відносин у сфері вищої освіти, розглянемо спочатку засадничі принципи, спрямовані на формування європейського освітнього простору.

1. Принцип створення сприятливих умов для інтеграції системи освіти ФРН із системами освіти інших держав на рівноправній і взаємовигідній основі. Так, параграф 8 Рамкового Закону ФРН від 26 січня 1976 р. про вищу освіту закріплює принцип реформування системи вищої освіти відповідно до розвитку науки й культури, потреб суспільства та ринку праці. Сучасний європейський ринок праці потребує уніфікації правил підготовки фахівців із вищою освітою, що забезпечується шляхом інтеграції європейських держав у спільний європейський простір вищої освіти.

2. Принцип автономії освітніх організацій (параграф 58 Рамкового Закону ФРН від 26 січня 1976 р. про вищу освіту), який законодавчо підтверджує університетську автономію як одну з головних засад діяльності навчальних закладів Західної Європи й інших цивілізованих держав упродовж століть. У ФРН цей принцип не лише закріплений на федеральному рівні, а й відбито в конституціях федеральних земель ФРН. Німецькі дослідники У. Ланцендорф і П. Пастернак [Lanzendorf, Pasternack 2008], проаналізувавши Закон про вищу школу низки федеральних земель Німеччини, виявили, що практично всі вони закріплюють принцип розширення інституційної автономії вищої школи, що стосується, зокрема, скорочення бюрократичних приписів.

3. Принцип рівності прав і свобод учасників відносин у сфері освіти (параграф 3 Рамкового Закону ФРН від 26 січня 1976 р. про вищу освіту).

4. Принцип свободи вибору форм отримання освіти й форм навчання в межах, наданих системою освіти (параграфи 4, 13 Рамкового Закону ФРН від 26 січня 1976 р. про вищу освіту).

5. Принцип доступності й безоплатності отримання вищої освіти. «Традиційно вища освіта в Німеччині є безкоштовною, отже, фінансується державою. Держава здійснює й моніторинг вищої освіти» [6, с. 425]. У Рамковому Законі ФРН від 26 січня 1976 р. про вищу освіту визначено

принцип державного фінансування діяльності ВНЗ (параграф 5 – кожен громадянин або особа німецької національності, що перебуває на території ФРН у статусі біженця, та інші особи, зазначені в ст. 16 Основного Закону ФРН, мають право на отримання безкоштовної вищої освіти за умов наявності документа, який підтверджує освітній ценз. Це може бути документ про засвоєння програми загальної шкільної освіти, а в окремих випадках програми початкової професійної освіти. Вступні випробування під час зарахування до ВНЗ, за винятком творчих спеціальностей, не проводяться, тому важливим є середній бал зазначених документів. В аналогічному порядку до ВНЗ ФРН можуть вступати громадяни ЄС та інших держав.)

У першій редакції Рамкового Закону ФРН від 26 січня 1976 р. про вищу освіту питання плати за навчання не регулювалося, але в наступній редакції закону (від 2002 р.) плата за навчання була скасована. Деякі федеральні землі прийняли це як втручання в їхню компетенцію та звернулися до Федерального Конституційного Суду ФРН, який своїм рішенням від 2005 р. визнав, що федерація не має права забороняти землям вводити плату за навчання. Тому деякими землями прийнято відповідні закони про введення плати за навчання, яка становила від 250 до 500 євро за семестр. Сьогодні лише в 3 із 16 земель (Баварії, Гамбурзі та Нижній Саксонії) вища освіта є платною, а в інших 13 землях студенти отримують вищу освіту на безоплатній основі. Тож у законодавстві Німеччини відсутні уніфіковані норми, які б регулювали фінансові питання щодо вищої освіти, в багатьох землях проходять судові процеси, які або скасовують плату за навчання, або підтверджують її законність.

Отже, вища освіта в Німеччині, враховуючи відсутність спеціальних конкурсних випробувань і, як правило, плати за навчання, є досить доступною. Проте в разі необхідності такої плати в країні з 1971 р. досить ефективно діє механізм освітнього кредитування. При цьому існує декілька видів кредитів:

– студентський кредит (*Studienkredit*) надається лише тим, хто закінчив школу, він виплачується щомісячно, погашення боргу починається через два роки після закінчення ВНЗ;

– освітній кредит (*Bildungskredit*) видається на 24 місяці й розрахований на студентів старших курсів;

– на умовах кредиту можна також отримати виплати освітніх фондів (*Bildungsfonds*). Для отримання такого кредиту необхідно пройти конкурсний відбір (тест і співбесіду), погашення кредиту починається після працевлаштування, що вища заробітна плата особи, то більші щомісячні виплати;

– для студентів Баварії, Гамбурга та Нижньої Саксонії, де студенти оплачують навчання,

деякі банки видають спеціальні кредити (*Studienbeitragsdarlehen*). Механізм надання такого кредиту детально регламентований у Федеральному законі ФРН про сприяння в отриманні освіти (*Bundesausbildungsforderungsgesetz*) від 26 серпня 1971 р. (ред. від 7 грудня 2011 р.).

Оскільки Німеччина є федеративною державою, національний правовий простір суспільних відносин у сфері вищої освіти у ФРН регулюється федеральним і земельним (регіональним) законодавством про вищу освіту.

Відповідно до положень Основного Закону ФРН 1949 р., дотепер зберігається конкуруюча законодавча компетенція федерації та земель. Однак до 2006 р. поряд із виключною компетенцією федерації та конкуруючою компетенцією федерації й земель була законодавчо закріплена рамкова компетенція, до якої належить і сфера вищої освіти, тобто федерація мала право в разі дотримання умов, передбачених для конкуруючої законодавчої компетенції, видавати для законодавства земель рамкові передумови – принципи та директиви, що потребували своєї деталізації в законах земель.

З 2006 р. в Німеччині розмежування законодавчої компетенції у сфері вищої освіти відбувається так. Федерація втратила право приймати відповідні акти, які встановлювали основні принципи організації й функціонування вищої освіти. Однак Рамковий Закон ФРН від 26 січня 1976 р. про вищу освіту (в ред. від 19 січня 1999 р.) не втратив юридичну силу, а, згідно зі ст. ст. 125а, 125b Основного Закону ФРН, продовжує діяти як федеральне джерело права. Водночас указівка про вступ до ВНЗ та про академічні ступені (ст. 74 Основного Закону ФРН) є сферою конкуруючого законодавства. Тобто землі наділяються відповідними законодавчими повноваженнями лише тоді, коли Федерація, не ухвалюючи закону, не реалізує свою законодавчу компетенцію.

Інші питання, в тому числі й права та обов'язки студентів, плата за навчання тощо, знаходяться виключно в компетенції земель. Таке право є даниною спадковості і традиціям так званого культурного федералізму (або культурної автономії земель), що походить з історії самостійних німецьких держав.

Отже, у Німеччині сфера вищої освіти – це прерогатива федеральних земель, їхня виключна компетенція, хоч ця компетенція реалізується в рамкових межах федерального законодавства [Thieme 2004; Hartmer 2011]. Тож доцільним є розгляд системи німецького законодавства про вищу освіту як на рівні федерації, так і на рівні земель ФРН.

Федеральне законодавство про вищу освіту в Німеччині включає в себе основні нормативно-правові акти:

1. Основний Закон Федеративної Республіки Німеччини 1949 р. Він прямо не закріплює

право на освіту, в ньому містяться лише окремі норми, які стосуються сфери освіти. Тож право на освіту в Німеччині на конституційно-правовому рівні закріплено опосередковано.

2. Закони й інші нормативно-правові акти Федеративної Республіки Німеччини. Федеральні нормативно-правові акти Німеччини, що регулюють суспільні відносини у сфері вищої освіти, обмежуються декількома законами (Рамковий закон ФРН від 26 січня 1976 р. про вищу освіту (ред. від 19 січня 1999 р.), Федеральний закон від 26 серпня 1971 р. про сприяння в отриманні освіти (ред. від 7 грудня 2011 р.) та інші підзаконні акти).

На особливу увагу заслуговує Рамковий Закон ФРН від 26 січня 1976 р. про вищу освіту. Він містить положення щодо завдань вищих шкіл; організації й реалізації навчального процесу, проведення наукових досліджень; професорсько-викладацького складу, структури й органів управління вищих шкіл; визнання навчальних закладів державними, якщо вони не є такими згідно із земельним законодавством; поєднання федерального законодавства про вищу освіту з регіональним. Положення Рамкового Закону розвиваються в законодавстві земель ФРН про вищу освіту.

Земельне (регіональне) законодавство про вищу освіту в Німеччині містить такі основні нормативно-правові акти:

1. Конституції земель Федеративної Республіки Німеччини. Аналіз 16 конституцій земель Німеччини дає змогу виявити певну тенденцію правового регулювання права на освіту. Так, у більшості конституцій земель ФРН міститься норма, що кожен має право на освіту, тобто таке право закріплено на рівні земель ФРН (ст. 20 Конституції землі Берлін, ст. 29 Конституції землі Бранденбург, ст. 20 Конституції вільної держави Тюрингії). Конституційні норми, які стосуються безпосередньо вищої освіти, належать до трьох груп норм:

1) норми, що проголошують свободу науки (ст. 7 Конституції землі Мекленбург-Передня Померанія, ст. 31 Конституції землі Бранденбург);

2) норми, що передбачають вільне створення університетів у межах землі (ст. 28 Конституції вільної держави Тюрингії, ст. 107 Конституції вільної держави Саксонія);

3) норми, що надають і гарантують вищим школам право на самоуправління в установлених законом межах (ст. 33 Конституції землі Саар, ст. 5 Конституції землі Нижня Саксонія).

При цьому норми, які регулюють відносини у сфері освіти, містяться в розділах, присвячених основним правам (Конституція землі Берлін) або окремим питанням освіти й виховання (Конституція землі Гессен) чи культури (Конституція вільної держави Тюрингії).

2. Закони земель Федеративної Республіки Німеччина. У кожній федеральній землі Німеч-

чини ухвалено закон, який регулює суспільні відносини, що складаються у сфері вищої освіти. Прикладами можуть слугувати закон про вищу освіту федеральної землі Нижня Саксонія від 26 лютого 2007 р., закон про вищу освіту федеральної землі Бремен від 9 травня 2007 р., закон про вищу освіту федеральної землі Гамбург від 18 липня 2001 р., закон про вищу освіту землі Гессен від 14 грудня 2009 р. тощо [Hessisches Hochschulgesetz 2009]. У згаданих законах земель ФРН про вищу освіту закріплено положення про вимоги до абітурієнтів, порядок зарахування до ВНЗ, права й обов'язки студентів, внутрішню структуру вищих шкіл і їх професорсько-викладацький склад, організацію навчального процесу.

У Німеччині на рівні землі існує, як правило, один закон про вищу освіту, що містить усі аспекти регулювання освітнього процесу. Однак у федеральній землі Баварія діють чотири закони, які регламентують відносини у сфері вищої освіти, а саме:

1) закон про вищу освіту федеральної землі Баварія від 23 травня 2003 р., що регулює загальні питання, пов'язані з організацією системи вищої освіти і правовим статусом вишів, їхніми завданнями, внутрішньою структурою, фінансовими основами діяльності, а також закріплює положення про організацію навчального процесу й наукових досліджень і систему академічних ступенів;

2) закон про правовий статус професорсько-викладацького складу, а також наукових співробітників у вищих школах Баварії від 23 травня 2006 р., що містить норми про необхідні вимоги до кваліфікації й функцій персоналу вищих шкіл. В інших землях норми, які стосуються професорсько-викладацького складу, закріплюються в законах земель про вищу освіту;

3) закон про допуск до ВНЗ Баварії від 9 травня 2007 р., що регламентує процедуру вступу до вищих шкіл разом із договором про розподіл місць між абітурієнтами, який, відповідно до ст. 72 Конституції Баварії, має силу закону;

4) закон про університетські клініки Баварії від 23 травня 2006 р.

Основні принципи Болонського процесу відбито не лише у федеральному, а й у земельному законодавстві Німеччині про вищу освіту. Так, у законах земель про вищу освіту містяться положення про можливість навчання за програмами бакалавра та магістра (параграф 6 закону про вищу освіту федеральної землі Нижня Саксонія, параграф 54 закону про вищу освіту федеральної землі Бремен, параграф 38 закону про вищу освіту федеральної землі Гамбург, параграф 21 закону про вищу освіту землі Гессен) та норми, спрямовані на розвиток і підтримку академічної мобільності шляхом зарахування часу навчання та складених іспитів у ВНЗ іншої європейської держави

(параграф 6 закону про вищу освіту федеральної землі Нижня Саксонія).

3. Постанови органів виконавчої влади земель Федеративної Республіки Німеччина. На підставі законів земель, що регулюють суспільні відносини у сфері вищої освіти, органи виконавчої влади земель (земельне міністерство науки, досліджень і культури) має право приймати постанови.

Зокрема, в Баварії постанови земельного міністерства науки, досліджень і культури можна поділити на дві групи. До першої належать так звані «класичні» постанови, які доповнюють і конкретизують положення законів земель у відповідній сфері й ухвалюються в суворій відповідності до передбачених законом мети і змісту. До другої групи належать «експериментальні» постанови. Так, згідно зі ст. 106 закону про вищу освіту федеральної землі Баварія від 23 травня 2006 р., Міністерство науки, досліджень і культури має право ухвалювати постанови, які є чинними впродовж визначеного періоду часу й містять, на відміну від закону Баварії про вищу освіту, інші положення про організаційну структуру вищих шкіл. Згідно з метою прийняття «експериментальних» постанов, вони повинні містити нові моделі правового регулювання суспільних відносин, які складаються у сфері вищої освіти. У разі ефективного регулювання такі постанови мають згодом отримати своє закріплення на законодавчому рівні землі.

Отже, через те що сфера вищої освіти у ФРН зарахована до компетенції земель, основний масив нормативно-правових актів, які регулюють відносини в царині вищої освіти, ухвалюється на земельному рівні, причому значна частина суспільних відносин у сфері вищої освіти регулюється законами земель про вищу освіту, що містять положення, спрямовані на формування спільного європейського простору вищої освіти. Більше того, особливістю національного законодавства про вищу освіту Німеччини є прийняття «експериментальних» постанов органами виконавчої влади земель (земельним Міністерством науки, досліджень і культури).

Одним із найважливіших державних документів, який визначає стратегію інноваційного розвитку Німеччини, є High-Tech-стратегія, вперше ухвалена у 2006 р. та розрахована на період до 2010 р., а потім перетворена на High-Tech-стратегію 2020 (Hightech-strategie 2020). Ініціатива спрямована на надання фінансової підтримки перспективним науково-дослідним проектам з метою мобілізації інноваційного потенціалу, посилення взаємодії економіки й дослідницької сфери і стимулювання внутрішнього й зовнішнього ринку країни [12].

Нова модель фінансування, спрямована на підтримку науки та освіти Німеччини, ухвалена влітку

2009 р. Уряд країни й уряди федеральних земель підписали угоду про продовження трьох основних спільних програм. Ці заходи вжиті з метою посилення міжнародної конкурентоздатності німецького наукового співтовариства та розширення можливостей навчання в найзапитаніших сферах.

Ще один програмний документ – «Ініціатива вищих досягнень», спрямований на створення елітних університетів (*Exzellenzinitiative 2007–2017*), ухвалений урядом Німеччини та федеральними землями у 2005 р. з метою стимулювання наукових досліджень у німецьких вишах [*Exzellenz in Bildung*].

Висновки. Отже, реформування й розвиток системи вищої освіти Німеччини відбуваються прискореними темпами в межах загальної стратегії інноваційного розвитку країни. Характерними ознаками такої стратегії є впровадження угод між федеральним центром і землями щодо реалізації стратегічних ініціатив, досліджень та інновацій, а також практика активного залучення інститутів громадянського суспільства до розроблення й реалізації освітніх ініціатив.

Отже, освіта в Німеччині базується на міжнародних нормативно-правових актах, спрямованих на формування європейського освітнього простору, що закріплюють доступ до вищої освіти, забезпечують ефективне визнання дипломів та академічну мобільність молоді.

Правове регулювання відносин у царині освіти Німеччини знаходиться в компетенції земель, що відбито в різних формах правового регулювання як на федеральному, так і на регіональному рівнях, причому виключна компетенція земель реалізується в рамкових межах федерального законодавства.

Досвід ФРН щодо регулювання відносин у сфері вищої освіти на земельному рівні виявляє позитивні риси в частині швидкого й оперативного прийняття рішень на рівні землі, на відміну від рівня всієї федерації.

Зміни у сфері вищої освіти Німеччини зумовлені впровадженням Болонського процесу, що створило умови для реалізації права на отримання вищої освіти в умовах формування спільного європейського освітнього простору.

Владою ФРН започаткована низка ініціатив і стратегій, спрямованих на забезпечення конкурентоздатності вищої освіти Німеччини й запровадження інновацій у сфері вищої та професійної освіти країни.

Окремого дослідження потребує компаративний аналіз українського та німецького законодавства в царині вищої школи. Його компетентний аналіз потребує спільних зусиль як юристів, так й університетських спільнот.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Байденко В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. 128 с.
2. Барблан А. Академическое сотрудничество и свобода передвижения в Европе: что было и что будет. *Высшее образование в Европе*. 2002. №1–2. URL: http://www.logosbook.ru/educational_book/archive.html.
3. Геген Д. У лабіринті Європейського Союзу / пер. з фр. Г. Козлов, С. Середа. Київ : Основи, 1995. 116 с.
4. Добрянський І.А. Приватна вища освіта в незалежній Україні : монографія. Кіровоград : Імекс ЛТД, 2005. 280 с.
5. Європейська конвенція з прав людини. URL: https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_UKR.pdf.
6. Ефремов А.П., Чистохвалов В.Н. Кредиты и учебный процесс : научное издание. Москва : Изд-во РУДН, 2003. 67 с.
7. Болонский процесс в вопросах и ответах / В.Б. Касевич, Р.В. Светлов, А.В. Петров, А.А. Цыб. Санкт-Петербург : Издательство СПбГУ, 2004. 108 с.
8. Копійка В.В., Шинкаренко Т.І. Європейський Союз: заснування і етапи становлення. Київ : Видавничий Дім «Ін Юре», 2001. 448 с.
9. Лукичев Г.А. Развитие образования в государствах-участниках Болонского процесса. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 8. С. 34–35.
10. Сорбонська декларація узгодження структури системи вищої освіти в Європі. URL: http://aau.edu.ua/up/docs/bologna/sorb_decl.pdf.
11. Черевко О.С., Віднянський С.В., Мартинов А.Ю. Об'єднана Європа: від мрії до реальності. *Український історичний журнал*. 2010. № 1. С. 223–229.
12. Шполянская А.А. Национальная стратегия высокотехнологического развития Германии 2020 как часть общеевропейской программы развития технологий «Инновационный союз 2020». *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. Москва : Российский университет дружбы народов, 2015. № 2–1. С. 197–202.
13. Exzellenz in Bildung und Forschung – mehr Wachstum durch Innovation. Leitlinien der Bildungs- und Forschungspolitik. URL: www.bmbf.de/pub/bildungs_und_forschungspolitik.pdf.
14. Thieme W. Deutsches Hochschulrecht. Das Recht der Universitäten sowie der künstlerischen und Fachhochschulen in der Bundesrepublik. Köln, 2004. 101 S.
15. Hartmer M., Detmer H. Hochschulrecht. Ein Handbuch für die Praxis 2, völlig neu bearbeitete Auflage. Heidelberg, 2011. 532 S.
16. Hessisches Hochschulgesetz vom 14. Dezember 2009. *GVB 1.1*. 2009. S. 666.
17. Hightech-strategie 2020. URL: www.hightech-strategie/de/390.php.
18. Lanzendorf U., Pasternack P. Landeshochschulpolitiken. *Der Politik der Bundesländer. Staatstätigkeit im Vergleich* / Eds. Hildebrandt A., Wolf F. Wiesbaden, 2008. S. 43–66.

СТАНОВЛЕННЯ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ПОЛІТИЧНИХ І СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ КРАЇНИ

FORMATION OF OPEN EDUCATION IN CONDITIONS OF MODERN POLITICAL AND SOCIO-CULTURAL FEATURES OF COUNTRY DEVELOPMENT

У статті представлено результати дослідження освітньо-політичного й методичного аспектів розвитку відкритої освіти у вітчизняній освітній системі. Установлено, що відкрита освіта являє собою складний, комплексний соціальний феномен, дослідження якого передбачає цілісне вивчення, систематизацію та класифікацію джерел у багатьох галузях знань, що утворили протягом останніх десятиліть розвинений багатодисциплінарний та інтердисциплінарний дискурси. До найбільш розвинених складників такого дискурсу належать дослідження в галузі філософії освіти, соціології освіти, освітньої політики, дидактики вищої школи, інформаційно-комунікаційних технологій, педагогічної інновації, теорії організацій, порівняльної педагогіки тощо. Комплексний характер досліджуваної проблеми передбачає системний розгляд зовнішніх і внутрішніх чинників її розвитку, освітньо-політичних процесів і нормативних документів, цілей, завдань, принципів, функцій, змісту, форм, методів, засобів, технологій, результатів, критеріїв і процедур оцінювання якості тощо. Усе різноманіття наукових розвідок вітчизняних дослідників, об'єктом яких є відкрита освіта, ми об'єднали та виокремили в такі аспекти розгляду, як освітньо-політичний і методичний. Належність дослідження до галузі педагогічної компаративістики зумовлює звернення до джерел порівняльно-педагогічного характеру, у яких розглядаються окремі аспекти досліджуваного нами освітнього феномена. Доведено, що визначені науковцями чинники та шляхи розвитку відкритої освіти мають комплексний характер і зумовлені як освітньо-політичними й соціокультурними потребами суспільства, так і його економічними й технологічними можливостями. Отже, зміни, що відображаються в інноваційних підходах до розвитку сучасної системи освіти, є результатом реалізації вимог відкритого інформаційного суспільства.

Ключові слова: відкрита освіта, методичний аспект, освітньо-політичні процеси, соціокультурні потреби, відкрите інформаційне суспільство.

The article presents the results of the study of the educational and political, and methodical aspects of the development of open education in the national educational system. Open education is found to be a complex, multidisciplinary and interdisciplinary discourse. The most advanced components of such discourse include research in the fields of educational philosophy, sociology of education, educational policy, didactics of higher education, information and communication technologies, pedagogical innovation, theory of organizations, comparative pedagogy, etc. The complex nature of the problem under study involves the systematic consideration of external and internal factors of its development, educational and political processes and regulations, goals, objectives, principles, functions, content, forms, methods, tools, technologies, results, criteria and procedures of quality assessment, etc. We have united and distinguished all the varieties of scientific reconnaissance of domestic researchers whose object is open education in these aspects of consideration as educational and political and methodical. The relevance of our study to the field of pedagogical comparativism, leads to the appeal to the sources of comparative and pedagogical nature, which discuss some aspects of the educational phenomenon we are studying. It is proved that the factors and ways of development of open education, determined by scientists, are complex in nature and are conditioned by educational, political and socio-cultural needs of society, as well as by its economic and technological capabilities. Therefore, the changes reflected in innovative approaches to the development of the modern education system are the result of the implementation of the requirements of an open information society.

Key words: open education, methodical aspect, educational and political processes, socio-cultural needs, open information society.

УДК 378.1 «312»
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-3>

Губіна О.Ю.,
канд. пед. наук,
старший викладач
кафедри іноземних мов
Сумського національного аграрного
університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Якісна модернізація освітньої галузі, передусім упровадження нових видів освіти, в тому числі відкритої, передбачена розвитком інформаційного суспільства. Так, про необхідність використання елементів відкритої освіти у вітчизняному шкільництві наголошується в державних документах: Законі України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013), Законі України «Про вищу освіту» (2014), Положенні про дистанційне навчання (2013), в Указі Президента України «Про Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020» (2015) [9]. Особливої значимості набуває відкрита освіта в системі глобальної освіти в умовах розвитку інформаційного

суспільства із застосуванням новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, дистанційних форм навчання, опанування відповідних умінь, навичок і компетентностей особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Освітньо-політичний і методичний аспекти розгляду проблеми відкритої освіти представлений дослідженнями таких українських науковців, як В.Ю. Биков [1], який, працюючи в галузі інформатизації освіти, виокремлює широке коло чинників розвитку відкритої освіти; В.М. Гейць [4], А.І. Даниленко й Е.М. Лібанова [5], що дослідили освітньо-політичні підходи до вирішення проблеми запровадження інноваційної освітньої парадигми, В.Г. Кремень і В.І. Луговий [7], Б.І. Шуневич [10],

предметом наукового інтересу яких стали чинники й тенденції розвитку інновацій у системі відкритої освіти, та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проте феномен відкритої освіти залишається мало представленим у сучасній науково-педагогічній літературі й потребує подальшого вивчення.

Мета статті – дослідити освітньо-політичний і методичний аспекти розвитку відкритої освіти у вітчизняній освітній системі.

Виклад основного матеріалу. Освітньо-політичний аспект розгляду проблеми відкритої освіти представлений дослідженнями таких українських науковців, як В.Ю. Биков, В.М. Гейць, А.І. Даниленко та Е.М. Лібанова, В.Г. Кремень і В.І. Луговий, Б.І. Шуневич та інші.

Зокрема, провідний український фахівець у галузі інформатизації освіти В.Ю. Биков виокремлює широке коло чинників розвитку відкритої освіти, до яких передусім належать такі:

- демократизація процесу здобуття освіти, а саме вільний вибір і рівний доступ до якісної освіти широких верств населення незалежно від їхнього соціального статусу, місця проживання, фізичних чи розумових можливостей;

- гуманізація освіти; формування системного мислення; індивідуалізація навчання; технологізація культуротворчого процесу; безперервність;

- процеси інноваційного розвитку освіти, передусім змісту, стандартів, навчально-методичного забезпечення, методів, засобів, ресурсів, технологій освіти й систем управління нею;

- інформатизація освіти, що відповідає вимогам сучасного інформаційного суспільства й передбачає створення єдиного інформаційного освітнього простору на основі комп'ютерних технологій [1].

Поява зазначених чинників зумовлюється такими змінами в суспільстві, як, по-перше, поява нових вимог до освітнього рівня фахівців; по-друге, поява нових індивідуальних потреб студентів щодо їхнього особистісного розвитку та процесу отримання якісних знань; по-третє, поява в системі освіти нових можливостей щодо вдосконалення змісту й технологій навчання, що проявляються в глобальній інформатизації системи освіти, яка, відповідно, взаємодіє з іншими системами суспільства [1].

Чинники й тенденції розвитку інновацій у системі відкритої освіти стали предметом наукового інтересу Б.І. Шуневича. На його думку, розвиток відкритої освіти спричинений політичними, економічними й соціокультурними особливостями розвитку країни [10]. Регулювання політики відкритої освіти відбувається на державному рівні з урахуванням освітніх вимог населення. В умовах стрімкого розвитку ІКТ та за підтримки політики уряду в освітній системі мають місце такі тенденції її розвитку:

- 1) поява відкритих, віртуальних і гібридних вищих навчальних закладів, що використовують засоби й методи відкритої освіти і створюють власні розробки віртуального навчального середовища. Їхня освітня політика регулюється державними законопроектами з урахуванням можливостей навчальних закладів і потреб конкретного регіону;

- 2) створення відкритих дистанційних курсів для вивчення наук (економічних, соціальних, комп'ютерних), які найбільш затребувані населенням країни;

- 3) відкрите надання результатів оцінювання студентів (для отримання відповідної акредитації) різним комісіям та асоціаціям;

- 4) упровадження курсів підготовки викладачів для роботи у відкритому навчальному середовищі;

- 5) надання навчальним закладам фінансової допомоги державою, інколи це можуть бути кошти студентів від плати за навчання і гранти.

Освітньо-політичні підходи до вирішення проблеми запровадження інноваційної освітньої парадигми розглянуто в розвідках В.М. Гейця, А.І. Даниленка й Е.М. Лібанової [4]. Науковці зазначають, що в умовах інноваційно-технологічного розвитку суспільства рушійною силою стають знання, тому формування професійного потенціалу людини, який забезпечує система освіти, має реалізуватися в умовах інноваційної освіти. Для успішної реалізації інноваційного розвитку системи освіти науковці вважають за необхідне здійснити низку кроків:

1. Розбудову інноваційної системи освіти з акцентом на особистісно орієнтоване навчання, що сприятиме розвитку освіти протягом життя. Для реалізації цього завдання потрібні певні умови: відповідність вітчизняної освіти європейським стандартам, надання більшої автономії університетам, налагодження взаємодії між університетським і галузевим секторами науки для розроблення й імплементації дослідницьких проектів чи програм, забезпечення якісної професійної підготовки працівників освіти, упровадження сучасних ІКТ в організацію процесу навчання, залучення іноземних студентів до вітчизняних вишів і створення умов для заохочення до навчання талановитої молоді у вигляді стипендіальних фондів.

2. Відповідність процесу підготовки професійних освітніх кадрів сучасному інноваційному розвитку суспільства. Виходячи із завдань програми «Про Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020», науковці погоджуються, що успішна реалізація соціального, особистісного та професійного розвитку суспільства можлива на основі інноваційного розвитку систем освіти.

3. Підвищення інноваційної активності населення. Велика увага приділяється розвитку системи освіти протягом життя, яка сприяє успішній реалізації практики безперервної освіти. Важли-

вою умовою для імплементації останньої є використання засобів відкритої освіти, а саме дистанційних. Серед заходів ефективного підвищення інноваційної активності населення найголовнішим є стимулювання поширення дистанційних форм навчання, підвищення гнучкості дистанційних навчальних програм з урахуванням особистісного підходу до тих, хто навчається.

Отже, визначені науковцями чинники та шляхи розвитку відкритої освіти мають комплексний характер і зумовлені як освітньо-політичними й соціокультурними потребами суспільства, так і його економічними й технологічними можливостями.

Зміни, що відображаються в інноваційних підходах до розвитку сучасної системи освіти, є результатом реалізації вимог відкритого інформаційного суспільства, представлені нами в таблиці 1.

Дослідженням методичного аспекту розвитку відкритої освіти займалися такі науковці-компаративісти, як Н.М. Бідюк [2], Т.В. Гарбуза [3], О. Ісламова [6], Н.В. Рокосовик [9].

У контексті аналізу розвитку змісту й форм організації підготовки бакалаврів інженерії в університетах Великої Британії Н.М. Бідюк констатує, що до основних чинників модернізації системи британської освіти належать:

- стрімкий розвиток ІКТ;
- інтеграція Великої Британії до світового інформаційного простору;
- упровадження інноваційних технологій у навчальний процес;
- розроблення інформаційного законодавства й потреба населення в якісній освіті.

Основними вимогами до підготовки спеціалістів в університетській освіті вважаються такі: забезпечення високого рівня знань і вмінь, володіння сучасними інформаційними технологіями, мобільність та адаптація в умовах інноваційного інформаційного простору [2]. Важливими змінами в організації освітнього процесу є такі: широкопрофільність підготовки спеціалістів, гнучкість навчальних планів, професійна спрямованість навчальних курсів, широке запровадження кредитно-модульної системи, індивідуалізація навчання, удосконалення організаційних форм навчання й комп'ютеризація навчального процесу.

Високий рівень матеріально-технічного забезпечення сприяє ефективному розвитку якісної освіти в університетах Великої Британії. До основних вимог освітньо-кваліфікаційних програм включено такі: надання можливості досягнення високого професійного рівня, паралельності навчання, оволодіння комп'ютерною технікою, основами професійної комунікації і створення умов для безперервної освіти [2].

Дослідниця О. Ісламова в дисертації «Аксіологічний вимір трансформації педагогічної освіти Великої Британії в умовах інформаційного суспільства» обґрунтовує тезу, що розбудова відкритої освіти в університетах Великої Британії зумовлена утвердженням інформаційного суспільства та спрямована на демократизацію освітнього середовища, а саме: забезпечення освітою всіх бажаючих, прагнення до утвердження високих стандартів, мінімізація державного контролю, поширення ринкової ідеології, а також високі вимоги до соціальної відповідальності освітян. Дослідниця констатує, що в системі вищої освіти Великої Британії яскраво ілюструється ідея освітньої рівності, що передбачає надання освітніх послуг різним групам громадян, у тому числі з особливими потребами, забезпечуючи їхню соціалізацію завдяки принципам доступності, гнучкості й паралельності навчання, що є імперативом інформаційного суспільства [6].

О. Ісламова підкреслює, що в ході трансформації педагогічної освіти у Великій Британії вагома роль відводиться вчителю-професіоналу, який володіє розвиненим критичним мисленням, здатним на самостійне раціональне осмислення й коригування своєї педагогічної діяльності. Сучасна освітня практика потребує вчителя як транслятора цінностей рівності, поваги до свободи та відмінностей між людьми [6].

Наведені вище судження українських компаративістів дають змогу констатувати, що в британській освітній системі реалізовано модель, згідно з якою вчитель в інформаційному суспільстві отримує професійні навички з використанням як традиційних, так й інноваційних дидактичних підходів. У процесах удосконалення професіоналізму, професійному розвитку фахівців ефективно використовуються засоби відкритої освіти.

Таблиця 1

Шляхи вирішення проблем сучасної системи освіти

Проблеми	Шляхи розв'язання проблем
Зміст освіти не відповідає сучасним вимогам матеріального та духовного розвитку суспільства	Фундаменталізація освіти; формування системи безперервної освіти; активізація ролі освіти у формуванні цінностей демократичного суспільства; екологізація змісту освіти; надання змісту освіти інтеркультурної орієнтації; наближення змісту освіти до реальних потреб світу праці
Прагматична орієнтація освіти, що не має на меті пріоритетного розвитку особистості	Гуманістична орієнтація педагогічних технологій; гнучке проблемне навчання; запровадження ідеології школи діалогу культур; креативні інформаційні технології
Недостатня доступність якісної освіти для широких верств населення	Дистанційне навчання; доступні бази даних телекомунікаційні технології

Дослідниця Н.В. Рокосовик у науковій розвідці, присвяченій проблемам дистанційного навчання у вищій школі людей з особливими потребами, зазначає, що британська система дистанційного навчання характеризується поєднанням широкої сукупності актуальних організаційних підходів. Великого значення набуває модульна організація навчального матеріалу, яка сприяє набуттю програмою гнучкості й уможлиблює інтеграцію модулів суміжних спеціальностей, що дає можливості комбінування різних складників навчальної програми. За допомогою дистанційних засобів навчання модульна організація навчального матеріалу має можливість запроваджувати комбінації модулів відповідно до індивідуальних потреб споживачів освітніх послуг [9].

Висновки. Отже, аналіз і систематизація робіт українських науковців, присвячених методичному й освітньо-політичному аспектам розвитку відкритої освіти, дали змогу дійти висновку, що визначені науковцями чинники та шляхи розвитку цього феномена мають комплексний характер і зумовлені як освітньо-політичними й соціокультурними потребами суспільства, так і його економічними й технологічними можливостями.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Биков В.Ю. Дистанційна освіта: актуальність, особливості і принципи побудови, шляхи розвитку та сфера застосування. *Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології*. Київ, 2005. С. 77–92.
2. Бідюк Н.М. Розвиток змісту та форм організації підготовки бакалаврів інженерії в університетах Великої Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2000.
3. Гарбуза Т.В. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови в системі дистанційного навчання університетів Великої Британії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2015.
4. Гейць В.М. Інноваційна Україна 2020 : національна доповідь. Київ : НАН України, 2015.
5. Даниленко Л.І., Лібанова Е.М. Педагогічні інновації та інноваційні технології. *Постметодика*. 2004. № 6 (58). С. 23–26.
6. Ісламова О. Аксіологічний вимір трансформації педагогічної освіти Великої Британії в умовах інформаційного суспільства : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10. Київ, 2016.
7. Кремень В.Г., Луговий В.І. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура. Київ : Педагогічна думка, 2008.
8. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. : Закон України від 25.06.2013 № 344/2013. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
9. Рокосовик Н.В. Підготовка магістрів педагогіки в університетах Великої Британії засобами дистанційного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2016.
10. Шуневич Б.І. (2008). Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2008.

ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ОЗДОРОВЧИХ СИСТЕМ ЯК ЗАСОБУ ОПТИМІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ

HISTORICAL PREREQUISITES OF DEVELOPMENT OF WELLNESS SYSTEMS AS A MEAN OF OPTIMIZATION STUDENTS' HEALTH-PRESERVING STUDY

Теоретично обґрунтовано історичні передумови розвитку оздоровчих систем як засобу оптимізації здоров'язбережувального навчання студентів. Здійснено історичний екскурс і проаналізовано закономірності розвитку систем оздоровлення. Виокремлено історичні віхи становлення оздоровчих систем та впливи на розвиток системи загальної фізкультурно-оздоровчої освіти студентів. Виявлено основні аспекти оптимізації здоров'язбережувального навчання студентів на основі історичного аналізу.

Декларовано, що ще на ранніх стадіях становлення людства оздоровчі заняття посідали значне місце в передаванні соціального досвіду одного покоління іншому, а система загальної фізкультурно-оздоровчої освіти залишалася важливим чинником формування особистості в дитячому та молодіжному середовищі на наступних етапах суспільного розвитку. Характерною рисою педагогічних ідей оздоровчих систем у процесі формування капіталу здоров'я молоді є можливість активізації їхньої здоров'язбережувальної діяльності на різних етапах життєвого розвитку.

Зазначено, що реалізація фундаментальних оздоровчих систем у вищих навчальних закладах на сучасному етапі має забезпечити студентів необхідними здоров'язбережувальними знаннями з відповідним психофізіологічним інструментарієм і навичками їх практичного застосування, а також розвинути правильне логічне й інтуїтивне вміння вживати профілактичних, рекреаційних заходів для збереження власного здоров'я. Система оздоровлення має бути представлена як мінімальний, але досить відкритий і простий механізм, що відображає основні закономірності здоров'язбережувального навчання студентів. Результат використання такого підходу – компетентна в питаннях здоров'язбереження, розвинена, творча особистість майбутнього фахівця будь-якої сфери.

Ключові слова: оздоровчі системи, освітнє середовище, здоров'я, здоров'язбережувальне навчання, студенти.

The historical prerequisites of development of wellness systems as a mean of optimization the student' health-preserving study are theoretically substantiated. Historical excursion is made and regularities of development of the wellness systems are analyzed. The historical milestones of formation of wellness systems and influences on the development of general system of physical and health education of students are distinguished. The main aspects of optimization students' health-preserving study based on historical analysis are identified.

It was declared that in the early stages of humanity's development, wellness activities occupied a significant place in transferring the social experience of one generation to another, and the system of general physical and health education remained an important factor in the formation of personality in the period of childhood and in youth's environment at the subsequent stages of social development. A characteristic feature of pedagogical ideas of wellness systems in the process of forming the health capital of youth is the possibility of activating their health-preserving activity at different stages of life development.

It is stated that the implementation of fundamental wellness systems in higher education institutions at the present stage should provide students with the necessary health-preserving knowledge with appropriate psychophysiological tools and skills of their practical application, as well as develop of the correct logical and intuitive ability to implement preventative, recreational measures to preserve own health. The wellness system should be presented as a minimal but fairly open and simple mechanism that reflects the basic patterns of students' health-preserving study. The result of using of such approach – the competent in the questions of health-preserving, an advanced, creative personality of the future specialist in any field.

Key words: wellness systems, educational environment, health, health-preserving study, students.

УДК 796.011.3: 331.108.26

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-4>

Завидівська Н.Н.,

докт. пед. наук, професор,
професор кафедри теорії і методики
фізичної культури

Львівського державного університету
фізичної культури

імені Івана Боберського

Завидівська О.І.,

канд. екон. наук, доцент,
доцент кафедри економіки
та менеджменту

Львівського державного університету
фізичної культури

імені Івана Боберського,

докторант

Національного університету

«Чернігівський колегіум»

імені Т.Г. Шевченка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Будь-які зміни в освіті є процесом, який стосується суспільства загалом, отже, зміна освітньої парадигми розвитку систем оздоровлення є необхідністю і відображенням тих процесів, які виникають у соціумі і є об'єктивними. Оздоровчі системи мають свою власну природу і зміст, тому наукове обґрунтування та створення нових механізмів удосконалення здоров'язбережувального навчання має базуватися на парадигмі, що допоможе своєчасно зреагувати на ті проблеми і труднощі, які виникають в освітньому середовищі, і здійснити глибокий аналіз усіх організаційних процесів для його вдосконалення [5]. Адже, як зазначається у Вікіпедії, оздоровчі системи – це системи тео-

ретичних знань і практичних методів, які забезпечують збереження здоров'я людей, формування їхнього здорового життя.

Системи оздоровлення розвиваються в контексті загального процесу трансформації різних сторін суспільного життя, у тісному зв'язку з перебудовою в інших сферах, водночас виступають для них джерелом забезпечення змісту здоров'язбережувальної діяльності. Вивчення досвіду минулого і сьогодення, теоретичне узагальнення історичних даних дозволяють повніше уявити і зрозуміти механізми вдосконалення і реалізації оздоровчих систем у сфері освіти. Щоб зрозуміти педагогічні процеси, які сьогодні відбуваються через розвиток систем оздоровлення,

потрібно, спираючись на методи порівнянь і зіставлень, здійснити короткий екскурс і проаналізувати історичні тенденції розвитку педагогічної науки в цьому контексті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Системам оздоровлення як засобу підвищення природних даних, а також збереження здоров'я людства приділяли увагу багато мислителів, філософів, просвітників, педагогів минулого і сьогодення. Чимало цінних ідей із цієї проблеми містяться в роботах античних філософів Аристотеля, Сократа і Платона; класиків педагогіки – Я. Коменського, Дж. Локка, І. Песталоцці, А. Дістервега, К. Ушинського й інших. Величезна роль у створенні та впровадженні науково обґрунтованої системи фізичного виховання належить П. Лесгафту.

Видатні діячі школи радянського періоду Н. Крупська, А. Луначарський, П. Блонський, С. Шацький, А. Макаренко й інші, підкреслюючи в роботах актуальність проблеми фізичного виховання молоді, орієнтували педагогічну науку на визначення цілей, змісту, методів і форм навчально-виховної роботи в цьому напрямі.

Мета статті – теоретично обґрунтувати історичні передумови розвитку оздоровчих систем як засобу оптимізації здоров'язбережувального навчання студентів. Для досягнення мети вирішувались такі завдання: здійснити історичний екскурс і проаналізувати закономірності розвитку систем оздоровлення; виокремити історичні віхи становлення оздоровчих систем і впливи на розвиток фізкультурно-оздоровчої освіти; виявити основні аспекти оптимізації здоров'язбережувального навчання студентів на основі історичного аналізу.

Виклад основного матеріалу. Унікальне географічне положення України між Сходом і Заходом, суперечка між слов'янофільством і західництвом, поглиблення суперечностей у наші дні, чергова проблема реформування освітньої сфери, що стоїть перед країною, висувають нові вимоги щодо педагогічних технологій впровадження освітніх систем.

Цивілізаційний підхід до освітянських процесів, що характеризує початок ХХІ ст., породжує зростання потреби в компаративістиці. Як прикладна соціологічна дисципліна компаративістика, що спирається на методи порівнянь і зіставлень, з ідеологічних причин не була поширена в соціології систем оздоровлення. Радянську систему освіти, спрямованість на здоровий спосіб життя в ті часи можна було порівняти лише з окремими фрагментами педагогічного процесу, які підкреслювали ідеали освітньої радянської системи.

В історії педагогічного процесу формаційний і цивілізаційний підходи конкретизуються в поняттях інструментальної (професійна, практична і прикладна освіта) та гуманістичної (ліберальна) освіти. Ці підходи, безумовно, не могли не позна-

читися на розвитку систем оздоровлення як своєрідних педагогічних новацій. У тих світоглядних і педагогічних системах оздоровлення, де робиться акцент на гуманістичній функції фізкультурної освіти, склалася традиція ліберальної системи фізичного виховання. У тих, де робиться акцент на соціалізуючій функції, – склалася інструментальна (практична) модель проведення занять із фізичного виховання. Причому названі два напрями існували паралельно в усіх системах і всіх цивілізаціях, вирішуючи свої завдання і обстоюючи переваги своїх концепцій [11]. Однак педагогічні технології здоров'язбереження як дієвий механізм формування відповідних знань виникли дещо пізніше.

Найважче було знайти відмінності між вищезазначеними тенденціями в історії педагогічного процесу східних країн. Спільними рисами для східної педагогіки були: культ знань, визнання важливості вчення, об'єднання навчання з вихованням, їхній релігійний характер, чітке передавання традицій із покоління в покоління, особлива роль учителя як духовного наставника. Особливість східного стилю мислення полягає в тому, що навчання і виховання сприймалися не лише як оволодіння певними вміннями і навичками, а і як один зі способів усвідомлення людиною її місця у світі. Тому розмежувати педагогічний процес на виховання, навчання і освіту, як це прийнято в європейській педагогіці, на Сході складно, але все ж таки можливо, якщо порівняти, наприклад, педагогічні традиції Китаю й Індії.

Духовною основою далекосхідної педагогіки було конфуціанство, що не лише стало визначальним для Японії, Гонконгу, Тайваню, Сінгапуру, Кореї, Китаю, а й позначилося на тенденціях розвитку вітчизняної педагогічної науки. Педагогічний процес охоплював усе життя людини, духовну і матеріальні сторони. Основною категорією педагогіки вважалося вчення, яке розглядалось як кращий і єдиний можливий спосіб самоствердження людини. Учення було відображенням істинного людського життя, свідчило про невичерпність здібностей і можливостей людини і значущість людського існування.

За ученням Конфуція вважалося, що вчення дарує людині «вищу радість життя», «виховує в ній силу духа». Людина через навчання долала обмеженість свого практичного сприйняття життя, піднімалася над буденністю. Любов до людини, до мудрості, ставлення до навчання й виховання як до найважливіших засобів, що забезпечують існування і вдосконалення людини, – це характерні риси східної педагогіки. Любов до навчання і бажання вчитися вели людину до мудрості, а мудрість визначала правильну поведінку людини [7; 8].

Незважаючи на широке розуміння виховання і навчання як процесу вдосконалення людини, що робить далекосхідну педагогіку такою, ніби вона

стоїть поза конкретними соціальними зв'язками, головне в конфуціанстві – моральні основи поведінки людини, що зумовлені вихованням і навчанням. Можна припустити, що саме цей факт примусив замислитися над поведінкою і способом життя людини як над чинниками, від яких залежить її здоров'я. Настільки ж значущими категоріями є в цьому разі виконання людиною визначених законів, ритуалів, дотримання нею норм і традицій, стійкість соціальних зв'язків. У соціальному сенсі характерною рисою для людини є її схожість з усім оточенням, і в жодному разі не прояв якогось індивідуальних особливостей. Саме це і вважалося етичною поведінкою та високоморальним життям. Поведінка у групі була чітко нормована канонами і ритуалами, норми і принципи поширювалися на все життя людини від побуту до духовної діяльності. Життя і поведінка кожної окремої людини визначалися і були підпорядковані інтересам усієї групи [9; 10]. Цей факт, як ми знаємо, відображений у побудові системи фізичного виховання радянського періоду.

Духовною основою педагогіки південноазійської цивілізації став індуїзм. У Ведах, у релігійних текстах ідеться про велике значення виховання і навчання для всього людського життя, для карми. Поняття «від'я» і «вінайя» близькі до понять «навчання» й «освіта». Поняття «драхма» – те, що людина досягає у своєму житті завдяки оволодінню знаннями, тобто від'я сприяла тому, що людина досягає своєї драми. Навчання включало в себе найрізноманітніші знання – від сакральних до математичних. Практична педагогіка зводилася до того, що людська особистість пройшла чотири етапи життєвого циклу – від учня до аскета. Шлях цей скорочувався або подовжувався залежно від касти, до якої належала людина. Що вища каста – то довший шлях [4].

Щоб пройти цей шлях, педагогіка ставила за мету виховати такі якості, як порядність, старанне ставлення до навчання, скромність, релігійність, «придушення» своєї природи й ін. У результаті такої поведінки можна було досягти ідеалу. Альфред Адлер [1] стверджував, що за досягнення ідеалу людина досягає щастя, що полягає, серед іншого, і у відході від страждання марного людського життя.

Якщо конфуціанська педагогіка принципово наполягала на злитті особистості із групою і повне підпорядкування її інтересам, то індуїзм орієнтував особистість на увагу до свого внутрішнього світу, виробляв здатність відійти від буденності життя, знайти в собі сили для того, щоб наблизитися до божественної сутності. Життя людини розумілося як частина Всесвіту, усі зміни, що відбувалися довкола, сприймалися як такі, що не залежать від бажань і волі людини. Незважаючи на жорстку кастовість індійського суспільства, педагогічна наука

звертається до індивідуальності людини. Успішне оволодіння знаннями могло привести до того, що людина підносилась над кастами, очищалась від гріхів, від суперечностей як зовнішнього життя, так і внутрішнього.

Л. Дюмон [4] слушно зазначає, що для індуїстського суспільства була характерною наявність, на перший погляд, двох рис, які взаємновиключають одна одну: з одного боку, суспільство нав'язує кожній особистості тісну взаємозалежність, з іншого – існує інститут відлюдного зречення від світу, який забезпечує кожній людині повну незалежність від суспільства. Зауважимо, що ця людина, відлюдник, відповідальний за всі новації в релігії, які знала Індія. Педагогіка на Сході виконувала соціальне замовлення і водночас предметом її уваги були питання, що лежать поза конкретною соціальною групою і системою. Можливо, це є однією із причин того, що система освіти на Сході, на відміну від європейської, не відчувала кризових ситуацій, а поступово пристосовувалася до змін у світі.

Основи західноєвропейської педагогіки були закладені в давньогрецьких містах у IV – V ст. до н. е., у період так званого «культурного перевороту». Культурний переворот не був схожий із подібними східними періодами, оскільки не мав релігійного характеру, а полягав у загальному піднесенні економічного, соціального і духовного життя давньогрецьких міст. У Стародавній Греції чітко склалися дві педагогічні системи, що чудово відображають два підходи, або дві тенденції, у поглядах на мету і завдання освіти. Це – виховна система, що складалася в Афінах, і система, що складалася у Спарті.

Афіни були центром, де вчителювали софісти, для яких був характерний критичний погляд на світ. Софісти навчали ораторського мистецтва, філософії, орієнтували учнів на раціонально-практичне ставлення до життя. Мету виховання вони бачили в розвитку особистості та реалізації її внутрішнього світу. Аристотель розвивав раціоналістичні ідеї виховання. На відміну від східних традицій, педагогіка Заходу почала розмежовувати процес формування людського розуму від процесу формування моральної поведінки. Знання істини про збереження здоров'я, на нашу думку, у даному контексті – це те, що становить найголовніше в людині. Ще Аристотель відзначав, що навчити людину мислити можна лише впродовж довгих тренувань у процесі освіти, а моральна поведінка – це наслідок звичок [2].

В. Канке [7] зазначає, що вчення Аристотеля, Платона і Сократа зводяться до поєднання в людині освіченості і моралі, що дає змогу формувати відповідну поведінку. Платон, створюючи модель ідеальної держави в педагогічних ідеях, також бачив насамперед державні інтереси. Виховання і навчання мають бути під контролем держави, інтереси особистості повинні бути б, відпо-

відно до ідеалу Платона, збігатися з державними інтересами, і навпаки.

Раціонально-прагматичному підходові у вихованні й освіті протистоїть позиція Сократа. Його приваблювала у вихованні й освіті ідея розвитку особистості. Спростовуючи релятивізм софістів, Сократ звертається до духовної і моральної сфери з питань виховання і освіти, до ідеї самовдосконалення людини, що близька для процесу розвитку оздоровчих систем.

Аналіз вищезазначених педагогічних тенденцій дозволяє констатувати той факт, що сучасні оздоровчі системи в освітньому середовищі мають поєднувати такі філософські алгоритми: лише самореалізація особистості та її освіченість у питаннях здоров'язбереження приведуть до здорового життя, до змін на краще; володіючи фундаментальними, істинними знаннями, людина знаходить шлях до здоров'я; здоров'язбережувальна істина народжується в самій людині, яка повинна підійти до потреби у знаннях через самостійні інтелектуальні зусилля (метод, що став класичним прикладом недогматичного мислення) [12; 13].

За даними Є. Приступи [8; 9; 10] і А. Цюся [11], найрозвиненіші форми фізичного виховання системного характеру були в рабовласницьких державах Стародавньої Греції, Стародавнього Риму, Стародавнього Китаю, Стародавньої Індії, а також середньовічних державах Європи, Арабського Сходу, Центральної і Південно-Східної Азії, Південної Америки. Передумовою для розвитку вищої фізкультурної освіти стали народні ігри, кінні та піші змагання, різні види боротьби тощо.

Позитивну роль у введенні фізичної культури до навчальних планів закладів загальної освіти відіграло зародження капіталістичної суспільної системи, найбільш зацікавленої у фізичному розвитку людини. Іншими важливими чинниками стали, по-перше, розвиток педагогічної думки (фізичне виховання вважалося невід'ємним елементом виховання дітей і підлітків); по-друге, формування у країнах Західної та Центральної Європи національних (німецька, шведська, французька) й індивідуальних гімнастичних систем; по-третє, виникнення супутніх педагогічних реформаторських тенденцій, або рухів, – філантропізму і так званого нового виховання, які надали ідеям фізичного виховання системного характеру, зробили їх реальними.

Для розвитку оздоровчих систем поступово створювалися необхідні соціально-політичні умови: функціонування фізичного виховання в системі виховання дітей і спортивно-військової підготовки молоді; включення до навчальних програм загальноосвітніх шкіл уроків фізичної культури; відкриття відділень, факультетів із підготовки кадрів для роботи у сфері фізичної культури і спорту; розвиток міжнародного олімпійського руху.

Професійна фізкультурна освіта виникає у другій половині XIX – першій половині XX ст. У нашій країні першим таким спеціалізованим навчальним закладом була Вища вільна школа П. Лесгафта. Як особлива система навчальних закладів, професійна фізкультурна освіта сформувалася в Союзі Радянських Соціалістичних Республік у 1920–1930-х рр. Діяльність спеціаліста з фізичної культури відносять до галузі педагогічної антропології, де він є активним суб'єктом залучення особистості до культури [3]. Його діяльність здійснюється в системі «людина – людина» і спирається на глибоку інтеграцію гуманітарних, соціально-економічних, природничо-наукових, психолого-педагогічних і медико-біологічних знань. Предмет цієї діяльності становить науково обґрунтоване цільове проектування, конструювання процесу здоров'язбереження людини в різні вікові періоди [6].

Водночас, як показує вивчення спеціальної літератури, закордонного і вітчизняного досвіду, розвиток оздоровчих систем здійснювався в основному через реалізацію таких понять, як «формування фізичної культури», «фізичне виховання», «спортивні результати», «нормативи і вимоги для оцінки фізичної підготовленості», «фізкультурний рух» тощо. На всіх етапах історичного розвитку увагу в основному було зосереджено на становленні саме професійної фізкультурної освіти, недостатньо уваги приділялося проблемам визначення змістовної компоненти систем оздоровлення у вищих навчальних закладах різного професійного спрямування [3; 10].

Висновки. Історичний аналіз розвитку оздоровчих систем дозволяє зазначити, що в умовах сьогодення першочерговим завданням вищої школи є отримання студентами ґрунтовних теоретичних і методичних здоров'язбережувальних знань і практичних умінь. Основою оптимізації здоров'язбережувального навчання студентів мають стати такі аспекти:

- демократизація систем оздоровлення у вищій школі. Ця тенденція полягає в доступності та свободі вибору здоров'язбережувальних фундаментальних методик навчання незалежно від сфери майбутньої діяльності студентів, відмові від авторитаризму та командно-бюрократичної моделі управління;

- створення фізкультурно-оздоровчих, здоров'язбережувальних комплексів дисциплін як своєрідних форм інтеграції специфічних знань;

- індивідуалізація здоров'язбережувального навчання та можливостей студентів у процесі праці. Це досягається врахуванням індивідуальних психофізіологічних особливостей студентів під час вибору форм і методів покращення фізичного здоров'я, їхніх схильностей до того чи іншого виду оздоровчої діяльності. Індивідуалізація здоров'язбережувального навчання передба-

чає також значне збільшення обсягу самостійної й індивідуальної роботи;

– гуманітаризація і гуманізація систем оздоровлення спрямовані на розширення культурного кругозору студентів, вивчення власного організму, прищеплення навичок соціальної взаємодії через тренінги, дискусії, ділові та рольові ігри тощо;

– комп'ютеризація технологій оздоровлення. Вона використовується не лише у формі комплексів вправ, а і як спосіб входження в здоров'я-збережувальні інформаційні системи, для тестового педагогічного контролю, як автоматизовані системи визначення рівня здоров'я, як засоби надання інформації тощо;

– тенденція переходу до самоврядування – студент є учасником і менеджером здоров'я-збережувального навчання;

– зростають вимоги до професіоналізму викладачів, підвищується значущість дисциплін медико-біологічного циклу, педагогіки і психології. Застосування критеріїв оцінювання діяльності викладачів;

– оцінка ефективності здоров'язбережувального навчання з боку випускників.

Отже, мета реалізації фундаментальних оздоровчих систем у вищих навчальних закладах на сучасному етапі полягає в тому, щоб забезпечити студентів необхідними здоров'язбережувальними знаннями з відповідним психофізіологічним інструментарієм і навичками їх практичного застосування, а також розвинути правильне логічне й інтуїтивне вміння здійснювати профілактичні, рекреаційні заходи для збереження власного здоров'я.

Система оздоровлення має бути представлена як мінімальний, але досить відкритий і простий механізм, що відображає основні закономірності здоров'язбережувального навчання, сприяє розумінню студентами способів і засобів покращення і зміцнення здоров'я. Результат використання такого підходу – компетентна в питаннях здоров'язбереження, розвинена, творча особистість майбутнього фахівця будь-якої сфери.

Подальшого вивчення потребує закордонний досвід запровадження оздоровчих систем у навчально-виховний процес вищої школи на засадах здоров'язбереження.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Адлер А. Наука жить. Пер. с англ. А. Юдин, Е. Любченко. Киев : Port-Royal, 1997. 288 с.
2. Аристотель. Сочинения : в 4-х т. Пер. с древнегреч. / под общ. ред. А. Доватура. Москва : Мысль, 1983. 830 с.
3. Вербицький В., Бондаренко І. Історія фізичної культури та спорту в Україні : навчальний посібник. Миколаїв : ЧДУ ім. Петра Могили, 2014. 340 с.
4. Дюмон Л. Опыт описания системы каст. Москва : Евразия, 2001. 480 с.
5. Завидівська Н. Особливості інтегративного навчання здоров'язбереження в системі фізичного виховання вищої школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2013. № 8 (34). С. 196–207.
6. Завидівська Н. Загальна фізкультурна освіта як система закономірностей здоров'язбережувального навчання студентів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія № 15 «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури». 2017. Вип. № К (84) 17. С. 184–188.
7. Канке В. Философия : учебное пособие для студентов высших и средних специальных учебных заведений. Москва : Логос, 2001. 272 с.
8. Приступа Є. Народна фізична культура українців : наукове видання. Львів : УСА, 1995. 254 с.
9. Приступа Є., Пилат В. Традиції української національної фізичної культури. Львів : Троян, 1991. 104 с.
10. Приступа Є. Становлення і розвиток педагогічних основ української народної фізичної культури : автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1996. 48 с.
11. Цьось А. Фізичне виховання в календарній обрядовості українців. Луцьк : Надстир'я, 2000. 376 с.
12. Zavydivska O., Zavydivska N., Khanikiants O. Self-management as a condition for creating a health culture among students. *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*. 2016. Vol. 16. Supplement Issue (1). Art 93. P. 592–597.
13. The paradigm of health maintenance at Higher Education Institutions as an Important Component of Human Development in Terms of Modernity / O. Zavydivska et al. *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*. 2017. Vol. 17. Supplement Issue 1. Art 9. P. 60–65.

ОСВІТА ЯК ІНСТРУМЕНТАРІЙ НАЦІОНАЛЬНОГО ОНОВЛЕННЯ В ІСПАНСЬКОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ МЕЖІ ХІХ–ХХ СТОЛІТЬ

EDUCATION AS REMEDY OF NATIONAL REGENERATION IN SPANISH PEDAGOGICAL DISCOURSE AT THE TURN OF THE 19TH AND 20TH CENTURIES

У статті порушено проблему освіти як складної соціальної системи, елементи якої – людські покоління – у часовій взаємодії змінюють під силою потужного інтелектуального руху світоглядні уявлення про консолідаційні можливості спільнот. Інтелектуальний рух в Іспанії на межі ХІХ–ХХ століть – «регенераціонізм» – величне суспільно-історичне явище. Представники славетної плеяди «покоління 1898 року», видатні іспанські мислителі, знані педагоги, публіцисти, політики (зокрема, Х. Коста, М. де Унамуну, А. Посада, Е. Мартін, А. Леррус, К. Серрільо Ескобар) розгорнули широкомасштабну діяльність за розбудову « нової Іспанії » – цивілізованої, культурної, освіченої, демократичної. В іспанському педагогічному дискурсі межі ХІХ–ХХ століть лунали заклики подолання « загальнонаціональної катастрофи », досягнення « національного оновлення », устремління до « воскресіння » Батьківщини.

Незважаючи на те, що « покоління 1898 року » (у найширшому розумінні – покоління інтелектуалів, породжене іспанським зламом наприкінці ХІХ століття, яке жадало національного оновлення країни, прагнуло до відродження її величності та могутності) не становило організаційної єдності, концептуально розмежувалося за ціннісно-прагматичною засадою, у досягненні провідної мети бачило єдино можливий історичний шлях – виведення широких народних мас за допомогою просвітництва на високий культурно-цивілізаційний рівень і утвердження життєдайного народовладдя. Зведене на демократичних засадах, суспільство підтримуватиме гармонійний розвиток і генеруватиме гуманістичні цінності співжиття для всезагального благоденства.

Поширений у пресі наприкінці ХІХ століття концепт « іспанська проблема » трактувався суто як питання « буття чи небуття » держави, і для того, щоби країна постала із « небуття » – « воскресла », іспанцям необхідне було життєствердне об'єднання. Консолідаційні можливості іспанської спільноти коренилися саме в освітньому просторі – у народному просвітництві, у державному реформуванні освітньої системи, у дієвості національного законодавства про освіту, у реалізації права на освіту всіх громадян. Це – основний претекст іспанського педагогічного дискурсу межі ХІХ–ХХ століть.

Ключові слова: освіта, національне оновлення, «регенераціонізм», інтелектуальний рух, «покоління 1898 року», іспанський педагогічний дискурс.

The problem of education as complex social system, elements of which human generations in time interaction change under influence of powerful intellectual movement outlook ideas about consolidation possibilities of communities, had been analyzed in the article. The intellectual movement in Spain at the turn of the 19th and 20th centuries – “regeneration” – was glorious socio-historical phenomenon. Famous Spanish thinkers of the “Generation’98”, well-known educators, publicists, politicians (in particular J. Costa, M. de Unamuno, A. Posada, E. Martin, A. Lerroux, C. Cerrillo Escobar) had been deployed large-scale activity for creation of “new Spain” – civilized, cultural, educated, democratic. There were appeals to overcoming the “national disaster”, to achievement of “national renewal”, “resurrection” of the Homeland in Spanish pedagogical discourse at the turn of the 19th and 20th centuries. The “Generation’98” was not organizationally uniform, differed according to political slogans, but in achievement of the leading purpose the only historical way seemed, the way of popular masses raising on high cultural level and approval of democracy. Society constructed on democratic bases will harmoniously develop and generate humanistic values for general prosperity.

Concept of “Spanish problem” in press at the end of the 19th century was interpreted solely as a matter of “being or not” of the state, and in order for the country to rise out of ignorance, “resurrected”, the Spaniards needed viable unity. The consolidation possibilities of Spanish community were rooted in the educational area – in dissemination of popular education, in state reform of the educational system, in the effectiveness of national legislation on education, in the guarantee of the right to education for all citizens. This is the main pretext of the Spanish pedagogical discourse at the turn of the 19th and 20th centuries. The intellectual movement in Spain was promotional in nature, caused tectonic changes of society, which in new conditions of historical existence recognized itself as ethnic-national structure, fundamental foundation of Spanish sovereignty.

Key words: education, national renewal, “regeneration”, intellectual movement, the “Generation’98”, Spanish pedagogical discourse.

УДК 37.014.1=134.2«18/19»
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-5>

Зайченко Н.І.,

докт. пед. наук,
професор кафедри загальної
та прикладної психології
ПВНЗ «Інститут екології економіки
і права»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Національна історія у своєму часовому континуумі набуває деінде більшої швидкості, а трапляється – взагалі просувається через корінні переломи. Своєрідною переломною віхою в національній історії Іспанії був регенераціоністський інтелектуальний рух на межі ХІХ–ХХ ст., спричинений глибинною кризою іспанської державності після втрати остан-

ніх колоніальних володінь у війні зі Сполученими Штатами Америки 1898 р. Знаменита плеяда творчої інтелігенції – «покоління 1898 р.», – із трагічним почуттям – «формою національної хвороби» (Р. Маесту) переживаючи «загальнонаціональну катастрофу» Іспанії і роздумуючи над її подальшим історичним рухом, надихнула іспанську громадськість на вітчизняний ренесанс. Фун-

даментальною підвалиною всіх теоретичних зведень іспанських інтелектуалів на межі XIX–XX ст. стосовно «іспанської проблеми» була ідея «просвітницького регенераціонізму». У ній втілювалося сподівання на відродження Іспанії за допомогою народного просвітництва, формування «освічених мас», пробудження національної самосвідомості й на культурно-цивілізаційний поступ рідної країни в нових історичних умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

В історико-педагогічних працях іспанських учених Б. Делгадо Кріадо (B. Delgado Criado), А. Капітана Діаса (A. Capitan Diaz), О. Негріна Фахардо (O. Negrin Fajardo), Х.-Л. Геренї (J.-L. Guerena), М. Пуельєса Бенітеса (M. Puelles Benitez) та інших науковців розвинено проблематику «просвітницького регенераціонізму» в Іспанії на межі XIX–XX ст.

Мета статті – довести, що в іспанському педагогічному дискурсі на межі XIX–XX ст. основними засобами національного оновлення і подолання глибинної кризи іспанської державності визначалися народне просвітництво та державне реформування освітньої системи.

Виклад основного матеріалу. Видатний іспанський мислитель Х. Коста (Joaquin Costa Martinez) стверджував: «Іспанія, у якій ми жили, – мертва. Ми маємо працювати для її воскресіння, якщо це можливо; і для цього ми маємо змінити всі концепти життя; маємо помістити наверх те, що було низу, а вниз – те, що було зверху» [1, с. 1].

Нова політика стосовно «іспанської проблеми» має ґрунтуватися на трьох засадах: «Зробити іспанський народ вільним, бо він є рабом; піднести культуру, яка є квазіафриканською; відновити, а точніше, створити суспільну дисципліну» [1, с. 1]. Доки ці три умови не будуть досягнуті, «триватиме смерть, і ніколи не настане воскресіння» [1, с. 1].

Аргументуючи свою позицію, Х. Коста переконував, що, попри впроваджені демократичні закони, іспанський народ не є вільним. Прогрес людського суспільства не є однорідним; тільки невеличка частинка іспанського суспільства йде в ногу із часом, але величезний натовп відстає і перебуває на значній відстані – хто у XVIII ст., хто в середньовіччі, а хто – й у залізному віці. Історична нерівність породжує нерівність умов, а отже, протистояння класів – меншості, яка керує, і більшості, якою керують. Піднесення культури і покращення освіти – це найважливіші засоби іспанського оновлення. Необхідними теперішніми діями держави є поліпшення становища учительства, визнання пріоритетним освітнім завданням формування людини, індивідуальності, характеру [1, с. 1].

Під час виголошення промови на міському святі в Саламанці 15 вересня 1901 р. Х. Коста із жалем зауважив, що іспанська криза давно вирішилася б, а іспанська нація була б урятована, коли б «уся Іспанія стала Саламанкою», тобто ученою, осві-

ченою. «Іспанська проблема» може бути зведена до такої формули: досягнути європейського рівня, вийти зі стану поневолення і здобути повноту свободи; для цього треба подолати «нестачу хліба, нестачу освіти, нестачу правосуддя – ці три необхідні для свободи коефіцієнти» [2, с. 63].

Арагонський політик прохав іспанців відкрити свої серця і зміцнити дух у боротьбі за оновлення матері Іспанії: «Не забуваймо, що поруч із політикою, яка нічого не варта, яка тільки розкошує та знищує всіх нас, є інша політика – поміркована, проста, майже безкоштовна, яка, однак, стосується життя чотирьох п'ятих іспанців, життєдайна, діяльна у школі для дітей, муніципальному суді, у воєнній службі, представлена в допомозі бідним та на обшинних дорогах <...>. Зробімо чи хоча б розпочнемо революцію з національного бюджету й дозволимо витратити за короткий термін 150 мільйонів на будівництво шкіл та ще 150 – на підготовку учителів» [2, с. 125–126].

У промові «Інша Іспанія. Наша проблема» (1903 р.) Х. Коста накреслив стратегію подолання загальнонаціональної кризи, зокрема, він наголошував, що «іспанська проблема» полягає не в тому, щоб відроджувати націю, яка існувала і продовжує існувати, а в тому, щоби «творити нову націю» – нову реальність. Іспанська проблема – це «проблема не відродження, а творення» [3, с. 1].

Звертаючись до студентства із промовою на честь урочистого початку 1900–1901 навчального року в Саламанкському університеті, славетний іспанський філософ, педагог М. де Унамуно (Miguel de Unamuno Jugo) закликав «розсіяти гнітючу хмару туги і відчаю, яка затьмарює шлях майбутнього». Молодь має продовжити справу сучасників робити Іспанію могутньою, величною, багатшою, і вкрай необхідно, щоби вона ставилася до батьківщини «не як до основної мети, а радше як до засобу покращення нашої вищої людської долі». Саме молоді належно завтра з повнотою осмислення спрямовувати дух спільноти, пробуджувати сплячий ідеал народу. Для того їй необхідно вивчити свій народ, із якого вона вийшла, з яким вона живе, для якого вона живе, і це знання стане для неї справжнім пізнанням усього людства [4, с. 6–7].

Визначний іспанський педагог, правознавець, соціолог А. Посада (Adolfo Posada) у численних публікаціях обстоював ідею поширення культури в іспанському суспільстві за допомогою національної освіти і просвітництва народу, однак уважав це надто складним завданням сьогодення, оскільки «неписьменність набула дуже міцної підтримки у традиції нашого народу» [5, с. 59].

А. Посада наполегливо доводив, що всі живі сили народу необхідно віддати на боротьбу за нове життя, і в цій боротьбі освіта стане «єдиним порятунком, єдиним засобом зламати невидимі кайдани» [5, с. 66]. Саме тепер настав час «колек-

тивної діяльності в Іспанії» для розквіту національної освіти. Ця колективна діяльність народу має бути рішуче і розумно підтримана панівною владою. Украй важливе сьогодні об'єднання народних зусиль у справі «педагогічної політики» [5, с. 66–67].

Народна освіта має розумітися як «просвітницька справа для загального інтересу», бо вона спроможна зорієнтувати народний дух, спираючись на традиції і панівні в суспільстві ідеали, а також вона уможливіє конкуренцію всіх людей, виходячи з їхніх здібностей [6, с. 2].

Проблему освіти А. Посада визначав як «найважчу соціальну проблему», наголошуючи, що не лише уряди мають піклуватися про освітню політику, але й саме суспільство загалом має виконати свою «соціальну функцію просвітництва» [7, с. 211]. Іспанія потребує школи, у якій «пануватиме ліберальний, гуманний, піднесений, чистий дух», школи, яка віддасть перевагу моральній особистості, і, нарешті, школи, яка «точно переживе сьогоднішня» [7, с. 219].

Іспанський педагог Е. Мартін (Enrique Martin) у статті «Освіта як засіб суспільного оновлення» (1898 р.) зауважував: «Могутність і влада народів визначаються тим ступенем природної, духовної, інтелектуальної та естетичної культури, на якому вони перебувають, а набуття культурного досвіду становить безпосередню мету освіти» [8, с. 356].

Істинна освіта пробуджує й удосконалює розум людини, спрямовує її волю, підносить і очищує її почуття, формує характер особистості, й усе це здійснюється водночас із тим, щоб людина змогла піти дорогою добра та сповнити власне призначення. Ті народи, у яких освіта і виховання були підтримані урядами, досягали власних цілей, ставали незалежними й могутніми. Саме тому, якщо іспанський народ бажає оновлення і повернення власної могутності, він має першочергово дбати про виховання й освіту. Ця праця нелегка, вона потребує волі, наполегливості й завзяття [8, с. 357].

На переконання Е. Мартіна, оновлення (регенерація) означає, що «визнаються всі демократичні права людини», громадянами «виконуються їхні суспільні обов'язки, свідомо і вільно», а також людина перестає бути «рабом власних пристрастей та іграшкою власного честолюбства», усю свою енергію вона спрямовує на розвинення наук, мистецтва, промисловості, на виконання справи, на добробут і збагачення народу [8, с. 358].

Таррагонський публіцист А. де Егія (Adalberto de Eguía) зазначав, що основна причина бідувань іспанського народу – не у формах уряду і не у програмах політичних партій, а «в умовах індивіда, у його освіті, у його бажаннях». Якщо іспанський народ не матиме освіти, він буде позбавлений взаємоповаги, порядку й авторитетної влади, це загрожуватиме йому нестабільністю,

відставанням у розвитку наук, мистецтв, а також промисловості. Обов'язкова освіта іспанського народу – одне із провідних завдань політики регенераціонізму, без його розв'язання Іспанія не зможе прогресувати [9, с. 2].

Іспанський політик, державний діяч А. Леррус (Alejandro Lerroux) у публікації «Дві Іспанії» (1907 р.) констатував, що у пресі постійно проводиться думка про те, що «нині існують дві Іспанії: одна варварська, інша – цивілізована. Іспанія варварська, середньовічна, африканська, рутинна, окаменіла – це регіони, яким не вистачає солідарності; Іспанія цивілізована, модернізована, європейська, прогресивна, виробнича <...> – це Каталонія, Басконія та інші регіони, у яких каталонська солідарність бралася за приклад для наслідування» [10, с. 1].

Однак справжні відмінності в Іспанії варто шукати не за критерієм прихильності до каталонської солідарності, а за критерієм культурності, бо є «Іспанія фанатична, неграмотна, клерикальна і монархічна», а є «Іспанія ліберальна, культурна, розумна та республіканська». І цей розподіл стосується кожного регіону, і кастильців, і каталонців, і басків, і андалусійців, і галісійців – усіх громадян. Саме проблему культурності населення варто вирішувати, щоби позбутися варварства і на периферії Іспанії, і в центральній її частині [10, с. 1].

Розмірковуючи над ідеєю «просвітницького регенераціонізму», іспанський політик А. Лопес Муньос (Antonio Lopez Muñoz) підкреслював, що основою національного оновлення має стати школа, адже вона виховує моральну гідність людини. У силі моральності – спасіння іспанського народу. Учитель – поводити нашого суспільного оновлення. «Доки наш учитель буде залишатися у стані посміховиська, ми ніколи не займемо того місця у світі, до якого призначала нас наша геніальна історія», – зазначав він [11, с. 1].

Публіцист К. Серрільо Ескобар (Carlos Cerrillo Escobar) у праці «Оновлення за допомогою школи» (1907 р.) стверджував, що в усіх сучасних народів освіта є джерелом звеличення і добробуту, найкращим засобом укріпити суверенітет і протистояти новітнім тенденціям експансії та домінування інших народів. Саме зі школи розпочинається життя народу як політично суверенного суб'єкта, саме школа виступає тією «архітектонічною конструкцією», на якій зводиться вся велич народу. Оновлення Іспанії найголовнішим чином залежить від реформування народної освіти, від прагнень кожної людини вдосконалюватися та сприяти розвитку суспільної культури [12, с. 3].

Роздуми іспанських педагогів, публіцистів, політиків неминуче приводили їх до висновку про те, що народне просвітництво й оновлена школа – не далекі, абстрактні цілі-мрії, а невід'ємні умови збереження іспанської державності та народності.

У статті «Пасхальне Воскресіння» (10 квітня 1898 р.) іспанський поет Х. Марагаль (Juan Maragall) писав: «Радість християнського храму і весняної природи у ці [пасхальні] дні так мало відповідає стану духу в Іспанії! Тривога, надія, гнів, пригніченість охопили наші серця, і у хвилюваннях виникає у нашому баченні смутне й жахливе передчуття кінця світу, нашого світу, але раптом доносяться до нас, як до Фауста, бажаного накласти на себе руки, пасхальні дзвони з мелодією триумфальної радості на честь воскресіння Людини-Бога – і ми підіймаємо очі до блакитного неба, знову вкритих ніжною зеленню дерев, птахів, що повертаються» [13, с. 149].

Іспанія має замислитися над своєю долею і спробувати докласти всіх зусиль для «Воскресіння». Незважаючи на те, що «у минулому Іспанія припустилася багато помилок, чимало речей забула, яких не мала забувати, та чимало інших речей зробила всупереч закону національної природи», вона має сповнитися пасхального почуття радості – «почуття втішної надії, мужньої надії, властивого народам, які плекають у собі сили для оновлення, навіть зіткнувшись із найжахливішими лихами», – піднесено проголошував Х. Марагаль [13, с. 152].

Висновки. Складні історичні умови кінця XIX ст. вимагали від Іспанії розсудливого вибору подальших стратегічних кроків поступального розвитку. У дискурсі іспанських інтелектуалів на межі XIX–XX ст. концепт «іспанська проблема» набув глибинного осмислення та вдумливого тлумачення. «Іспанська проблема» – це багатогранне протиставлення «двох Іспаній» – «старої» із її віджилим патріархально-феодальним касикським укладом, із величезними масами неписьменного безправного населення, яка втратила свою колишню силу могутньої колоніальної імперії, й Іспанії «нової», яку належало розбудовувати відповідно до викликів новітнього часу, – модернізованої, цивілізованої, культурної, демократичної. Дихотомічне протиставлення «двох Іспаній» у дискурсі іспанських інтелектуалів – славетних мислителів, знаних педагогів, політиків, публіцистів – перетворилося на широку ідейну боротьбу з лейтмотивом «бути чи не бути», яка тривала не одне десятиліття і завершилася кривавою трагедією іспанського народу в 1930-х рр.

Шлях національного оновлення став занадто болісним для Іспанії на початку XX ст. Народна

стихія могла бути спрямована в річище цивілізації лише за допомогою просвітництва. Недаремно представники «покоління 1898 р.» визначали «іспанську проблему» як проблему освітню, педагогічну. Народна освіта уможлиблювала піднесення країни на високий культурно-цивілізаційний рівень і убезпечувала її від розпаду, занепаду, «небуття». Консолідаційні можливості іспанської спільноти коренилися саме в освітньому просторі. Це – основний претекст іспанського педагогічного дискурсу межі XIX–XX ст. Інтелектуальний регенераціоністський рух в Іспанії мав сподвижницький характер, викликав тектонічні зміни укладу іспанського суспільства, яке в новітніх умовах історичного буття усвідомлювало себе як етнічно-народну структуру, фундаментальну підвалину іспанської державності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Lo que dice Joaquin Costa. *El Liberal*. Martes 18 de octubre de 1898. № 6.955, año XX. P. 1.
2. Costa J. Crisis política de España (Doble llave al sepulcro del Cid). Madrid : Biblioteca "Costa", 1914. 132 p.
3. Costa J. La otra España. Nuestro problema. *Heraldo de Madrid*. Jueves 9 de febrero de 1911. № 7.377, año XXII. P. 1.
4. Unamuno M. Discurso leído en la solemne apertura del curso academico de 1900 a 1901. Salamanca : Imprenta de Francisco Nuñez Izquierdo, 1900. 17 p.
5. Posada A. Política pedagógica. *La España Moderna*. 1900. № 7. P. 58–76.
6. Posada A. Revista de enseñanza. *El Imparcial*. Sabado 4 de junio de 1898. № 11.174, año XXXII. P. 2.
7. Posada A. Como educaremos a nuestros hijos? *Nuestro Tiempo*. 1901. № 8. P. 210–219.
8. Martin E. La educación como medio de regeneración social. *La Escuela Moderna*. 1898. № 92, año VIII. P. 355–359.
9. Eguía A. Una opinión más. *La Correspondencia Militar*. Madrid, 13 de septiembre de 1899. № 6.584, año XXIII. P. 2.
10. Lerroux A. Las dos Españas. *El Intransigente. Diario republicano*. Sabado 18 de mayo de 1907. № 44, año I. P. 1.
11. Don Antonio Lopez Muñoz. *El Globo*. Domingo 9 de octubre de 1898. № 8.351, año XXIV. P. 1.
12. Cerrillo Escobar C. La regeneración por la escuela. *El País*. Martes 9 de julio de 1907. № 7.277, año XXI. P. 3.
13. Obras completas de Juan Maragall. Artículos. II–1895 a 1899. Barcelona : Gustavo Gili, 1912. 325 p.

«ПОЛІКУЛЬТУРНІСТЬ» ЯК ОСВІТНІЙ ФЕНОМЕН: ПРОВІДНІ НАПРЯМИ СУЧАСНОГО ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЮ НАУКОЮ

“MULTICULTURALISM” AS AN EDUCATIONAL PHENOMENON: LEADING AREAS OF MODERN STUDY IN PEDAGOGICAL SCIENCE

У статті констатовано, що полікультурність – характерне явище сучасного світу, тому обговорення питання у вітчизняному освітньому дискурсі є закономірним. Наголошено, що принцип полікультурності освіти входить до кола базових принципів європейської освіти, оскільки зорієнтований на визнання своєрідності та неповторності всіх культур світу, визнання необхідності їхньої різноманітності, вільного співіснування та рівної значущості для людства, його сталого розвитку. Підкреслено наближення України до входження до європейської освітньої спільноти, що зумовлює необхідність дотримання принципів цього співтовариства у вітчизняній освітній політиці.

Визначено коло наукових тем щодо освітнього феномену полікультурності, які в сучасній педагогічній науці є найбільш продуктивними; зроблено припущення про деяке «відставання» педагогічної науки від розвитку полікультурного суспільства.

Серед провідних тенденцій у вивченні проблеми виокремлено: визначення сутності полікультурної освіти/виховання; теоретичне та практичне обґрунтування методик формування/розвитку полікультурної компетентності фахівців певної галузі; ствердження провідним засобом полікультурного виховання іншомовну освіту; аналіз закордонного досвіду з розвитку полікультурної освіти.

На думку автора, виокремлені тенденції звужують розгляд педагогічного феномену полікультурності, який має значну кількість різноманітних (релігійні, етнічні, мовні) проявів, отже, має відповідні інструменти формування та розвитку. Наголошено, що розгляд феномену лише в аспекті «запозичення досвіду» малопродуктивний, оскільки не зважає на вітчизняні педагогічні традиції. Полікультурною Україна стала не з кінця 80-х років ХХ століття. Проблема співіснування різних культур, визнання їхньої різноманітності та рівноправності потребувала розв'язання значно раніше, отже, мала вирішення.

Ключові слова: полікультурність, полікультурна освіта, полікультурне виховання, тенденції розвитку, педагогічний феномен.

Polyculture is considered in the article as a characteristic phenomenon of the modern world, therefore the discussion of the matters in the national educational discourse is consistent. The principle of polycultural education is noted to be included in the range of basic principles of European education, as it focuses on recognizing the uniqueness and originality of all cultures of the world, recognizing the need for their diversity, free coexistence and equal importance for humanity, its sustainable development. It is emphasized that Ukraine is moving closer to joining the European educational community, which leads to the need to comply with the principles of this community in domestic educational policy.

The range of scientific problems concerning the educational phenomenon of polyculture, which are the most productive in modern pedagogical science, has been determined; the assumption about a certain “lag” of pedagogical science from the development of polyculture society has been made.

Among the leading tendencies in the problem studying are the following: determination of polyculture education/upbringing essence; theoretical and practical substantiation of formation methods/development of polyculture competence of specialists in a particular field; recognition of foreign language education as a leading tool in polycultural education; analysis of foreign experience in polyculture education development.

According to the author, the distinguished tendencies narrow the consideration of polyculture as a pedagogical phenomenon, which has a considerable number of various (religious, ethnic, linguistic) manifestations, and therefore has the appropriate tools of formation and development. It is emphasized that considering the phenomenon only in the aspect of “experience borrowing” is unproductive, since it does not consider the national pedagogical traditions. Ukraine has not become polycultural since the late 80's of the twentieth century; accordingly, the problem of coexistence of different cultures, recognition of their diversity and equality needed to be solved much earlier, and therefore had its own solution.

Key words: polyculture, polycultural education, polycultural upbringing, development trends, pedagogical phenomenon.

УДК 130.2:37.011

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-6>

Кругленко Л.В.,
старший викладач
кафедри іноземних мов
Криворізького національного
університету

Постановка проблеми в загальному вигляді. Зорієнтованість освітньої політики України на побудову вітчизняної системи освіти за світовими стандартами передбачає обов'язкове врахування ключових принципів європейської освітньої спільноти, які містяться у відповідних міжнародних документах, як-от: «Європа – 2020: Стратегія розумного, стійкого та всеосяжного зростання» (“Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth”, 2010 р.) [6], освітня стратегія Світового банку «Освіта для всіх. Інвестиції у знання та навички людей для сприяння розвитку» (“Learning for All. Investing in People’s

Knowledge and Skills to Promote Development”, 2011 р.) [7] та ін. До низки цих принципів відносять: обов'язковість, безоплатність (початкова, середня, у деяких країнах і вища освіта), суб'єктність (дитиноцентризм і студентоцентризм) і безбар'єрність (доступність усіх до якісної освіти, недискримінація в освіті, створення сприятливих умов для прояву особистих якостей і схильностей усіх) навчання тощо. Принцип полікультурності освіти входить до кола базових принципів європейської освіти, оскільки зорієнтований на визнання своєрідності та неповторності всіх культур світу, визнання необхідності їхньої

розмаїтості, вільного співіснування та рівної значущості для людства, його сталого розвитку.

Розвиток принципу полікультурності у вітчизняній освіті вчені пояснюють загальними процесами освітньої інтеграції та глобалізації світу. За слушним зауваженням О. Дубасенюк, «реалізація сучасних освітніх цілей об'єктивно вимагає певного зближення національних систем освіти та вироблення її загальних принципів, що неможливо зробити без урахування їхнього полікультурного освітнього досвіду» [2, с. 92]. Отже, проблема полікультурності неминуче потрапила до епіцентру вітчизняного науково-педагогічного дискурсу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Можемо з упевненістю стверджувати злободенність проблеми полікультурності у вітчизняній науці. Це пояснюється деякою схожістю соціокультурного розвитку сучасної України з європейськими тенденціями. Із цих позицій доцільним вважаємо навести міркування С. Бережної: «Становлення громадянського суспільства в Україні активізувало проблему балансу між національною ідентичністю та культурною різноманітністю. Кожна етносоціальна група, що проживає в Україні, має свою культуру, яка збагачує та урізноманітнює українську національну, звідси можна говорити про Україну не лише як про поліетнічну державу, а й як про полікультурну» [1].

Додатковим свідченням популярності теми полікультурності слугує звернення до пошукової системи Google, яка швидко знаходить матеріали з теми полікультурності та дотичних до неї тем/понять. Зокрема, у пошуку матеріалів за запитом «полікультурність» подано 95 900 відповідей за 0,35 с; на запит «полікультурна освіта» – 327 000 відповідей за 0,36 с, на запит «полікультурне виховання» – 298 000 відповідей за 0,37 с; на запит «полікультурне освітнє середовище» – 144 000 відповідей за 0,37 с. Розуміючи умовність наведених результатів пошуку, вважаємо за необхідне наголосити на значному представленні теми освітньої полікультурності на теренах інтернету. Зважаючи на вимоги щодо оприлюднення результатів тих чи тих наукових досліджень, зокрема і через інтернет-ресурси, припускаємо, що переважна кількість сучасних досліджень із проблеми полікультурності (зокрема, в освіті) розміщені у згаданому ресурсі.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Звернення до вітчизняних наукових матеріалів із проблеми полікультурності доводять її актуальність та свідчать про сформованість низки напрямів, які є найбільш розробленими в сьогоденному педагогічному дискурсі. Тому вважаємо, що їх виокремлення як низки домінуючих тенденцій важливе для встановлення того, яким шляхом йде вітчизняна наука та, можливо, яких напрямів у вивченні педагогічного феномену вона уникає.

Мета статті – окреслення провідних напрямів вивчення вітчизняною педагогічною наукою феномену «полікультурність» для встановлення проблемного кола вітчизняних досліджень для подальшого з'ясування напрямів, які залишилися поза увагою вітчизняних дослідників.

Виклад основного матеріалу. Ідея полікультурності увійшла до сфери наукового вивчення порівняно нещодавно. Її актуалізацію у 80-х рр. ХХ ст. як проблеми міжкультурної комунікації вчені (С. Бережна [1], В. Мельник [3], І. Омелянчук [4] та ін.) пов'язують із розгортанням глобалізаційних процесів, розвитком масової демократії та культури, інформаційним вибухом кінця ХХ ст. (впливовість засобів масової інформації, нові технології телекомунікації) тощо. Народжена посиленням руху політичної, економічної міграції кінця ХХ ст., в освітній сфері первісно проблема стосувалася інтегрування представників соціально незахищених верств населення (національні, етнічні, релігійні меншини) до певного традиційно сталого культурного середовища на засадах толерантності. Власне ці обставини, за яких в Європі упродовж останніх десятиріч утворився своєрідний культурний конгломерат (із мовними, релігійними, етнокультурними, етнічними відмінностями) [3, с. 221]), стали основою для характеристики феномену полікультурності як складного та суперечливого.

Сьогодні вітчизняна педагогічна наука робить спроби узагальнити закордонний досвід та пропонує «свої» визначення полікультурної освіти. Так, Г. Розлуцька стверджує, що «під полікультурною освітою розуміють освіту, спрямовану на збереження, розвиток і взаємодію всього різноманіття культурних цінностей, норм, зразків і форм діяльності, що існують у певному суспільстві, на передачу цього спадку молодому поколінню, виховання толерантності і вміння жити в полікультурному суспільстві» [5, с. 183]. Це лише одне з наявних у вітчизняній педагогіці визначень, проте воно пояснює певну обмеженість наукового пошуку вітчизняних учених.

Сьогодні вітчизняна педагогічна наука демонструє свої напрацювання із проблеми полікультурності в низці напрямів, які можемо тематично згрупувати, визначити провідні тенденції у вивченні ідеї полікультурності:

– полікультурна освіта (Р. Агадуллін, В. Асаєва, І. Бахов, Ю. Безух, В. Болгаріна, Т. Веретенко, Л. Голік, К. Дворнікова, О. Івашко, С. Когут, Л. Левицька, І. Лощенова, О. Мілютіна, В. Рижиков, П. Саух, М. Сімоненко);

– полікультурне виховання (Н. Гончар, К. Дворнікова, Т. Житомирська, Л. Ілійчук, П. Кендзьор, А. Кирпа, С. Лук'янчук, Г. Розлуцька, Г. Яківчук);

– розвиток освіти в умовах полікультурного регіону (Т. Антрощенко, Т. Коваль);

– інтеркультурність, мультикультуралізм, поліетнічність (Л. Афанасьєва, І. Глотова, В. Карлова, І. Ковалинська, Т. Коваль, А. Колодій, Я. Лебєдєва, Р. Олексенко, О. Пришляк);

– полікультурна компетентність майбутнього фахівця (С. Авхутська, Н. Величко, О. Котенко, Р. Кравець, В. Кузьменко, Л. Мелько, М. Онищенко, О. Осипенко, Д. Попова, М. Пригодій, Т. Сніца, Г. Ткачева, Т. Чаркіна, А. Щербакова);

– розвиток полікультурної освіти за кордоном (І. Бахов, І. Білецька, О. Гаганова, Я. Гулецька, Я. Довгополова, Т. Кристопчук, О. Огієнко, Л. Сідун, О. Слоньовська, Я. Тікан, А. Чирва, Н. Шульга);

– *полікультурна освіта* в аспекті іншомовної підготовки студентів (І. Білецька); підготовки майбутніх учителів зарубіжної літератури (Н. Грицак), майбутніх соціальних педагогів (О. Гуренко), іноземних студентів (І. Дирда), фахівців аграрної галузі (Р. Кравець), викладачів вищого педагогічного закладу (Л. Султанова);

– *історичний аспект* (М. Демчак).

Наведений перелік науковців, які у своїх працях торкаються проблем полікультурності, далеко не повний і потребує доопрацювання. Залучення до розгляду «нових» праць переконує, що науковий інтерес учених «вкладається» у визначені вище напрями. Науковці переважно висвітлюють загальні проблеми полікультурної освіти / виховання та розвитку фахівців певної галузі полікультурної компетентності. Автори цих публікацій посилаються на досвід західноєвропейських країн, як і ті автори, які присвятили свої наукові розвідки дослідженню полікультурної освіти в конкретній країні. Менше робіт, які б розкривали теоретичні аспекти проблеми, і майже відсутні роботи історико-педагогічного характеру.

Виокремлені тенденції, на наш погляд, дещо звужують розгляд педагогічного феномену полікультурності, який має значну кількість різноманітних (релігійні, етнічні, мовні) проявів, отже, має відповідні інструменти формування та розвитку. Крім того, уважаємо за необхідне наголосити, що розгляд феномену лише в аспекті «запозичення досвіду» також здається малопродуктивним, оскільки не зважає на вітчизняні педагогічні традиції. Полікультурною Україна стала не з кінця 80-х рр. ХХ ст. Проблема співіснування різних культур, визнання їхньої різноманітності та рівноправності потребувала розв'язання значно раніше, а отже,

мала своє вирішення. Чи був той досвід позитивним, чи негативним – завдання, яке має розв'язати сучасне наукове знання, зокрема вітчизняна педагогічна наука.

Висновки. З огляду на викладене вище, вважаємо за необхідне наголосити на актуальності теми полікультурності у вітчизняному освітньому дискурсі. Аналіз науково-педагогічних публікацій дозволяє констатувати деяке «відставання» педагогічної науки від розвитку полікультурного суспільства. Серед провідних тенденцій виокремимо: визначення сутності полікультурної освіти / виховання; теоретичне та практичне обґрунтування методик формування / розвитку полікультурної компетентності фахівців певної галузі; ствердження провідним засобом полікультурного виховання іншомовну освіту; аналіз закордонного досвіду з розвитку полікультурної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бережна С. Полікультурне суспільство та історичні освітні конструкти. *Світогляд – Філософія – Релігія*. 2011. № 1 (1). С. 196–203.
2. Дубасенюк О., Якса О. Проблема полікультурної підготовки студентів у зарубіжній педагогічній науці і практиці. *Професійна освіта: педагогіка і психологія : польсько-український, україно-польський щорічник*. 2010. Вип. Х. 11. С. 91–98.
3. Мельник В. Полікультурність у контексті глобалізації: соціально-філософський аналіз. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2005. Вип. 22. С. 217–229.
4. Омелянчук І. Сутність поняття «полікультурність» як основоположного компонента у структурі міжкультурної комунікації. URL: http://www.psych.kiev.ua/Омелянчук_І.І._Сутність_поняття_%22полікультурність%22_як_основоположного_компоненту_в_структурі_міжкультурної_комунікації (дата звернення: 05.10.2019).
5. Розлуцька Г. Роль полікультурності у вихованні української молоді. *Педагогічні науки*. 2007. Вип. 45. С. 181–185.
6. Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. URL: <http://www.efesme.org/europe-2020-a-strategy-for-smart-sustainable-and-inclusive-growth> (дата звернення: 05.10.2019).
7. Learning for all: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development. URL: <http://pubdocs.worldbank.org/en/418511491235420712/Education-Strategy-4-12-2011.pdf> (дата звернення: 05.10.2019).

ОСОБЛИВОСТІ РАДЯНСЬКОЇ СИСТЕМИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ: ПОЗИТИВНІ ТА НЕГАТИВНІ АСПЕКТИ

PECULIARITIES OF THE SOVIET SYSTEM OF PATRIOTIC EDUCATION IN UKRAINE GENERAL EDUCATION SCHOOLS: POSITIVE AND NEGATIVE ASPECTS

У статті розкрито особливості радянської системи патріотичного виховання в загальноосвітніх школах України. Розглянуто та виокремлено позитивні та негативні аспекти радянської системи патріотичного виховання. Наголошується на тому, що, незважаючи на заідеологізованість навчального та виховного процесу в радянській освітній парадигмі, в Україні виникло кілька теоретично-експериментальних систем, значення яких перетнуло географічні й часові межі. До цих джерел зверталось багато творчо працюючих учителів-практиків. Саме з них у наступні десятиліття виділилось нове покоління педагогів-новаторів, які створили оригінальні і самостійні системи навчання та виховання. Зосереджено увагу на тому, що детальний, вичерпний аналіз історії, місця і ролі патріотичного виховання в суспільному житті країни ще стане предметом не одного дослідження і не одного науковця. Обґрунтовано, що в умовах сучасного розвитку знань і технологій національно-патріотичне виховання потребує філософсько-світоглядного осмислення культурної спадщини, культурно-морального насичення патріотичної виховної системи. Сучасна педагогічна наука безперервно повинна еволюціонувати, набувати все глибшого національного змісту і характеру, творчо використовуючи кращі досягнення вітчизняної педагогіки попередніх років. Молоді потрібно оволодіти не лише системою наукових знань, а насамперед цілісною національно-патріотичною культурою, духовністю. Зроблено висновки про те, що радянську систему виховання, яка склалася в Україні у другій половині ХХ століття, можна охарактеризувати як цілісну, універсальну і всеосяжну. Патріотизм зазначеної історичної доби – це своєрідний складний і синтезований феномен, у якому були тісно переплетені відчуття, погляди й ідеї вірності ідеологічним постулатам соціалістичної держави та любові до рідного краю.

Ключові слова: радянська система виховання, патріотичне виховання, переваги та

недоліки радянського виховання, ідеологія, молодь.

The features of the Soviet system of patriotic upbringing in secondary schools of Ukraine are revealed in the article. Positive and negative aspects of the Soviet system of patriotic education have been considered and highlighted. It is also emphasized that despite the ideologization of the educational and educational process in the Soviet educational paradigm, several theoretical and experimental systems have emerged in Ukraine, whose values have transcended beyond geographical and temporal boundaries. Many creative practitioners have been referring to these sources. In the following decades, a new generation of innovative educators emerged, who created original and self-contained education and training systems. Attention is drawn to the fact that a detailed, comprehensive analysis of the history, place and role of patriotic education in the public life of the country will still be the subject of more than one study and not one scientist. It is substantiated that in the conditions of modern development of knowledge and technologies, national-patriotic education requires philosophical understanding of cultural heritage, cultural and moral saturation of the patriotic educational system. Modern pedagogical science must constantly evolved; acquire deeper national content and character, creatively using the best achievements of domestic pedagogy of previous years. Young people need to master not only the system of scientific knowledge, but above all the holistic national-patriotic culture, spirituality. It is concluded that the Soviet system of education, which developed in Ukraine in the second half of the twentieth century, can be described as holistic, universal and comprehensive. Patriotism of this historic era is a kind of complex and synthesized phenomenon in which feelings, views and ideas of loyalty to the ideological tenets of the socialist state and love for the native land were closely intertwined.

Key words: Soviet education system, patriotic education, advantages and disadvantages of Soviet education, ideology, youth.

УДК 37.035.6 (477)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-7>

Кульчицький В.Й.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки вищої школи та суспільних дисциплін
Тернопільського національного медичного університету
імені І.Я. Горбачевського Міністерства охорони здоров'я України

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Суспільно-політичні перипетії в Україні останнім часом нероздільно пов'язані з темою відродження нації та формування нового відповідального та європейського українського суспільства. Глобальні зміни вже почались, але своє позитивне завершення вони зможуть мати лише тоді, коли стосуватимуться кожної людини зокрема. Ми не можемо вирішити ту чи іншу проблему, якщо достеменно не знаємо її причин. Тому варто сьогодні повернутись назад та поглянути на не таку вже й давню історію радянського виховання, яка

зможє пояснити, чому сьогодні в освітньо-виховному процесі ми маємо цілу низку невирішених проблем.

Насамперед потрібно зрозуміти, що будь-яка тоталітарна система прагне створити «нову людину», якою зручно керувати. Саме тому в усіх тоталітарних країнах створюються потужні системи виховання населення для формування в нього певного типу свідомості (патріотична, правова, політична, моральна). Зазвичай у патріотично-виховних системах тоталітарних країн головну роль відіграють держава та створені нею

громадські організації. Патріотичне виховання в цих країнах має такі характерні ознаки: чітке ідеологічне підґрунтя; пропаганда домінування інтересів держави щодо прав людини; боротьба із плюралізмом думок у різних сферах суспільного життя; наявність потужної всеохоплюючої системи, що забезпечує реалізацію патріотично-виховних заходів [5].

Незважаючи на низку недоліків, у цих систем можна запозичити окремі методи та форми патріотичного виховання, які можуть ефективно використовуватися і в наш час.

Аналізуючи різноманітні форми патріотичного виховання та досвід їх утілення, було б нелогічно залишити поза увагою радянську систему патріотичного виховання з усіма її недоліками та перевагами. Як відомо, радянський період характеризувався деякими особливостями організації патріотичного виховання, серед яких такі: домінування марксистсько-ленінської ідеології; мета виховання – формування матеріалістичного світогляду; превалювання принципу партійності в патріотично-виховній діяльності; виховання було спрямоване на формування комуністично-патріотичної свідомості [7].

Водночас необхідно зазначити, що на початку третього тисячоліття освіта України на ґрунті суспільних потреб і євроінтеграційних процесів тяжіє до західних моделей і технологій, не приділяє належної уваги аналізу власного історичного педагогічного досвіду, розвитку перспективних ідей як у теорії, так і у шкільній практиці, з урахуванням національної самобутності українського народу, щодо проблем патріотичного виховання молодого покоління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема патріотичного виховання привертала увагу багатьох дослідників. Теоретичні й методичні засади патріотичного виховання учнівської молоді розглядали В. Андрущенко, І. Бех, Л. Ваховський, І. Зязюн, В. Сухомлинський та інші.

Досліджувана проблема ґрунтовно описана в наукових працях О. Вишневецького, О. Докукіної, В. Жмири, І. Кас'янова, С. Кримського, І. Кураса, Ю. Руденка, М. Стельмаховича, О. Сухомлинської, В. Табачковського, Г. Філіпчука, М. Чепіль, К. Чорної та інших.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проведений аналіз наукової літератури засвідчив необхідність здійснення системного педагогічного дослідження з метою наукового осмислення і творчого використання як теоретичних надбань, так і здобутків практики виховної діяльності в загальноосвітніх школах радянського періоду.

Мета статті – дослідження переваг і недоліків радянської системи патріотичного виховання в загальноосвітніх школах України.

Виклад основного матеріалу. Насамперед необхідно зазначити, що в сучасних педагогів, науковців і громадських діячів немає одностайної думки щодо радянської системи патріотичного виховання, та й освітньо-виховного процесу загалом.

Так, зокрема, О. Годованець зазначає, що найкраща школа патріотизму за останні сто років була в Радянському Союзі [1]. В. Архипов так характеризує радянську систему виховання: «Машина з відтворення робочої сили працювала, здавалося, успішно, саме робочої сили, а не людини» [2].

Однак, незважаючи на велике місце негативу в радянському минулому українського народу, цілком відкидати його, не виносячи уроків, не можна. Пропоноване дослідження важливе в контексті засвоєння позитивного досвіду радянської системи освіти в організації молоді для державного будівництва, адже тоталітарна освітня парадигма не лише висловлювала компартійні погляди, боролася з націоналізмом, імперіалізмом, релігією, сіяла ворожість до закордонного світу, але й виховувала почуття відповідальності, патріотизму, самовідданості, оптимізму, сприяла виконанню соціально-економічних програм, піднесенню трудової, політичної активності громадян. У плані організаторського досвіду попередня практика патріотичного виховання є повчальною.

Актуальність теми дослідження насамперед визначається необхідністю стабілізації соціально-політичного життя України початку ХХІ ст. Злам попередньої системи суспільних відносин породив низку суперечностей, які зачепили практично всі сфери суспільства і характеризуються багатьма дослідниками як системна криза. Процес трансформації людського буття супроводжується змінами у сфері індивідуальної та суспільної свідомості. Суспільство з колись твердими ціннісними орієнтирами перейшло на стадію нестійкого ціннісного плюралізму. У цих умовах актуалізувалася проблема пошуку інтегруючих цінностей, що сприяють консолідації суспільства і здатні сформувати основу національної єдності в нових соціально-культурних умовах.

Для українського суспільства є складною проблемою кооперування або інтеграція радянських традицій патріотичного виховання. Однак історичний досвід вчить, що для реального і конструктивного доведення, зокрема системи патріотичного виховання, до відповідності сучасним інтересам національної безпеки країни вкрай необхідно володіти історичною базою даних про патріотичне виховання молоді, проводити об'єктивний аналіз її сучасного стану, здійснювати наукове обґрунтування і прогноз розвитку патріотичного виховання молоді [4, с. 96–98].

Отже, необхідно зазначити, що в умовах післявоєнного періоду навчально-виховна робота в радянській школі розвивалася в руслі завдання

виховання нової людини – провідника комуністичної ідеології як основи радянського ладу. Низка питань, що вирішувалися в межах цих завдань, як-от реалізація закону про всеобуч, поліпшення якості навчально-виховної роботи, підвищення соціального статусу працівників школи, актуальні і дотепер, тому досвід роботи радянської загальноосвітньої школи повинен бути врахований під час проведення реформ у галузі освіти в сучасній Україні.

Водночас виховання означеного періоду набуло відбитку конфронтації з капіталістичним Заходом, який розглядався як потенційний противник. Провідною характеристикою «нової людини» мала бути прихильність до соціалістичної, пролетарської ідеології. Ці наміри значною мірою виявилися деклараціями і риторикою. Фактично вирішувалися завдання виховання лояльного до політичного режиму покоління, необхідного державі працівника [3].

Окрім того, у педагогічному житті України в означений історичний період посилюються процеси ідеологізації та русифікації. Під русифікацією розуміють систему заходів радянського керівництва в союзних неросійських республіках, яка передбачала масове вивчення російської мови в умовах часткового скорочення вивчення рідної мови. Ідеологізація в національній політиці передбачала пропаганду і реалізацію ідеї зближення та злиття націй у Союзі Радянських Соціалістичних Республік (далі – СРСР) у єдину спільність – «радянський народ». У результаті, як зауважує М. Кузьмін, кілька поколінь неросійських народів СРСР виховані поза рідною мовою і національною культурою, на базі російської мови і скороченої російської культури [2].

Ми погоджуємося з думкою В. Нікітіна, який наголошує на тому, що під час аналізу основних складових частин радянської системи навчально-виховного процесу необхідно виділяти як пози-

тивні, так і негативні риси, а саме політичні пріоритети, яких ретельно дотримувалися: *позитив*: висока цілеспрямованість системи та чіткі критерії досягнення мети; *негатив*: нехтування новими напрямками науки та техніки; централізоване директивне керівництво: *позитив*: можливість забезпечити прорив і перевагу на окремих ділянках; висока виконавча дисципліна; *негатив*: відставання в інших галузях; нехтування іншими думками та необхідністю брати на себе відповідальність; широке застосування примусових засобів: *позитив*: можливість забезпечувати робочою силою будь-які проекти; *негатив*: потрібна машина примусу; нормативне планування: *позитив*: прозорість процесу планування, забезпеченість заробітною платнею відповідно до посади, ступеня, стажу; *негатив*: оплата праці не залежала від результатів; замкнутість суспільства: *уявний позитив*: можливість контролю та зосередження зусиль на окремих розробках; *негатив*: гальмування передачі досвіду; система пільг: *позитив*: є стимули для того, щоб робити кар'єру; *негатив*: до пільг звикають і починають їх вимагати; високий соціальний статус освіти і науки: *позитив*: це працювало на відбір здібної молоді; *негатив*: не склалася система публічного обговорення та критики науки; уніфікована система освіти: *позитив*: високий середній рівень, можливість використовувати спеціалістів на будь-якому місці; *негатив*: потрібно на місцях «доводити» до спроможності працювати; відсутність ініціативи та критичного мислення; ідеологічна орієнтація: *уявний позитив*: єдина картина світу; *негатив*: неспроможність розвитку демократичного суспільства [6, с. 4–5].

Загалом, система радянського виховання виглядала потужною і ефективною. Переважна частина сформованих цією системою людей щиро підтримувала чинний на той час політичний режим. Світло

Таблиця 1

Преваги та недоліки радянської системи патріотичного виховання

№	Преваги радянської системи патріотичного виховання	Недоліки радянської системи патріотичного виховання
1.	Масовість, яка проявлялась як в освітньому, так і у виховному процесах.	Сумнівна якість гуманітарної освіти через ідеологічну спрямованість.
2.	Доступність – початкова, загальна середня, вища освіта – безкоштовні.	Деформація моральних орієнтирів. Почала формуватися подвійна мораль радянського суспільства.
3.	Вмотивованість освіти та виховання. Повага суспільства до освіти. Службова, партійна чи військова кар'єра потребували підвищення рівня освіти, що служило непоганим стимулом для того, хто до цього прагнув.	Школи систематично брали участь у репресивних політичних кампаніях проти церкви, «куркулів» і «підкуркулників», «ворогів народу», «космополітів», «дисидентів». Спостерігалася криза суспільної свідомості.
4.	Високий рівень загальної підготовки молоді.	У вихованому процесі постійний вплив культу вождя.
5.	Взаємодія сім'ї, школи, молодіжних організацій, гуртків у вихованні молоді.	Головна мета виховання – досягнення однотайності. Як наслідок – порушення законності, нехтування правами і свободами людини.
6.	Розгалужена система спортивної освіти, на базі якої проводилося військово-патріотичне виховання молоді.	У суспільстві та серед молоді панували апатія, скептицизм, зневіра у справедливості.

і тіні виховання в Радянському Союзі були наслідком державної політики, яка визначала завдання, спрямованість виховання молодих поколінь.

Ураховуючи все вищенаведене, ми можемо сформувати власну таблицю переваг і недоліків радянської системи патріотичного виховання (табл. 1).

Отже, система шкільного навчання і виховання радянської України, яка відзначалася такими вадами, як догматизм, заорганізованість, нівелювання особистості й підпорядкування її волі колективу, настирливе насаджування відірваної від життя комуністичної ідеології й атеїзму, з кожним роком втрачала свою ефективність. І все ж, попри недоліки, упродовж другої половини 1950-х – 1980-х рр. вдалося створити значний науковий і культурний потенціал республіки, усім дітям було забезпечено доступ до освіти, а рівень знань та інтелектуальний розвиток як учнів, так і студентів тривалий час перевищували показники розвинутих країн.

Висновки. Отже, якщо брати до уваги радянську систему виховання, яка склалася в Україні у другій половині ХХ ст., то її можна охарактеризувати як цілісну, універсальну і всеосяжну. Річ у тім, що колишня радянська система освіти, поруч із потужною системою навчання людини, включала в себе комплексну систему її виховання. Така система виховання містила необхідну ідеологічну складову частину, яка відповідала духу того часу та була адекватною суспільному устрою. Скільки б науковці «нового типу» не говорили про те, що радянська система виховання була спрямована на формування «людини-гвинтика», беззаперечним є той факт, що вона була, по суті, зорієнтована на продукування та трансляцію певного

«набору» цінностей, які відповідали принципам дійсного гуманізму.

Отже, ми можемо зробити висновки, що патріотизм зазначеної історичної доби – це своєрідний складний і синтезований феномен, у якому були тісно переплетені відчуття, погляди й ідеї вірності ідеологічним постулатам соціалістичної держави та любові до рідного краю.

Немає сумніву, що завтрашній день України залежить від того, наскільки вивіреними і далекоглядними будуть ужиті сьогодні заходи для виховання патріотизму молодого покоління.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Годованець О. Патріотизм на виріст, або звідки починається Батьківщина для українських дітей? *Главред*. 2008. 11 жовтня. URL: <http://ua.glavred.info/archive/2008/09/11/102913-8.html>.
2. Джуринский А. История педагогики и образования : учебник для бакалавров. Москва : Юрайт, 2013. 676 с.
3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца ХХ в. : учебное пособие для педагогических учебных заведений / под ред. А. Пискунова. Москва : Сфера, 2001. 512 с.
4. Колісник Ю. Радянська освіта – вагомий чинник тоталітарного інформпростору. *Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації*. 2011. № 4. С. 96–98.
5. Любар О., Стельмахович М., Федоренко Д. Історія української педагогіки / за ред. М. Стельмаховича. Київ : ІЗМН, 1998. 356 с.
6. Нікітін В. Якісна освіта. Проблеми рівного доступу. *Директор школи*. 2002. № 10. С. 4–5.
7. Філософія виховання : навчальний посібник для студентів педвузів / упор. М. Култаєва та ін. Харків : Лемінги, 2001. 271 с.

ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОГО ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА В УКРАЇНІ

CIVIL EDUCATION AS A FACTOR OF FORMATION MODERN CIVIL SOCIETY IN UKRAINE

У статті відображено аналіз сучасного стану громадянської освіти і виховання учнівської молоді в Україні, актуальність якого посилюється в сучасних умовах утвердження української національної ідеї. З'ясовано, що громадянська освіта є складною динамічною системою, яка поєднує громадянські знання, громадянські уміння та досвід участі в соціально-політичному житті суспільства, громадянські чесноти (цінності, норми, настанови і якості громадянина демократичного суспільства). Здійснено огляд нормативно-правових актів, аналіз змісту та моделей громадянської освіти, проєктів і програм міжнародних організацій, які сприяють її вдосконаленню в Україні. Проаналізовано провідні освітні галузі, у яких представлено зміст громадянської освіти в початковій, основній і старшій школі. Відзначено і спроби різних недержавних організацій за підтримки Ради Європи з освіти для демократичного громадянства, Міжнародного фонду «Відродження» та ін. долучитися до розв'язання проблеми розвитку демократичної політичної культури через громадянську освіту. Вирішенню проблеми формування громадянської компетентності молоді сприятимуть системний підхід і об'єднання зусиль на різних рівнях: Міністерства освіти і науки України; підготовки вчителів та післядипломної педагогічної освіти; освітніх закладів; громадських організацій, засобів масової інформації тощо. Зроблено висновок про те, що накопичений певний позитивний досвід упровадження громадянської освіти в Україні є підґрунтям для подальшого її вдосконалення й успішного розвитку. Модернізація української освітньої системи відповідно до європейських стандартів, створення системи неперервної громадянської освіти – необхідні умови зміцнення демократії та прискорення економічного зростання нашої держави.

Ключові слова: громадянська освіта і виховання, громадянська компетентність,

патріотичне виховання, політична культура, освітні галузі.

The article analyzes the current state of civic education and upbringing of student youth in Ukraine, the relevance of which is enhanced in the current context of the Ukrainian national idea. It has been found out that civic education is a complex dynamic system that combines civic knowledge, civic skills and experience of participation in social and political life of society, civic virtues (values, norms, attitudes and qualities of a citizen of a democratic society). The review of normative legal acts, analysis of the content and models of civic education, projects and programs of international organizations that contribute to its improvement in Ukraine. Leading educational sectors are analyzed in which the content of civic education in elementary, primary and senior school is presented. Attempts have been made by various non-governmental organizations, with the support of the Council of Europe on Education for Democratic Citizenship, the International Renaissance Foundation and others to contribute to solving the problem of the development of democratic political culture through civic education. The solution of the problem of formation of civic competence of youth will be facilitated by a systematic approach and joint efforts at different levels: Ministry of Education and Science of Ukraine; teacher training and postgraduate teacher education; educational institutions; non-governmental organizations, media, etc. It is concluded that the accumulated positive experience of introducing civic education in Ukraine is the basis for its further improvement and successful development. Modernization of the Ukrainian education system in accordance with European standards, creation of a system of continuous civic education are prerequisites for strengthening democracy and accelerating the economic growth of our country.

Key words: civic education and upbringing, civic competence, patriotic upbringing, political culture, educational sectors.

УДК 37.014:323.21

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-8>

Лапаєнко С.В.,

канд. пед. наук,
старший науковий співробітник,
вчений секретар

Державної науково-педагогічної
бібліотеки імені В.О. Сухомлинського

Постановка проблеми в загальному вигляді.

У сучасному українському суспільстві відбуваються реформи в суспільному, економічному, політичному житті, що детермінують особливу увагу до виховання людини-громадянина. Характеристиками громадянського суспільства є вільне волевиявлення громадян, повага до прав людини, гуманізація взаємин, демократична консолідація, толерантність, реалізація власних інтересів, соціальна активність, протидія розвитку тоталітарних тенденцій, запобігання конфліктам, стимулювання державних інституцій до виконання своїх обов'язків перед громадянами тощо. Тому актуальним завданням сучасної освіти і виховання в Україні є створення умов для формування особистості, для якої демократичне громадянське суспільство

є сприятливим осередком розкриття її творчих можливостей, задоволення особистих і суспільних інтересів. Це може забезпечити тільки система громадянської освіти, що має на меті підготовку молоді до активної участі в житті демократичного суспільства і формування її громадянської компетентності [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз наукових і методичних джерел із питань громадянської освіти і виховання засвідчує наявність досліджень його різних аспектів, які обґрунтовано у працях І. Беха, М. Боришевського, С. Гончаренка, І. Зязюна, М. Євтуха, В. Кременя, В. Кузя, М. Сметанського, О. Сухомлинської, Г. Філіпчука, М. Ярмаченка. Історію становлення та розвитку громадянського виховання досліджували Т. Завго-

родня, П. Ігнатенко, Л. Крицька, І. Кучинська, М. Прищак, Б. Ступарик; теоретичні засади формування громадянської культури учнів загальноосвітнього навчального закладу вивчали Р. Арцишевський, Н. Дерев'янка, В. Іванчук, О. Пометун, М. Шимановський; створення методики громадянського виховання – Л. Архипенко, Ю. Завалевський, Т. Єлагіна, П. Кендзьор, А. Молчанова, К. Чорна; формуванням громадянських якостей особистості в умовах полікультурного суспільства цікавилися М. Рудь, Г. Філіпчук.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Існуючі напрацювання не відображають цілісно, на основі комплексного підходу положення щодо організаційних засад, конструювання змісту, форм його реалізації та методів і технологій громадянського виховання. Вирішенню проблеми формування громадянської компетентності молоді сприятиме системний підхід і об'єднання зусиль на різних рівнях: Міністерства освіти і науки України; підготовки вчителів та післядипломної педагогічної освіти; освітніх закладів; громадських організацій, засобів масової інформації тощо.

Мета статті – дослідження стану громадянської освіти в Україні, визначення чинників, що сприяють формуванню громадянської компетентності молоді.

Виклад основного матеріалу. В. Кремень зазначає, що необхідна умова засвоєння індивідом цінностей громадянського суспільства – формування його позитивної психологічної настанови через зміни в системі освіти, які зводяться до намагання трансформувати цю систему, адаптувати її до потреб суверенної держави й інтегрувати в міжнародне освітнє середовище [9].

Стратегія державної політики в цій важливій сфері повинна включати систему заходів, спрямованих на виховання національно свідомого громадянина. Тому освіта, як зауважує І. Курас, набуває сьогодні особливого значення і визначається як один із чинників формування політичної культури громадян України [10]. Зокрема, у проєкті Концепції громадянської освіти в Україні підкреслено, що громадянська освіта є складною динамічною системою, яка поєднує:

- громадянські знання, на основі яких формуються уявлення про форми і способи функціонування громадянина в політичному, правовому, економічному, соціальному та культурному полі демократичної держави;

- громадянські уміння та досвід участі в соціально-політичному житті суспільства та практичного застосування знань;

- громадянські чесноти – норми, настанови, цінності та якості, притаманні громадянину демократичного суспільства [8].

Основні засади та принципи функціонування громадянської освіти викладено в ухваленій

у 2010 р. Хартії Ради Європи з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини, де визначено базові поняття й описано рекомендований інструментарій для практичної реалізації громадянської освіти [15]. Нормативною базою для впровадження громадянської освіти стали закони України «Про освіту» (2017 р.) та «Про загальну середню освіту» (1999 р.), які містять загальні положення щодо ролі освіти у вихованні громадянина [3; 4]. У Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.) задекларовано формування особистості шляхом утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності, громадянської позиції та відповідальності [5]. У Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.) підкреслюється значення освіти для формування цінностей громадянського суспільства, а також необхідність виходити за межі національного громадянства і виховувати в молоді відчуття приналежності до європейської та світової цивілізації [11]. Національна стратегія сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2016–2020 рр. визначає стратегічні напрями та завдання цього процесу, зокрема включення до навчальних програм закладів загальної, професійно-технічної, вищої освіти курсів і тем із питань розвитку громадянського суспільства [12]. Особливістю завдань громадянської освіти в основній школі, як зазначено в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.), є створення умов для всебічного розвитку особистості, формування в учнів активної соціальної та громадянської позиції [1].

Особливо потрібно зазначити ухвалення Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді (2015 р.), де задекларовано, що серед виховних напрямів сьогодні найбільш актуальні патріотичне, громадянське виховання, які відповідають нагальним вимогам і викликам сучасності [13]. Метою розроблення Концепції Державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2016–2020 рр. стало створення сприятливих умов для розвитку і самореалізації української молоді, формування її громадянської позиції та національно-патріотичної свідомості [7]. З метою впровадження системи громадянської освіти опубліковано експериментальні підручники, розроблені Всеукраїнською асоціацією вчителів історії та суспільних дисциплін «Нова Доба»: «Ми – громадяни України», «Мистецтво жити у громаді», «Вчимося бути громадянами», «Вчимося обирати», «Живемо за правилами» [2].

В аналітичному звіті про сучасний стан громадянської освіти в Україні (атори І. Іванюк, О. Овчарук, А. Терещенко) розглядаються два варіанти моделей громадянської освіти: громадянська

освіта має реалізовуватись через окремих навчальний предмет або через комплекс заходів. Існує декілька видів їх поєднання:

– перший комплекс заходів передбачає поєднання окремого навчального предмета, міжпредметних зв'язків і позакласної роботи у старших класах;

– другий комплекс поєднує окремих обов'язковий навчальний предмет і позакласну роботу протягом усього періоду навчання;

– третій комплекс заходів передбачає міжпредметний підхід (на модульній основі) та поза-шкільне виховання [14].

Проте Л. Мельничук зазначає, що жодна з названих моделей не є універсальною, оптимальність виховного процесу досягається через комплексне і системне застосування всіх означених форм і методів. Тобто громадянська освіта має забезпечуватись поєднанням окремих навчальних курсів і дисциплін, міжпредметних зв'язків, інтегрування елементів громадянської освіти та виховання у зміст сучасних шкільних предметів; організацією позакласної та позашкільної роботи, демократизацією шкільного життя, запровадженням системи учнівського самоврядування протягом усього періоду навчання [16]. Чимало проєктів у сфері дослідження громадянської свідомості та підвищення ефективності громадянської освіти проводяться за підтримки Міжнародного фонду «Відродження» («Громадянська освіта в Україні: рівень ефективності взаємодії вищої, середньої школи та неформальної освіти»), недержавних організацій («Мережа громадянської освіти», який реалізовувався Радою міжнародних досліджень та обмінів (IREX), «Впровадження інноваційних технологій у громадянську освіту» громадської організації «Центр демократичного лідерства») [6].

Дослідження стану громадянської освіти дають підстави для висновку про те, що існує декілька основних чинників, які гальмують її розвиток. Це стосується підходів до розуміння сутності громадянської освіти. В одних концептуально-програмних документах акцент робиться на правовій освіті, в інших громадянську освіту розглядають як патріотичне виховання, як засіб формування в особистості демократичних цінностей. Проте, на нашу думку, громадянська освіта не повинна обмежуватися компетенцією шкіл, поза-шкільних навчальних закладів, органів управління освітою. Коло громадянської освіти потрібно розглядати набагато ширше – у нього необхідно включати також інституції неформальної, інформальної освіти та соціального виховання. Для розбудови демократичної, соціально-правової держави велике значення має посилення уваги до громадянської освіти і виховання та її забезпечення на всіх рівнях:

– на рівні Міністерства освіти і науки України – забезпечення відповідними фінансовими та людськими ресурсами, створення центрів, баз даних, мережі підвищення кваліфікації й обміну досвідом. Міністерству освіти і науки України, Національній академії педагогічних наук України спільно з учителями-практиками та громадськими організаціями необхідно розробити проєкт нової Концепції громадянської освіти, організувати перегляд чинних стандартів, програм і навчально-методичного забезпечення громадянської освіти; проведення досліджень щодо змісту, форм і методів системного впровадження громадянської освіти, а також моніторингу й оцінки її ефективності. Важлива співпраця з міжнародними та вітчизняними організаціями, що мають досвід запровадження громадянської освіти;

– на рівні підготовки вчителів та післядипломної педагогічної освіти – доцільно створити спецкурси із громадянської освіти в системі підготовки майбутніх учителів, запровадити громадянськознавчу тематику у практику виконання студентами курсових і дипломних робіт; вивчити питання про доцільність започаткування в педагогічних вузах нової спеціальності «Громадянська освіта»; запровадити програми підготовки та підвищення кваліфікації із громадянської освіти всіх категорій учителів;

– на рівні освітніх закладів – учитель має поважати людську гідність учня, заохочувати створення дієвих органів учнівського самоврядування; в освітньому процесі перевага має бути віддана активним методам, що стимулюють творчість, ініціативу, самостійне та критичне мислення і базуються на принципах багатосторонньої взаємодії. Також необхідно залучити до співпраці зі школою батьків, культивувати серед них демократичні цінності та традиції;

– на рівні громадських організацій, засобів масової інформації – лобювання інтересів освітян завдяки співпраці громадських організацій і Міністерства освіти і науки України за підтримки батьків, шкільних громад, засобів масової інформації у здійсненні проєктів із громадянської освіти. Засоби масової інформації мають привертати увагу до проблем громадянського суспільства та громадянської освіти, організовуючи дискусії у пресі щодо освіти громадянина, демократизації системи освіти на всіх рівнях.

Висновки. Отже, накопичено певний позитивний досвід запровадження громадянської освіти в Україні, який є підґрунтям для подальшого її вдосконалення й успішного розвитку. Модернізація української освітньої системи відповідно до європейських стандартів, створення системи неперервної громадянської освіти є необхідними умовами зміцнення демократії та прискорення економічного зростання нашої держави.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. *Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України*. Київ : Педагогічна преса, 2012. № № 4–5.
2. Жадько О. Роль громадянської освіти як вимога сучасності. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2008. № 22. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpkhnpu_ttmniv/2008_22/09.html.
3. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145–VIII. *Голос України*. 2017. № № 178–179.
4. Про загальну середню освіту : Закон України від 13 травня 1999 р. № 651–XIV, зі змінами від 6 вересня 2011 р. № 3701–VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14>.
5. Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556–VII. Дата оновлення: 28.09.2017. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 27.09.2019).
6. Іванов М. Політична та громадянська освіта як важливі засоби реалізації демократичного потенціалу виборчого процесу в сучасній Україні. *Політичні науки*. 2005. № 27. URL: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/politics/2006/40-27-3.pdf>.
7. Концепція Державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2016–2020 рр. : розпорядження Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2015 р. № 1018-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/148-2016-p>.
8. Концепція громадянської освіти в Україні : проект. URL: <http://osvita.khpg.org/index.php?id=976003974>.
9. Кремень В., Ткаченко В. Україна: шлях до себе. *Проблеми суспільної трансформації* : навчальний посібник. Київ: Видавн. центр «Друк», 1999. 448 с.
10. Курас І. Державна етнонаціональна політика в умовах становлення відкритого суспільства. *Етнополітологія в Україні. Становлення. Що далі?* : збірник. Київ : ІПіЕНД, 2002. С. 3–12.
11. Національна доктрина розвитку освіти в Україні : Указ Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
12. Національна стратегія сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2016–2020 рр. : Указ Президента України від 26 лютого 2016 р. № 68/2016. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/68/2016>.
13. Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та Методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах : наказ М-ва освіти і науки України від 16 червня 2015 р. № 641. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0641729-15>.
14. Іванюк І., Овчарук О., Терещенко А. Сучасний стан громадянської освіти в Україні : аналітичний звіт. Київ, 2013. 104 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/844/1/civic_education.pdf.
15. Хартия Совета Европы о воспитании демократической гражданственности и образовании в области прав человека. URL: <https://rm.coe.int/16804884cf>.
16. Мельничук Л. Зміст, форми та методи формування громадянської позиції молодших школярів. 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/Ppog_2013_1_13.pdf.

ВИМОГИ СУЧАСНИХ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОРГАНІЗАТОРІВ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

REQUIREMENTS OF MODERN METHODOLOGICAL APPROACHES TO ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT OF ORGANIZERS OF MORAL AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT

У статті автор розглядає педагогічні умови розвитку професійної компетентності організаторів морально-психологічного забезпечення. Для з'ясування даних умов розвитку професійної компетентності організаторів морально-психологічного забезпечення автор вивчає такі методологічні підходи до організації підвищення їхньої педагогічної кваліфікації, як системний, компетентнісний, суб'єктно-діяльнісний підходи, а також дослідження вказаних підходів провідними вченими. Аналіз наукових підходів до визначення поняття «організаційно-педагогічні умови» дав змогу зробити висновок про те, що під організаційно-педагогічними умовами розвитку професійної компетентності організаторів морально-психологічного забезпечення варто розуміти сукупність необхідних і достатніх системних організаційних і педагогічних обставин і чинників у системі післядипломної освіти (на етапі оперативно-тактичної підготовки в Національному університеті оборони України імені Івана Черняхівського), які забезпечують найбільш сприятливе педагогічне середовище для розвитку професійної компетентності організаторів морально-психологічного забезпечення в системі післядипломної освіти.

У статті, на основі аналізу психолого-педагогічної літератури, уточнюються методика розвитку професійної компетентності в організаторів морально-психологічного забезпечення. Вона розглядається як система науково обґрунтованих правил і прийомів навчання. Автор також зазначає, що концепція дослідження забезпечується єдністю теоретичного, методологічного та методичного аспектів.

Проблема розвитку професійної компетентності організаторів морально-психологічного забезпечення багато в чому залежить від успішного функціонування як цілої педагогічної системи, так і всіх її елементів, у зв'язку із чим необхідний розгляд саме організаційно-педагогічних умов. Також автор визначає педагогічні умови, які доцільно цілеспрямовано створювати та підтримувати для педагогічного забезпечення системного розвитку професійної компетентності організаторів морально-психологічного забезпечення.

Ключові слова: морально-психологічне забезпечення, професійна компетентність, організатори морально-психологічного забезпечення, організаційно-педа-

гогічні умови розвитку, системний підхід, суб'єктно-діяльнісний підхід, методологічний підхід.

The article deals with the pedagogical conditions of professional competence development of organizers of moral and psychological support. To find out these conditions for the development of professional competence of the organizers of moral and psychological support, the author considers such methodological approaches to the organization of improving their pedagogical qualifications as systemic, competent, subject-activity approaches, as well as research of leading scientists of these approaches. The analysis of scientific approaches to the definition of the term "organizational and pedagogical conditions" has made it possible to conclude that under the organizational and pedagogical conditions of the professional competence of the organizers of moral and psychological support should be understood the set of necessary and sufficient systemic organizational and pedagogical circumstances and factors in the system of postgraduate education that provide the most favorable pedagogical environment for the development of professional competence of moral and psychological support organizers in the system of postgraduate education.

In the article, on the basis of the analysis of the psychological and pedagogical literature, the methodology of professional competence development among the organizers of moral and psychological support is specified. It is considered as a system of science-based rules and techniques of training. It is also noted that the concept of research is ensured by the unity of theoretical, methodological and methodic aspects. The problem of development of professional competence of the organizers of moral and psychological support largely depends on the successful functioning of both the whole pedagogical system and all its elements, in connection with what it is necessary to consider the organizational and pedagogical conditions. The author also defines the pedagogical conditions that it is expedient to create and maintain for the pedagogical support of the systemic development of the professional competence of the organizers of moral and psychological support.

Key words: moral and psychological support, professional competence, organizers of moral and psychological support, organizational and pedagogical conditions of development, systematic approach, subject-activity approach, methodological approach.

УДК 355.233.2

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-9>

Нехаснко С.І.,

ст. викладач кафедри

морально-психологічного забезпечення діяльності військ (сил)

Національного університету оборони

України імені Івана Черняхівського

Постановка проблеми в загальному вигляді. Розв'язання проблеми підвищення якості професійної підготовленості організаторів морально-пси-

хологічного забезпечення передбачає вдосконалення військово-професійної підготовки в напрямі цілеспрямованого розвитку в них професійної

компетентності в системі післядипломної освіти на основі реалізації вимог сучасних методологічних підходів до підвищення їхньої фахової кваліфікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для обґрунтування методологічних підходів до розвитку професійної компетентності організаторів морально-психологічного забезпечення важливі результати наукових досліджень В. Андрущенко, Е. Зеєра, А. Зельницького, І. Зимньої, І. Зязюна, Н. Кузьміної, В. Кременя, В. Лутая, Н. Ничкало, В. Ортинського, Е. Юдіна, В. Ягупова й ін., у яких містяться сучасні методологічні вимоги до професійної підготовки фахівців.

Мета статті – з'ясувати педагогічні умови розвитку професійної компетентності організаторів морально-психологічного забезпечення.

Виклад основного матеріалу. У «Філософському енциклопедичному словнику» поняття «методологія» тлумачиться як сукупність підходів, способів, методів, прийомів і процедур, що застосовується у процесі наукового пізнання та практичної діяльності для досягнення наперед визначеної мети [21, с. 374].

У наукових працях поняття «підхід» тлумачиться як сукупність взаємопов'язаних ідей, принципів і методів, які покладені в основу розв'язання певних проблем [21]. Методологічні підходи до розвитку професійної компетентності організаторів морально-психологічного забезпечення (далі – МПЗ), що застосовуються в педагогічній теорії і практиці, свідчать про багатоаспектність цієї проблеми. Зокрема, дослідники для вирішення педагогічних проблем застосовують різні методологічні підходи (табл. 1).

Таке досить широке розмаїття методологічних підходів дає змогу дослідникам обирати той чи

інший підхід, хоча найчастіше вчені у своїх дослідженнях спираються на сукупність декількох таких підходів. До таких підходів, що найбільше відповідають вимогам ефективного розвитку професійної компетентності організаторів морально-психологічного забезпечення в системі післядипломної освіти, ми віднесли: системний, компетентнісний, контекстний і суб'єктно-діяльнісний. Кожен із цих підходів має методологічну цінність. Проте для нашого дослідження особливо суттєві суб'єктно-діяльнісний і компетентнісний підходи, що дають можливість системно усвідомити та сприймати цілеспрямовану підготовку фахівців МПЗ, проникнути в суть структури їхньої професійної компетентності. Але найголовніше те, що ці підходи мають застосовуватися системно в контексті їхньої майбутньої військово-професійної діяльності. Так, у філософії поняття «система» розуміється як «сукупність елементів, що перебувають у відношеннях і зв'язках один з одним, утворюючи певну цілість, єдність» [22, с. 610]. А поняття «системний підхід» означає загальнонаукову методологічну концепцію, особливу стратегію наукового пізнання і практичної діяльності, яка орієнтує науковців на дослідження складних об'єктів як систем [21, с. 584].

Системний підхід у розвитку професійної компетентності організаторів морально-психологічного забезпечення використовуємо в контексті педагогічної системи, що створена в системі післядипломної освіти для розвитку складових частин їхньої професійної компетентності, оскільки системний підхід передбачає дотримання чітких методологічних принципів, які забезпечують системну спрямованість її розвитку. Це принципи цілісності, примату цілого над його складовими частинами,

Таблиця 1

Методологічні підходи до розв'язання педагогічних проблем

№ з/п	Автори	Педагогічні проблеми	Методологічні підходи
1.	О. Вознюк, О. Дубасенюк	обґрунтування компетентнісного підходу в освіті	акме-цільовий; розвивальний; стратегічно орієнтований; професіографічний; задачно-ситуативний; технологічний; рефлексивний; подійний; історико-логічний; коеволюційно-ноосферний; стимульно-інформаційно-ресурсний; природовідповідно-диференційований; діалоговий; амбівалентний; критико-конструктивний; діяльнісно-праксеологічний, суб'єктно-діяльнісний, контекстний; особистісно орієнтований; суб'єкт-суб'єктний; партисипативно-інтерактивний; суб'єктний; наративний; герменевтичний; філософсько-антропологічний; фундаменталізаційний; системно-синергетичний; інтегративний; цивілізаційно-середовищний; нормативно-аксіологічний; культурологічний [17, с. 11–18];
2.	М. Михнюк	розвиток професійної культури викладачів спеціальних дисциплін	культурологічний; аксіологічний; компетентнісний; діяльнісний; системний; креативний; особистісно орієнтований [12, с. 20];
3.	А. Вітченко, В. Осьодло	методологічне підґрунтя сучасної університетської освіти	окремі філософські ідеї прагматизму, критичного раціоналізму, екзистенціалізму, герменевтики, а також синергетика, аксіологія, акмеологія [4, с. 137–138];
4.	В. Ягупов	Методологічні засади підготовки фахівців	компетентнісний; діяльнісний; системний; суб'єктно-діяльнісний [26].

ієрархічності та полісистемності [21, с. 584], реалізація яких забезпечує, з одного боку, цілісність розвитку професійної компетентності організаторів морально-психологічного забезпечення, а з іншого – стосується всіх компонентів їхньої компетентності.

Система розвитку професійної компетентності організаторів морально-психологічного забезпечення має характеризуватися цілісністю та єдністю закономірно взаємопов'язаних і взаємозумовлених елементів і відповідати таким класичним її ознакам, як: наявність найпростіших одиниць – елементів, що входять до її складу (вищі військові навчальні заклади); наявність підсистем – результатів взаємодії елементів, яка виражається через відповідну структуру й ієрархічність, тобто підготовка фахівців МПЗ здійснюється поступово від тактичної ланки до стратегічної; наявність компонентів – результатів взаємодії підсистем, тобто фаховий і професійний розвиток фахівців МПЗ; наявність внутрішньої структури зв'язків між цими компонентами, а також їхніми підсистемами, що має загальну мету щодо забезпечення постійного професійного та фахового зростання фахівців МПЗ; наявність певного рівня цілісності, ознакою якого є те, що система розвитку професійної компетентності організаторів морально-психологічного забезпечення завдяки взаємодії компонентів отримує результат, який задовольнить як замовника, так і випускника – фахівця МПЗ; наявність у структурі системостворювальних зв'язків, які об'єднують компоненти і підсистеми як частини в єдину систему та забезпечують безперервність її функціонування, тобто розвиненість професійної та фахової компетентностей організаторів морально-психологічного забезпечення; зв'язок з іншими системами зовнішнього середовища – системами військової освіти та підготовки фахівців МПЗ [28].

Отже, системний підхід надає можливість результативно розвивати професійну та, найголовніше, фахову компетентності фахівців МПЗ, чітко визначати пріоритетні напрями їхнього фахового розвитку, структурувати його зміст, здійснювати безперервне вдосконалення професійної діяльності щодо підвищення кваліфікації фахівців МПЗ.

Велике значення для розвитку професійної та фахової компетентностей фахівців МПЗ має **контекстний підхід**, основні вимоги якого відображено в основному в наукових працях А. Вербицького та представників його наукової школи. Так, контекстним є таке навчання, у якому мовою науки і за допомогою всієї системи традиційних і сучасних форм, методів і засобів навчання послідовно моделюється та реалізується предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності тих, хто вчиться [3, с. 53]. На основі узагальнення їхніх наукових напрацювань можна сформулювати такі принципи контекстного підходу до підго-

товки фахівців МПЗ: педагогічного забезпечення особистісного включення того, хто здобуває певну освіту, у навчальну діяльність як її суб'єкта; моделювання в навчальній діяльності того, хто вчиться, цілісного змісту, форм і умов його майбутньої професійної діяльності – МПЗ; проблемного змісту професійного навчання та фахової підготовки; адекватності організації навчальної діяльності тих, хто вчиться, цілям, змісту та специфіці майбутньої професійної та фахової діяльності; провідної ролі спільної діяльності, міжособистісного спілкування та взаємодії суб'єктів навчання – педагогів і тих, хто вчиться; педагогічно обґрунтованого співвідношення нових і традиційних педагогічних технологій, методик і засобів професійної підготовки, наприклад, імітаційного моделювання, ІКТ; забезпечення єдності навчання, виховання, розвитку, самовдосконалення особистості фахівця. Найголовніша ідея – це стимулювання квазіпрофесійної та навчально-професійної діяльності слухачів у навчанні.

Отже, контекстне навчання організаторів МПЗ потребує моделювання, за допомогою предметного і соціального змісту, їхньої майбутньої військово-педагогічної діяльності в системі післядипломної освіти. Оскільки контекстний підхід зорієнтований на професійну діяльність слухача, то можемо констатувати його безпосередній зв'язок із компетентнісним і суб'єктно-діяльнісним методологічними підходами, оскільки компетентно має діяти офіцер у військово-професійній діяльності.

Провідне значення для нашого дослідження має **компетентнісний підхід**, оскільки професійна компетентність організаторів МПЗ є інтегрованою системою окремих видів військово-професійної компетентності, серцевину якої становить їхня фахова компетентність як організаторів МПЗ. Проблема впровадження компетентнісного підходу в систему вищої освіти є предметом досліджень І. Зязюна, Н. Ничкало, Н. Кузьміної, В. Слатьоніна, В. Беспалька, О. Дубасенюк, О. Ломакіної та ін. Різні аспекти розвитку компетентності у своїх працях розглядали Е. Зеєр, І. Зимня, В. Ягупов та ін. Вони, зокрема, наголошують на можливості підвищення якості освіти у вищій школі та забезпеченні конкурентоспроможності випускників завдяки впровадженню компетентнісного підходу у вищу освіту.

Тлумачення поняття «компетентнісний підхід» і досі є предметом дискусій у педагогічній теорії та практиці. Він передбачає наявність комплексу цінностей, мотивації, умінь, здатностей, професійно важливих якостей фахівця розв'язувати певні проблеми [26, с. 48].

Проаналізувавши суть компетентнісного підходу та погляди науковців щодо його реалізації, В. Ягупов визначив, що він покликаний сприяти забезпеченню «взаєморозуміння», «взаємодії»

та «координації» компетенцій і компетентностей фахівця шляхом обґрунтування сучасних практико- і суб'єктно-орієнтованих ідей, принципів, методик, технологій і засобів проектування та моделювання результатів освіти в категоріях «професійні компетенції», «професійна компетентність» і «фахова компетентність» [25, с. 84].

Для уникнення суб'єктивізму в розумінні змісту та суті поняття «компетентність» і визначення наукових засад його класифікації науковці виокремлюють провідні характеристики компетентності фахівця: багатогранність видів компетентності; багатоконпонентність; багатовимірність; міждисциплінарність; різнофункціональність; суб'єктивність [26, с. 51–52].

Вважаємо, що основною ідеєю компетентнісного підходу в розвитку професійної компетентності організаторів МПЗ у системі післядипломної освіти є ідея цілеспрямованого її контекстного розвитку в діяльнісному аспекті в суб'єкта військово-професійної діяльності, коли вона стає новою системною контекстною якістю і являє собою комплекс фахових здатностей, які забезпечують реалізацію основних функцій як суб'єкта військово-професійної діяльності.

Отже, компетентнісний підхід безпосередньо пов'язаний із **суб'єктно-діяльнісним підходом**, провідною ідеєю якого є уявлення про діяльність, у процесі реалізації якої суб'єкт розв'язує різноманітні завдання [29]. Проблему, пов'язану з діяльністю людини, досліджували вітчизняні та закордонні вчені: Л. Виготський, І. Зязюн, О. Леонт'єв, А. Маслоу, С. Рубінштейн та ін. Так, у розробленій О. Леонт'євим концепції розвитку психіки категорія «діяльність» посідає важливе місце і лежить в основі визначення суті активності людини. Істотною характеристикою діяльності є вмотивованість. С. Рубінштейн зазначав, що «усяка дія виходить із мотиву» [18, с. 187]. О. Леонт'єв стверджував, що «діяльності без мотиву не буває» [10, с. 153], тобто діяльність пов'язана з її мотивами. Науковцями також встановлено, що між навчанням і розвитком людини стоїть поняття «діяльність». Особистісні аспекти професійного становлення формуються завдяки «діяльнісним формам».

Проблему суб'єктно-діяльнісного підходу та суб'єктності також досліджували такі українські науковці, як Г. Балл, І. Бех, І. Зязюн, В. Осьодло, В. Татенко, В. Ягупов та ін.

Отже, реалізація суб'єктно-діяльнісного підходу до розвитку професійної компетентності організаторів МПЗ має здійснюватися через всі види їхньої діяльності, що характеризуються відповідною сукупністю педагогічних завдань: проектування навчально-виховного процесу; дидактичне, матеріально-технічне і методичне забезпечення педагогічного процесу, організацію і здійснення пізнавальної й навчальної діяльності слухачів;

діагностування професійного розвитку слухача як майбутнього організатора МПЗ та ін.

На думку В. Ягупова, застосування суб'єктного підходу полягатиме в реалізації у слухачів їхніх суб'єктних проявів. Зокрема, в організаторів МПЗ це: усвідомлення необхідності розвитку професійної та фахової компетентностей для становлення суб'єктом військово-професійної діяльності; усвідомлення необхідності професійного та, найголовніше, фахового вдосконалення як організатора МПЗ, зростання й реалізації кар'єрних перспектив; усвідомлення необхідності здобуття післядипломної професійної освіти для забезпечення своєї професійної мобільності та подолання вікових і професійних криз; здатність професійно визначати свої фахові потреби й шукати оптимальні шляхи їх вирішення; свідомо саморегуляція і самодетермінація своєї поведінки й діяльності в системі післядипломної освіти як її суб'єкта; свідомий вибір тієї чи іншої суб'єктної позиції в навчальному процесі; намагання внести свій життєвий, а інколи і професійний досвід у процес навчання; свідомий вибір організаційної форми здобуття військово-професійної освіти тощо [25, с. 2–3].

Отже, реалізація суб'єктно-діяльнісного підходу в інтеграції з вимогами інших методологічних підходів у нашому дослідженні полягає в розвитку в організаторів МПЗ професійної суб'єктності, що в певному контексті співвідноситься з діалектичним пізнанням військово-професійної сфери та свідомим визначенням свого місця в ній. Для реалізації їхніх вимог доцільно обґрунтувати відповідні педагогічні умови, аналізу яких присвячені праці О. Андреєва, С. Батишева, В. Белікова, Б. Гершунського, І. Зязюна, А. Литвина, А. Найна, О. Пехоти, І. Підласого, В. Радкевича, В. Ягупова й інших дослідників. Проведений аналіз наукових праць вказує на те, що поняття «педагогічна умова» поширене в сучасних педагогічних дослідженнях. Це пов'язано, як показує аналіз наукових джерел вищезазначених науковців, з їхньою практичною значущістю, спрямованістю на покращення професійної підготовки фахівців. Результати нашого аналізу дозволяють стверджувати, що більшість авторів ставлять за мету виділення, теоретичне обґрунтування й експериментальну апробацію комплексу педагогічних умов, які сприяють розв'язанню конкретного наукового завдання.

Категорія «умова» є загальнонауковою, нами використовується у філософському та педагогічному аспектах. У філософії умови – певні обставини, які визначають ті чи інші результати, настання яких перешкоджає одним процесам чи явищам і сприяє іншим. Важливим є те, що умови розглядаються щодо існування, функціонування і розвитку того чи іншого предмета, явища, події, стану. Водночас більшість педагогічних словників і енциклопедій не містять дефініцію педагогічних

умов. У загальному аспекті під умовами науковці розуміють сукупність певних причин, обставин, наявність певних об'єктів, які впливають на функціонування досліджуваного явища [11].

В. Беліков щодо поняття «педагогічні умови» визначає такі ознаки: 1) сукупність зовнішніх об'єктів освітнього середовища, у певних відносинах з якими перебуває предмет дослідження; 2) сукупність внутрішніх особливостей (станів, якостей) предмета дослідження, від яких тією чи іншою мірою залежить вирішення проблеми; 3) сукупність зовнішніх об'єктів і внутрішніх особливостей, що визначає існування, функціонування і розвиток предмета дослідження (ефективне розв'язання поставленої проблеми) [2, с. 235].

«Педагогічні умови – один із компонентів педагогічної системи, який відображає сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища, які впливають на особистісний і процесуальний аспекти даної системи та забезпечують її ефективне функціонування і розвиток» [8].

А. Литвин під педагогічними умовами розуміє комплекс спеціально спроектованих генеральних чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри всіх його учасників. Вони забезпечують цілісність навчання та виховання в інформаційно-освітньому середовищі навчального закладу відповідно до вимог суспільства та запитів ринку праці, сприяють усебічному гармонійному розвитку особистості та створюють сприятливі можливості для виявлення її задатків, урахування потреб і формування загальнолюдських і професійно важливих якостей, ключових кваліфікацій, загальних і професійних компетенцій [11, с. 28–29].

Ураховуючи теоретичну та практичну значущість педагогічних умов для вивчення педагогічних явищ, дослідники їх співвідносять із певною педагогічною дійсністю. Оскільки в педагогічній теорії педагогічні явища різними дослідниками інтерпретуються по-різному, то існують різні класифікації педагогічних умов. Наприклад, О. Галкіна виокремлює три групи педагогічних умов: «умова-передумова», «умова-обстановка» й «умова-вимога», які відповідно проявляються на інституціональному, управлінському та технічному рівнях [6]. Суттєвим недоліком цієї класифікації є те, що немає суб'єкта навчальної діяльності, а є тільки суб'єкт управління та педагогічної діяльності.

Існують й інші підходи до класифікації педагогічних і організаційно-педагогічних умов розв'язання педагогічних проблем і завдань. Наприклад, серед педагогічних умов розрізняють дидактичні, психолого-педагогічні, організаційно-педагогічні та соціально-педагогічні умови. Проблема розвитку професійної компетентності організаторів МПЗ багато в чому залежить від успішного функціонування як цілої педагогічної системи, так і всіх її елементів,

серед яких особливе місце посідають її суб'єкти. У зв'язку із цим вважаємо за необхідне розглянути саме організаційно-педагогічні умови вирішення поставленого в нашому дослідженні педагогічного завдання.

Погоджуємося з позицією А. Литвина, який зазначає, що організаційно-педагогічні умови впливають на весь навчальний процес, дозволяють ефективно керувати, здійснювати цей процес відповідно до завдань із застосуванням обраних форм, методів, прийомів, сукупності положень, дотримання яких забезпечує досягнення поставленої педагогічної мети. Він слушно наголошує, що основною функцією організаційно-педагогічних умов є організація заходів і обставин, які забезпечують цілеспрямоване, плановане управління розвитком педагогічного процесу. До організаційно-педагогічних умов А. Литвин відносить такі: якісне планування освітнього процесу; відбір і структурування змісту; дотримання чіткої послідовності вивчення дисциплін; проведення різнопланових практик, поєднання різних форм організації навчання, використання сучасних педагогічних технологій; залучення тих, хто вчиться, до самостійної, дослідно-пошукової діяльності; запровадження інноваційної системи контролю знань і вмінь майбутніх фахівців [11, с. 45–46].

Аналіз наукових підходів до визначення поняття «організаційно-педагогічні умови» дає змогу зробити висновок про те, що під організаційно-педагогічними умовами розвитку професійної компетентності організаторів МПЗ варто розуміти сукупність необхідних і достатніх системних організаційних і педагогічних обставин і чинників у системі післядипломної освіти, які забезпечують найбільш сприятливе педагогічне середовище для розвитку професійної компетентності організаторів МПЗ у системі післядипломної освіти.

Отже, професійна компетентність організаторів МПЗ розвивається на основі положень системного, контекстного, компетентнісного та суб'єктно-діяльнісного підходів.

Для забезпечення цілеспрямованого розвитку професійної компетентності організаторів МПЗ варто обґрунтувати педагогічні умови, які мають створювати педагогічну систему в Національному університеті оборони України та стимулювати всіх суб'єктів навчально-виховного процесу (насамперед заступників командирів військових частин та підрозділів із морально-психологічного забезпечення) до цілеспрямованого розвитку професійної компетентності слухачів у процесі здобуття оперативного-тактичної освіти. Для цього мають бути обґрунтовані як організаційно-педагогічні, так і методичні умови [25].

Отже, варто визначити **педагогічні умови**, які доцільно цілеспрямовано створювати та підтримувати для педагогічного забезпечення системного

розвитку професійної компетентності майбутніх організаторів МПЗ, що будуть проходити навчання в Національному університеті оборони України.

Перша педагогічна умова. Насамперед треба створити **професійно орієнтоване навчальне середовище в Національному університеті оборони України**, у якому, з одного боку, наявні всі формальні організаційно-педагогічні умови для розвитку їхньої професійної компетентності, а з іншого – саме професійно орієнтоване навчальне середовище має стимулювати, підштовхувати, а інколи і «провокувати» слухачів до розвитку своєї професійної компетентності. Серед них обов'язковою умовою є навчально-методичне забезпечення вивчення психолого-педагогічних, гуманітарних і військово-спеціальних дисциплін, орієнтованих на специфіку роду військ, де організатор МПЗ буде виконувати свої службові обов'язки. Зміст вказаних дисциплін необхідно безпосередньо спрямовувати на розвиток професійної компетентності організаторів МПЗ. Вивчення цих дисциплін і навчально-методичне забезпечення має обов'язково включати:

- чітку цільову настанову, яка має бути зрозумілою самим слухачам і мотиваційно насиченою й орієнтованою для них;

- змістовну частину, що має відповідати майбутнім функціям, які передбачені службовими обов'язками організаторів МПЗ, також обов'язково необхідно враховувати специфіку роду військ і майбутнє посадове призначення, забезпечувати розвиток професійної компетентності як суб'єктів оперативно-тактичної ланки управління;

- методичну частину, яка має містити зрозумілі та зручні методи, методики, технології та засоби вивчення слухачами психолого-педагогічних, гуманітарних і військово-спеціальних дисциплін; серед них обов'язково мають бути такі, які дають можливість реалізувати самовдосконалення слухачів у навчальній діяльності, основні зусилля зосередити безпосередньо на вивченні морально-психологічного забезпечення як основного предмету навчання слухачів;

- професійна спрямованість – наявність професійно орієнтованого навчального матеріалу, з використанням досвіду проведення антитерористичної операції й операції Об'єднаних сил, який має корелюватися з майбутньою професійною діяльністю випускників оперативно-тактичного факультету НУОУ;

- наявність завдань гуманітарного характеру різної складності для самостійної роботи слухачів – від типових і шаблонних до нестандартних і комплексних, які поступово розвивають їхню професійну компетентність як організаторів МПЗ і суб'єктів оперативно-тактичної ланки управління;

- бібліографічна забезпеченість – це наявність списку основної та додаткової літератури,

закордонної також, за використання якого слухачі можуть опанувати програмний матеріал, а також вдосконалювати свої професійні здатності, розвивати професійну компетентність, розширяти свій професійний кругозір;

- створення сприятливих організаційно-побутових умов для самостійної роботи слухачів як у навчальній, так і в позанавчальній час.

Друга педагогічна умова стосується **змісту професійної підготовки слухачів**, який, з одного боку, має враховувати цілі, завдання, принципи та специфіку їхньої майбутньої професійної діяльності на оперативно-тактичній ланці, а з іншого – безпосередньо створити когнітивну основу розвитку їхньої професійної компетентності як майбутніх суб'єктів цієї ланки. Зміст навчального матеріалу та методика його вивчення слухачами має стимулювати формування, розвиток і вдосконалення як наявних, так і нових прийомів і форм розвитку професійної компетентності.

Третя педагогічна умова – це **професійно орієнтовані методики та дидактичні технології проведення навчальних заходів зі слухачами, які мають цілеспрямовано стимулювати розвиток їхньої професійної компетентності**, з урахуванням військово-професійного та досвіду проведення антитерористичної і операції Об'єднаних сил, їхніх вікових особливостей, майбутніх кар'єрних перспектив офіцерів структур МПЗ також. Найголовніше в методичній складовій частині – обов'язково треба передбачувати розвиток специфічних форм і способів, рис і якостей процесів, які стимулюють розвиток професійної компетентності організаторів МПЗ на оперативно-тактичній ланці управління.

Четверта педагогічна умова – це **мотивування організаторів МПЗ** у розвитку та саморозвитку їхньої професійної компетентності.

Дослідження Л. Виготського, О. Леонтьєва, А. Маслоу, С. Рубінштейна, П. Якобсона й інших науковців вказують на те, що мотивація є основою активності людини в діяльності.

Мотивація – це система уявлень та переконань, почуттів і переживань, у яких виражаються матеріальні й духовні, природні й культурні потреби людини, а усвідомлення потреб і предметів, якими вони задовольняються, утворює загальний механізм мотивування діяльності [6, с. 528]. Отже, мотивуванням прийнято називати процес спонукання особистості до діяльності для досягнення поставлених цілей. На думку О. Леонтьєва, співвідношення мотивів, потреб, інтересів і цілей утворює особистісний смисл будь-якої діяльності [6, с. 528].

З урахуванням настанов педагогічної та психологічної теорії вважаємо, що для розвитку професійної компетентності в організаторів МПЗ потрібно сформувати такі мотиви діяльності: усвідомлення потреби в суспільно значущій службовій діяль-

ності, яка спрямована на організацію МПЗ, як одного з основних видів усебічного забезпечення; потреба в розвитку професійних якостей і здатностей; потреба в пізнанні психолого-педагогічних наук, гуманітарних і військово-спеціальних дисциплін; потреба в самоствердженні як творчого суб'єкта у службовій діяльності.

Оскільки мотиваційна сфера організаторів МПЗ є динамічною, то позитивні мотиви можуть виникати як під час службової діяльності, так і у процесі самовдосконалення. Отже, реалізація цієї умови розвитку їхньої професійної компетентності засвідчує задоволення таких особистісних і професійних потреб, як підвищення професійного рівня організаторів МПЗ, удосконалення їхніх професійно важливих якостей, а також їхнього особистісного і професійного самоствердження у професійному середовищі.

Висновки. Отже, нами встановлено, що процес розвитку професійної компетентності в організаторів МПЗ під час здобуття ними оперативно-тактичної освіти визначатиметься низкою організаційно-педагогічних умов, що являють собою системну сукупність необхідних і достатніх чинників і обставин. З одного боку, вона забезпечує найбільш сприятливе середовище для ефективного функціонування педагогічної моделі розвитку професійної компетентності, а з іншого – цілеспрямований розвиток цієї компетентності. Узагальненою методологічною основою дослідження проблем розвитку професійної компетентності організаторів МПЗ на етапі оперативно-тактичної підготовки є положення системного, контекстного, компетентнісного та суб'єктно-діяльнісного підходів, які перебувають у підпорядкуванні та тісній взаємодії. Такий процес буде результативним, якщо йому сприятимуть такі організаційно-педагогічні умови, які забезпечуватимуть поєднання організаційних форм підготовки офіцерів структур МПЗ на базі НУОУ, урахування актуального стану розвиненості професійної компетентності, функціонування компетентнісної моделі розвитку професійної компетентності, урахування стану потреб і запитів фахівців МПЗ під час формування навчального змісту, які задовольнять їхні потреби у професійному зростанні та становленні.

Подальші перспективи в цьому напрямі: педагогічне моделювання розвитку професійного мислення офіцерів структур морально-психологічного забезпечення на етапі оперативно-тактичної підготовки.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Академічний тлумачний словник української мови. URL: <http://sum.in.ua/s> (дата звернення: 15.09.2019).
2. Беликов В. Философия образования личности: Деятельностный аспект : монография. Москва : Гуманитарный издат. центр «Владос», 2004. 357 с.

3. Вербицкий А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения : материалы к 4-му заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. Москва : ИЦПКПС, 2004. 84 с.

4. Вітченко А., Осьодло В. Педагогіка вищої військової школи : підручник. Київ : НУОУ ім. Іван Черняхівського, 2017. 504 с.

5. Волкова В., Денисов А. Теория систем и системный анализ : учебник для академического бакалавриата. Москва : Юрайт, 2014. 616 с.

6. Галкина О. Роль и место понятия «организационно-педагогические условия» в терминологическом аппарате педагогической науки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Самара, 2009. 187 с.

7. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. *Высшее образование в России*. 2005. № 4. С. 23–32.

8. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General and Professional Education*. 2012. № 1. С. 8–14.

9. Крисюк С. Развитие післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917–1995 рр.) : монографія. Львів : ЛОНМІО, 1997. 206 с.

10. Леонтьев А. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1977. 304 с.

11. Литвин А. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» : на допомогу здобувачам наукового ступеня. Львів : СПОЛОМ, 2014. 76 с.

12. Михнюк М. Наукові підходи до розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю. 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/Nvipto_2015_9_5.pdf (дата звернення: 25.08.2019).

13. Олійник В. Наукові основи управління підвищення кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : монографія. Київ : Міленіум, 2003. 594 с.

14. Педагогика : большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. Минск : Современное слово, 2005. 720 с.

15. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навчальний посібник / О. Пехота та ін. ; за ред. І. Зязюна, О. Пехоти. Київ : А. С. К., 2003. 240 с.

16. Платонов К. Структура и развитие личности / под ред. А. Глоточкина. Москва : Наука, 1986. 254 с.

17. Дубасенюк О. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія. Житомир : вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. 412 с.

18. Рубинштейн С. Проблемы обшей психологи. Москва : Педагогика, 1973. 423 с.

19. Сластенин В. Педагогика: инновационная деятельность. Москва : Магистр, 1997. 224 с.

20. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 364 с.

21. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. Шнкарюка та ін. Київ : Абрис, 2002. 750 с.

22. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л. Ильичева и др. Москва : Сов. энцикл., 1983. 840 с.

23. Шемчук В. Педагогічні умови розвитку управлінського мислення майбутніх магістрів військового

управління в системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2012. 286 с.

24. Ягупов В. Забезпечення якості професійно-технічної освіти: суб'єктний підхід. URL: http://lib.iitta.gov.ua/7226/1/ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ_ЯКОСТІ_ПРОФЕСІЙНО.pdf (дата звернення: 12.09.2019).

25. Ягупов В. Методологические требования компетентностного подхода в профессиональном образовании. *Вища освіта України : теоретичний і науково-методичний часопис*. 2013. № 1. Додаток 1 : Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології. С. 82–85.

26. Ягупов В. Провідні методологічні характеристики основних видів компетентності майбутніх фахівців, що формуються в системі професійно-технічної освіти. *Модернізація професійної освіти і навчання* : збірник наукових праць. Київ : ІПТО НАПН України, 2012. Вип. 2. С. 45–59.

27. Ягупов В. Професійний розвиток особистості фахівця: поняття, зміст та особливості. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2015. Т. 175. С. 22–28. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NaUKMApp_2015_175_4 (дата звернення: 02.09.2019).

28. Ягупов В. Управлінська культура і компетентність керівників як системна психолого-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогічні та психологічні науки»* / гол. ред. В. Райко. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2013. № 4 (69). С. 291–301.

29. Ягупов В. Формирование и развитие профессиональной субъектности офицеров. *Известия Российской академии образования*. 2013. № 1. С. 74–83.

PEDAGOGICAL SUPPORT OF FUTURE TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN UKRAINE

ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УКРАЇНІ

In the article the basic problems of the pedagogical support of future teacher's professional development in Ukraine are analyzed. Basic approaches to the determination of the concept "pedagogical support" are presented.

General principles, which are connected with the pedagogical support are reflected and described: cooperation, which lies in the interaction of individuals, who get a pedagogical support; development, which involves taking into consideration future teachers' desires and needs to self-knowledge and self-expression; natural compliance, according to which pedagogical support should be based on the general laws of the development of a human nature; subjectivity, according to which the teacher contributes to the development of the future teachers' ability to realize themselves as personalities in relations with other people and the environment; recognition of future teachers' value at the moment of their development, maintaining respect to them, regardless of their success, the development of characteristic features, abilities.

The following requirements for the future teachers' pedagogical support in the process of learning are presented: participation of the whole teaching staff in the organization of pedagogical support; ensuring the conditions for future teachers to realize their opportunities, creation of a favorable moral and psychological climate in the group; implementation of a democratic style of communication; the ability of teachers to notice and appreciate the unique individuality of each future teacher and conduct pedagogical diagnostics. All-Ukrainian monitoring research, which was devoted to the pedagogical support, which future teachers received from qualified teachers (according to the TALIS methodology) was characterized.

Key words: professional development, pedagogical support, future teachers, qualified teachers, self-realization, self-education.

У статті проаналізовано основні проблеми педагогічної підтримки професійного розвитку майбутніх учителів в Україні. Представлено основні підходи до визначення терміна «педагогічна підтримка».

Описано основні принципи, які лежать в основі педагогічної підтримки: співробітництва, що полягає у взаємодії суб'єктів педагогічної підтримки; розвитку, який передбачає врахування прагнення й потреби майбутнього вчителя до самопізнання, самовираження; природовідповідності, за яким педагогічна підтримка має ґрунтуватися на загальних законах розвитку природи людини, розвивати в неї відповідальність за саму себе; визнання цінності особистості на цей момент її розвитку, збереження поваги до неї незалежно від її успіхів, розвитку характерних особливостей, здібностей.

Представлено певні вимоги до здійснення педагогічної підтримки майбутніх учителів у процесі навчання: участь усього педагогічного колективу в організації педагогічної підтримки; забезпечення умов для реалізації майбутніми вчителями своїх можливостей, де стосунки між ними і педагогами будуються на основі співпраці, взаєморозуміння, повазі інтересів і прав кожного учасника освітнього процесу; впровадження демократичного стилю спілкування, свободи творчих дискусій, обміну думками, культури спілкування; уміння педагогів помічати й цінувати неповторну індивідуальність кожного майбутнього вчителя та проводити педагогічну діагностику; педагог, який працює в умовах педагогічної підтримки, має пам'ятати ще про один аспект – це дозованість педагогічної підтримки; конфіденційність у роботі з кожним майбутнім учителем; віра в кожного майбутнього учителя та його можливості; важливою вимогою успішності педагогічної підтримки є оцінювання навчальної діяльності майбутніх учителів.

Охарактеризовано Всеукраїнське моніторингове дослідження, яке присвячене педагогічній підтримці, яку отримують майбутні учителі від кваліфікованих вчителів (за методологією TALIS).

Ключові слова: професійний розвиток, педагогічна підтримка, майбутні учителі, кваліфіковані вчителі, самореалізація, самоосвіта.

UDC 37.01

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-10>

Palaguta I.V.,

Lecturer at the Department of Foreign Languages
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

Problem statement in general. Modern European educational society shows a great interest in the policy of supporting future teacher's professional development. Exactly the period of teacher's professional development is recognized as the most stressful, because it is associated with the transition to a new system of social relations. Difficulties of young teacher's professional adaptation are largely determined by the difference of knowledge obtained in educational establishments, the real context of the school, the typical teaching environment.

The future teacher's professional development is not only influenced by professors and a teaching staff, but also by the process of future teacher's self-edu-

cation. In the process of future teacher's professional development, a qualified teacher should support a young teacher, because a future teacher doesn't have an experience, the knowledge of human nature, skills of self-organization and self-regulation [1].

Analysis of recent research and publications.

In scientific researches devoted to questions of the pedagogical support of future teacher's personality, pedagogical support is considered as a providing assistance in solving problems of the individual's development (A. Andreev, T. Anokhin, O. Gazman); as interaction, friendly relations, internal adjustment on the common positive result of the teacher and a subject of learning (N. Krylov, N. Mikhailova);

as a pedagogical activity that provides processes of a personality individualization (V. Berdekhanova, G. Soroka); as an active complicity in the life of a person's self-identification, preparation for a choice in problem situations, self-realization and elimination of subjective obstacles to development (G. Kostiuk, V. Rybalka).

The analysis of pedagogical sources has shown that the process of studying at higher educational establishments, conditions of a person's pedagogical support require consideration of certain normative requirements:

- a compliance with public needs aimed at the main goal of higher educational establishments of Ukraine in modern conditions – the formation of a teacher capable to solve the problems of the educational process at school, creatively providing intellectual, physical, moral development of students, that is, preparing a highly educated and a highly skilled specialist;

- providing good relations between qualified teachers and future teachers, so that in the pedagogical process not only a future teacher develops, but also the teacher improves his scientific and theoretical, methodological level;

- a relationship of a purpose, tasks, content, methods and forms of a training organization, which is based on interdisciplinary psychological and pedagogical integration [4].

The purpose of the article. The purpose of the article is to show and characterize the pedagogical support of future teacher's professional development in Ukraine.

Presenting main material. In psychological and pedagogical literature, there is no a single approach to the definition of a "pedagogical support"; it is considered as a special sphere of a pedagogical activity, aimed at helping to develop and promote future teachers' self-development, in solving their individual problems related to advancement in education, developing the need for the success of independent actions; systematic and purposeful activity of a teacher (or a team of teachers), which ensures the disclosure of the future teacher's potential by providing specific assistance in solving the difficulties of studying and promoting self-determination and self-actualization of a person as a specialist; assisting the student in overcoming obstacles, difficulties, relying on a future teacher's subjective experience and means for identifying and solving his problems [2, p. 99–101].

All above-mentioned and the analysis of a pedagogical literature give a background to consider a pedagogical support as a specially organized interaction of individual's cognitive activity, which is modeled for future teachers' active learning of the social experience accumulated by the humanity in various branches of science in order to develop intellectual, sensually volitional and other spheres of their life, self-education and self-realization [4].

Today, principles of pedagogical support are the subject of teachers' and psychologists' comprehension in Ukraine. Principles of a pedagogical support is a complex of basic ideas underlying the position of the teacher in relation to the future teacher's personality.

Researchers consider the following principles of a pedagogical support: complexity, mediation, individualization of assistance; the necessity for systematic and active approaches that involve the choice of means and ways, goal setting and activity display; responsibility, confidentiality; cooperation, development, subjectivity; obligatory love in education, mutual openness, deep communication.

Sharing the thoughts of N. Andryushchenko, O. Kodyatenko, we believe that pedagogical support should comply with the following general principles:

- cooperation, which lies in the interaction of individuals, who get a pedagogical support;

- development, which involves taking into consideration future teachers' desires and needs to self-knowledge and self-expression;

- natural compliance, according to which pedagogical support should be based on the general laws of the development of a human nature;

- subjectivity, according to which the teacher contributes to the development of the future teachers' ability to realize themselves as personalities in relations with other people and the environment, to reflect future teachers' actions, to predict their consequences for themselves and for others, to evaluate their choice;

- recognition of future teachers' value at the moment of their development, maintaining respect for them, regardless of their success, the development of characteristic features, abilities.

Investigating the problem of future teachers' pedagogical support, O. Gazman mentioned a certain system of rules:

- an individual can not be a mean of achieving pedagogical goals;

- a teacher must accept an individual, because everybody has constant changes and constant development;

- all difficulties in the behavior of the individual overcome with the help of moral means;

- do not humiliate the dignity of your personality and personality of the future teacher;

- trusting – do not check;

- the teacher must recognize the right of a young person to a mistake and do not condemn for it;

- the teacher must be able to recognize his mistake in time [2].

On the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature on the problems of the pedagogical support and the organization of the educational process in higher educational establishments, we can outline the following requirements for the

future teachers' pedagogical support in the process of learning:

1. Participation of the whole teaching staff in the organization of pedagogical support. The necessity to comply with such a requirement is due to the fact that when determining the level of the future teachers' development, each teacher has his own opinion, as students in different ways relate to each discipline, and therefore when determining the level of the future teachers' development, all teachers points of view of should be taken into consideration.

2. Ensuring the conditions for future teachers to realize their opportunities, where relations between them and teachers are built on the basis of cooperation, mutual understanding, respect for the interests and rights of each participant in the educational process.

3. Creation of a favorable moral and psychological climate in the group affects the emotional relaxation of the individual in an atmosphere that is determined by the feelings of future teachers, a sense of comfort from staying in the group, facilitating relationships in it.

4. Implementation of a democratic style of communication, freedom of creative discussions, exchange of ideas, culture of communication. Compliance with this requirement is due to the fact that the influence of the teacher on the personality of the future teacher is carried out through direct communication with him.

5. The ability of teachers to notice and appreciate the unique individuality of each future teacher and conduct pedagogical diagnostics. The effectiveness of the pedagogical support depends on the teacher's ability to conduct a pedagogical diagnosis, which is the instalation of the level of the future teachers' development. The purpose of the diagnostics in the conditions of the pedagogical support is the observation of qualitative changes occurring in the future teacher; analysis of a collected information to identify changes, both positive and negative, in development, in the professional development of the future teacher's personality, etc.

6. A teacher who works in a pedagogical support should remember about one more aspect – the dosage of pedagogical support. It should be noted that timely received pedagogical support frees a young person from the majority of unsolved problems associated with self-realization of the person who accumulate and prevent people from being themselves, studying and developing.

7. Confidentiality in working with each future teacher. The result of this requirement is setting up a trusting relationship between all participants in the pedagogical process.

8. Belief in every future teacher and his opportunities; the evaluation is not a person, but his actions and reasons that cause them; to help each young teacher in revealing himself, in the formation of a person, preserving its uniqueness.

9. An important requirement for the success of the pedagogical support is the evaluation of the educational activities of future teachers. In the conditions of the pedagogical support in evaluation future teachers, qualified teachers does not evaluate the work of the future teacher, but the activity in accordance with the individual capabilities of each individual.

So, we can say that the pedagogical support is not only a pedagogical activity aimed at a self-realization of the future teacher's personality, but also the valuable attitude of the qualified teacher to the personality of each future teacher; respect for his individual identity; the perception of the future teacher as an equal, as the subject of the educational activity and his own life, which is not similar to others, the inner world, caring for the future teacher's psychological comfort.

In order to identify the real situation in Ukraine, All-Ukrainian monitoring research was conducted on teaching and learning among headmasters and teachers of secondary schools (according to the TALIS methodology). One of the parts of this research was devoted precisely to the issue of pedagogical support, which future teachers received from qualified teachers.

In the All-Ukrainian monitoring research of teachers, a special part is exuded, which is also called "Professional Development and Support of Teachers". In this special part, "professional development" is defined as a series of events aimed at developing individual skills, knowledge, qualifications and other characteristics of teachers with the ultimate purpose of improving their pedagogical practice [3, p. 86].

Pedagogical support for young teachers during their entry into their professional activity is a transitional stage from university to work at school, information on various activities contributing to their socialization was collected.

The main focus of TALIS was on the following professional development activities:

- courses / trainings (for example, on the subject or teaching methodology and / or other pedagogical problems);
- pedagogical conferences and seminars (in which teachers and / or researchers present their researches and discuss pedagogical problems);
- exploratory / inspection visits to other schools;
- exploratory inspection / visits to enterprises, public and non-governmental organizations;
- training courses during the main work at enterprises, institutions, public and non-governmental organizations;
- participation in professional associations created for the purpose of teachers' professional development;
- work on an individual or collective research project on a professionally oriented subject;
- mentoring and / or mutual assistance by colleagues as part of an official school practice.

TALIS asked teachers about participation in above-mentioned activities during the last 12 months before the interrogation and their impact on a teaching practice. It was also about the support (financial or non-financial) that teachers received for the implementation of these activities, the necessity for professional development in various aspects of a school life and obstacles to the professional development [3, p. 86].

According to the young teachers' availability and access to mentoring programs, we can point out that mentoring in TALIS is defined as a school structure of support and counseling by experienced teachers of less experienced teachers, young teachers. This structure can cover all teachers in the school or just young teachers. Recently, in many countries, mentoring programs have become the dominant form of teacher's professional socialization. All of them mentioned the direction of the young teachers' development, but the character and content of such programs varies widely.

Thus, according to TALIS research, in Ukraine, almost half (47.1%) of teachers work at schools, where headmasters mentioned that mentoring programs were available only for young teachers who started their teaching activities. At the same time, teachers who started working at this school (19.3%) and all school teachers (22.8%) have access to mentoring programs lower than the average international level.

In Ukraine, the majority of teachers (90.7%) work at schools, where headmasters pointed out that the subject, which taught by the mentor, in most cases, is the same direction as the subject of a teacher who started a professional activity. 25.8% of Ukrainian teachers were mentors of one or more teachers. 15.9% of Ukrainian teachers had an appointed mentor. Significantly, more women (27.2%) than men (18.4%) among teachers who are mentors for one or more teachers. At the international level, there is no a significant difference in gender between the two categories. It is natural that teachers with experience more than 5 years are worked as mentors (28.7%) than those who have appointed a mentor (10.0%). In Ukraine, 62.1% of teachers with a work experience of 5 or less years have an appointed mentor (average level of TALIS 24.8%). Similarly, teachers with a permanent employment are more often mentors (26.4%) than those who have an appointed mentor (15.1%) [3, p. 87–91].

So, we can come to the conclusion, although at the theoretical level: the problem of the pedagogical support for both future and qualified teachers in Ukraine has been developed quite seriously, with the attention on the forms of the pedagogical support, on the peculiarities of this support, on the importance of this support in a career growth of a young specialist. We can confirm that at the practical level, the imple-

mentation of various forms of pedagogical support in Ukraine is still not at the proper level.

Therefore, first of all, we would like to pay your attention to some aspects of the young teachers' pedagogical support. In addition to receiving the pedagogical support at the university and at school, future specialists must attend various events that promote their socialization (courses, various activities and seminars, visits to other schools, participation in professional associations created for the purpose of professional development of teachers, etc.).

During the courses, it is important to put in the program a module that will help professionals to provide mentoring to young teachers.

Conclusions. The system of a university tutoring must be institutionalized - tutoring must become a real, not a nominal aspect of a university life. That is, it should be not only the work of informing the academic group about the activities that will take place at the university at one time or another, working with students who do not have time to attend classes, and this should be an individual work, because tutoring involves work from 1 to 3–4 students. The work must be carried out according to a certain plan, based on real researches and knowledge of the future teachers' individual characteristics, and also should end with the development of a professional development program, that is, a professional program of a the university's graduate. This work can also be carried out at the level of the magistracy, that is graduate of the master degree in the specialty "Teacher of a higher educational establishment", where they should teach tutoring, that is, to give a future teacher an opportunity to conduct a tutorial activity. Such tutorial activity should be aimed at providing teaching support and training at any higher educational establishment at the place of a work.

REFERENCES:

1. Palahuta, I. (2016). Pedahohichna pidtrymka profesiinoho samopiznannia maibutnikh uchyteliv u ikhnii fakhovii pidhotovtsi. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia* : materialy zbirnyka naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu. S. 364–369.
2. Hazman, O. (1995). Pedahohycheskaya podderzhka detey v obrazovanny kak ynnovatsionnaya problema. *Ynnovator*, 58 s.
3. Shudlo, S., Zabolotna, O., Lisova, T. (2018) Ukrainski vchyteli ta navchalne seredovyshe. Za rezultatamy Vseukrainskoho monitorynhovoho opytuvannia vykladannia ta navchannia sered dyrektoriv i vchyteliv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv (za metodolohiieiu TALIS). Drohobych : TzOV «Trek-LTD», 300 s.
4. Anderton, L. Re-Designing the Personal Tutoring System. Self Initiated Project. Louise Anderton, 2000.

АКТУАЛІЗАЦІЯ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ СТАНОВЛЕННЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ КІНЦЯ XIX – ПОЧАТКУ XX СТ. В УМОВАХ СУЧАСНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТИ

UPDATING OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL EXPERIENCE OF THE ESTABLISHMENT OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE LATE XIX – EARLY XX CENTURY IN TERMS OF MODERN EDUCATION DEVELOPMENT

У статті констатовано, що в умовах значного оновлення вітчизняної системи освіти післядипломна педагогічна освіта як педагогічний феномен потребує свого оновлення з огляду на тенденції її попереднього розвитку. На основі звернення до історико-педагогічних публікацій, що стосуються розвитку змісту післядипломної педагогічної освіти, зроблено узагальнення щодо історіографії проблеми (оглядово-узагальнювальний, теоретико-концептуальний та практико-орієнтований етапи) та визначено провідні форми організації підвищення кваліфікації вчителів кінця XIX – початку XX ст. Зроблено висновок, що найбільш поширеним наприкінці XIX ст. – початку XX ст. було неформальне підвищення кваліфікації (педагогічні ради, педагогічні об'єднання, літні педагогічні курси, педагогічні з'їзди та ін.), яке мало на меті вдосконалення методичної підготовки вчителів. Формування системи курсової (довготермінової та короткотермінової) підготовки в рамках неформальної освіти за радянських часів перевело цю освіту у формальну, закріплюючи її навчальними програмами та відповідними нормативними документами, які мали ідейно оновити педагогічний склад.

Висунуто припущення, що необхідністю поєднати фахове вдосконалення вчителів із тотальним ідеологічним контролем їхньої підготовки пояснюється поява Інститутів удосконалення кваліфікації вчителів наприкінці 30-х рр. XX ст. (Постанова Ради народних комісарів УРСР «Про організацію в системі Наркомату освіти інститутів удосконалення вчителів» № 86 від 05.02.1939 р.). Вірогідно, ці заклади (які нині мають різні назви та підпорядковані місцевим/обласним органам влади) поступово відійдуть у минуле, оскільки історичний поступ післядипломної педагогічної освіти дозволяє припустити її неминуче переведення до інформальної сфери, чому сприятимуть розвиток інформаційних технологій, відкритий освітній простір XXI ст., які пропонуватимуть вчителям нові курси інформального характеру.

Ключові слова: післядипломна педагогічна освіта, формальна освіта, неформальна освіта, інформальна освіта, зміст освіти, історико-педагогічна ретроспектива.

It is stated in the article that in the conditions of considerable updating of the national education system, postgraduate pedagogical education as a pedagogical phenomenon needs its updating taking into account the tendencies of its previous development. On the basis of the reference to the historical and pedagogical publications concerning the development of the content of the postgraduate pedagogical education, a generalization was made in relation to historiography problem (survey and summary, theoretical and conceptual, practice-oriented stages) and the leading forms of professional development of teachers of the late XIX – early XX centuries are determined.

It is concluded that the most common at the end of the XIX century was an informal refresher course (pedagogical councils, pedagogical associations, summer pedagogical courses, pedagogical conventions, etc.) aimed at improving the methodological training of teachers. Formation of the system of course preparation in the framework of non-formal education in the Soviet times translated this education into a formal one, consolidating it with curricula and relevant normative documents that were intended to the ideological update of the teaching staff.

It has been suggested that the need to combine the professional development of teachers with the total ideological control of their training was a cause of the emergence of Institutes for the improvement of teacher qualifications. The historical progress of postgraduate pedagogical education suggests its inevitable transfer to the informal sphere, what contributes to the development of information technologies and the open educational space of the 21st century.

Key words: postgraduate pedagogical education, formal education, non-formal education, informal education, content of education, historical and pedagogical retrospective.

УДК 37.013.3

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-11>

Побоча Т.Д.,

старший викладач кафедри виховання, культури здоров'я, професійної та позашкільної освіти
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Розвиток сучасної післядипломної педагогічної освіти відбувається в умовах суцільного оновлення як самої системи вітчизняної освіти, так і розуміння її сутності. Поступово, під впливом загальних тенденцій щодо європеїзації та уніфікації завдань освіти як суспільного інституту відходимо від чіткого уявлення про структуру та зміст післядипломної педагогічної освіти, включаючи її в загальне поняття «освіта дорослих» та допускаючи різні форми її існування (формальна, нефор-

мальна, інформальна). Відчутні тенденції щодо «розмивання» самої ідеї післядипломної освіти педагогів, що не може не викликати занепокоєння. Водночас варто констатувати, що побудова стрункої системи післядипломної педагогічної освіти, що функціонує донині, відбувалася в непрості для вітчизняної освіти часи. Освітні діячі, педагогіки практики минулих десятиліть намагалися віднайти найбільш продуктивні та ефективні шляхи постійного збагачення вчителя новітнім науково-педагогічним знанням, оновлення його методичних умінь

та навичок. Отже, звернення до їхнього досвіду дає змогу встановити тенденції, на які варто зважати в сучасних соціокультурних умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У колі педагогів-науковців тема післядипломної та педагогічної освіти зокрема є достатньо популярною. Поділяючи думки вчених, які констатують, що проблема підвищення кваліфікації і підготовки вчителів тривалий час розглядалася як організаційна, а теоретичне її опрацювання почалося «лише у 80-ті – на початку 90-х рр., коли увагу дослідників було звернено до теоретичних основ підвищення кваліфікації працівників освіти» [12, с. 55], вважаємо можливим виокремити тематичні етапи історіографічної періодизації проблеми. На оглядово-узагальнювальному етапі (90-ті рр. ХХ ст.) вітчизняні вчені (С. Крисюк, Н. Протасова, О. Капченко та ін.) вперше систематизували проблеми вітчизняної післядипломної педагогічної освіти шляхом поступового виокремлення власне вітчизняного доробку. На теоретико-концептуальному етапі (перше десятиліття ХХІ ст.) вчені (С. Іващенко, В. Мельник, А. Москаленко, Н. Мурована, Т. Нікішина, О. Нікулочкіна, В. Олійник, Л. Решетняк, В. Русол, Т. Сорочан, І. Титаренко, Т. Трачук та ін.) звертаються до питань, які дають змогу системно підійти до проблеми післядипломної педагогічної освіти, відтворити картину її цілісного розвитку в широкому контексті. Зокрема, як розвиток умінь педагогічного спілкування, еколого-педагогічної культури, економічних знань, інформаційної компетентності, професійної компетентності, творчого самовираження вчителя, його фахове вдосконалення, підвищення педагогічної майстерності, управлінської кваліфікації та професіоналізму. Практико-зорієнтований етап припадає на друге десятиліття ХХІ ст. У цей час продовжуються системні дослідження окремих аспектів теорії та практики післядипломної педагогічної освіти: формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності; розвиток методичної, професійної, психолого-педагогічної компетентностей та професійних якостей вчителів, їх готовності до формування навчально-пізнавальної компетентності молодших школярів (Т. Абрамович, С. Іванова, І. Ковальчук, В. Луніна, О. Мариновська, І. Олійник, Ю. Присяжнюк, Т. Шаренкова та ін.). На цей час припадає початок системних досліджень з історії вітчизняної післядипломної (зокрема педагогічної) освіти (Г. Білянін, А. Опольська, Н. Петрошук, В. Примакова, Л. Сігаєва та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Звернення до наукових праць наведених вище авторів дає змогу констатувати значний доробок вітчизняних вчених у питанні розвитку вітчизняної післядипломної педагогічної освіти. Втім, з огляду на сучасні умови розвитку

освіти вважаємо за необхідне виокремити провідні тенденції переднього періоду, що мають системний характер та на які варто зважати і нині.

Мета статті – окреслення провідних тенденцій розвитку змісту післядипломної педагогічної освіти другої половини ХХ ст. задля встановлення їхньої можливої продуктивності в нинішніх освітніх умовах.

Виклад основного матеріалу. Як педагогічний феномен вітчизняна післядипломна педагогічна освіта (далі – ППО) сформувалася наприкінці 80-х рр. ХХ ст. «у системі безперервного підвищення кваліфікації педагогічних кадрів» (Н. Протасова [8, с. 11]).

Передусім зазначимо, що початком становлення післядипломної освіти переважна частина дослідників вважає середину ХІХ ст., проте, за твердженням Г. Назаренко, «розробка підходів щодо надання професійної допомоги та соціальної підтримки вчителям розпочалася вже в першій половині ХІХ століття» [5, с. 62]. До ранніх форм фахового вдосконалення вчителів зараховують: педагогічні ради (з 1828 р. існували в кожній гімназії), створення педагогічних об'єднань (1859 р., прообрази методичних об'єднань); літні педагогічні курси (земські з 1875 р.; міністерські /губернські з 1906 р.) [5, с. 62; 11, с. 74] та учительські (губернські і повітові) з'їзди (з 1861 р.).

Педагогічні курси (за своїм змістом, що відображений у програмах курсового навчання) були більш різноманітними та в різні часи спрямовувалися чи-то на підвищення методичної обізнаності вчителів, чи-то на їхнє теоретичне вдосконалення, що дає підстави Т. Столярчук поділяти їх на «загальноосвітні, предметні й методичні» [11, с. 76]. Докладний опис та зіставлення діяльності «вчительських курсів» та «педагогічних з'їздів» представляє у своєму дослідженні Н. Петрошук [9], тому ми лише зазначимо твердження авторки про те, що у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. «організацією підвищення кваліфікації учителів народних шкіл опікувались значною мірою громадські організації» [9, с. 36]. І хоча, як стверджують науковці, «такі регіональні форми професійного об'єднання вчителів мали дидактичний й методичний характер та активізували педагогів на професійну діяльність, надихали на педагогічну творчість» [6, с. 14], розуміння важливості курсового підвищення кваліфікації вчителів щодо поєднання теоретичної (психолого-педагогічної) та практичної підготовки вчителів відбулося, на думку А. Кузьмінського, лише на початку ХХ ст. [4, с. 9].

У перше десятиліття ХХ ст. післядипломна педагогічна освіта розглядалася переважно у двох аспектах – як самоосвіта вчителя та як співіснування професійних майданчиків для обміну досвідом між вчителями. Показовим у цьому ракурсі

вважаємо зауваження Г. Назаренко про те, що учительські з'їзди «тривалістю два-три тижні, які за своїм змістом і термінами проведення наближаються до сучасних курсів» [5, с. 63].

Перші за радянські часи педагогічні курси були організовані водночас із створенням інститутів народної освіти у 1920–1921 рр. (декрет Ради Народних Комісарів УРСР «Про навчальну повинність працівників соціального виховання» від 18.02.1921 р. запроваджував обов'язкові курси з «обов'язкового мінімуму й політичної грамоти» всім працівникам, які не досягли 40 років [13, с. 9]).

Тож у 20-х рр. ХХ ст. почалася систематизована робота зі створення системи післядипломної підготовки вчителів (губернські методичні комісії, окружні навчально-методичні комісії, територіальні педагогічні об'єднання фахівців тощо). А. Опольська з цього приводу вказує, що «до педагогічних курсів, які стали вже традиційною формою післядипломної педагогічної освіти, додалися педагогічні гуртки, педагогічні або методичні лекції, дослідно-педагогічні станції, з'їзди, конференції, екскурсії» [7, с. 74]. Вся ця робота була спрямована на задоволення «трудової школи» в педагогічних кадрах, відсутність яких була дуже відчутною.

Основною формою підвищення кваліфікації вчителів були короткотермінові курси, які, за твердженням В. Крисюка, охоплювали «незначну кількість вчителів та акцентували увагу на реалізації принципу практичної спрямованості викладання матеріалу. Безсистемність в організації педагогічних курсів, неврахування принципу наступності щодо розвитку, вибору змісту, методів знижували якість їх проведення» [3, с. 14]. У цей час «підвищення кваліфікації вчителів набуває планового й систематичного характеру, основними формами якого стали курси, семінари, конференції. Їхні програми спрямовувалися на вивчення шкільного матеріалу. Методична діяльність характеризується тенденцією до колективної роботи в невеликих групах, залученням учителів до дослідництва» [5, с. 63].

Жорсткий відбір «старих» вчителів для «нової школи» потребував оновлення системи підвищення кваліфікації вчителів, тому до їхнього навчання вводилися предмети, передусім, ідеологічного спрямування. З цього приводу Н. Петрошук вказує, що «за програмою як учительських, так і інспекторських курсів було передбачено вивчення історії та теорії комунізму (10 год.), Конституції радянської влади (6 год.), короткого курсу соціології (4 год.) та ін.» [10, с. 164]. (Додамо, що курси інспекторів були розраховані на один місяць, а вчителів – на п'ять тижнів).

Варто зазначити, що у 20-х рр. ХХ ст. курси (довготермінові та короткотермінові) «для підвищення кваліфікації робітника або оволодіння ним

новою кваліфікацією» охоплювали і ті заклади, що пізніше отримали назву педагогічних технікумів (на що звертає увагу Н. Вітранюк [2, с. 16]). Тобто поняття «курси підвищення кваліфікації» на цей час не збіглося із сьогоденним розумінням цього поняття. Трирічні курси у 20-ті рр. пізніше стали педагогічними технікумами, а чотирирічні – педагогічними інститутами. Поряд існували короткотермінові (шестимісячні) курси. Потреба в унормуванні цієї діяльності була актуалізована наприкінці 20-х рр. ХХ ст.

У квітні 1930 р. відбулася Друга Всесоюзна партійна нарада з питань освіти, рішенням якої було уніфіковано систему народної освіти у межах СРСР (додамо, що рішення було підтримано XI Всеукраїнським з'їздом Рад і у 1932 р. була встановлена єдина система народної освіти у СРСР). Із цього часу відбувалася уніфікація системи педагогічної освіти (педінститути, педтехнікуми та короткотермінові педагогічні курси) та почалося створення Інститутів удосконалення кваліфікації вчителів (далі – ІУКВ). (Зазначимо, що Всеукраїнській інститут післядипломної педагогічної освіти було створено шляхом реорганізації Всеукраїнського заочного інституту народної освіти у 1930 р.) [13, с. 13].

У своєму огляді розвитку вітчизняної післядипломної педагогічної освіти 1917–1930 рр. І. Ніколаєску робить висновок, що у цей період акцентували на «формуванні післядипломної педагогічної освіти як підсистеми педагогічної освіти; переході від проведення епізодичних курсів до масової перепідготовки вчителів; диференціації післядипломної освіти педагогів міських і сільських шкіл; забезпеченні неперервності післядипломної педагогічної освіти шляхом взаємозв'язку курсової підготовки, методичної роботи, самоосвіти; національному спрямуванню змісту; українізації як обов'язковому елементу підвищення кваліфікації; врахуванні національних і регіональних особливостей; ідеологізації» [6, с. 14].

Проте остаточно формалізовано післядипломну педагогічну освіту було лише у 1931–1939 рр., коли інститути удосконалення кваліфікації вчителів створили певну систему, а у змісті післядипломної педагогічної освіти з'явилися окремі програми: «Дидактика та школознавство» та «Комуністичний дитячий рух та позашкільна робота». Різні за погодинним навантаженням (від 150/100 до 100/70 годин), вони актуалізували «питання принципів організації й змісту роботи в школі, форм організації навчально-виховної роботи, форм й методів організації дитячого колективу, соціалістичного змагання», «опрацьовували матеріал про зміст, форми й методи діяльності піонерської організації, жовтенят, зміст та методуку позашкільної роботи» [6, с. 18]. Саме на 1939 р. припадає створення

обласних інститутів удосконалення кваліфікації вчителів (Постанова Ради народних комісарів УРСР «Про організацію в системі Наркомату освіти інститутів удосконалення вчителів» № 86 від 05.02.1939 р.) задля «системної роботи з вчителями в галузі удосконалення педагогічних наук за фахом й оволодіння марксистсько-ленінською наукою» [1, с. 51].

Подальший розвиток післядипломної педагогічної освіти було певним чином загальмовано під час Другої світової війни та поступово відновлено у повоєнний час.

Узагальнюючи сказане, можемо констатувати таке. Вже з середини XIX ст. існували ті форми підвищення кваліфікації вчителів, які в нинішньому дискурсі ми можемо визнати неформальними (педагогічні ради, педагогічні об'єднання, літні педагогічні курси, педагогічні з'їзди). Організовані небайдужими вчителями, меценатами та керівниками закладів освіти, ці заходи, передусім, мали на меті вдосконалення методичної підготовки вчителів. На той час інформальні форми (як самоосвіта) себе вже вичерпали, однак вчителі прагнули професійного спілкування та обміну досвідом.

Формування системи курсової підготовки в рамках неформальної освіти поступово перевело цю освіту у формальну, закріплюючи її навчальними програмами та відповідними документами, які давали право вчителю на викладання взагалі (а з часом і на певне матеріальне покращення добробуту). Отже, короткотермінові курси, семінари та конференції, що проводилися для вчителів радянської школи, передусім, мали ідейно оновити педагогічний склад. Саме ідеологічна підготовка ставала головною у ППО того часу.

Висновки. Вважаємо, що необхідність поєднати фахове вдосконалення вчителів із тотальним ідеологічним контролем їхньої підготовки і викликали до життя такі установи, як Інститути удосконалення кваліфікації вчителів. Можемо припустити, що ці заклади (які нині мають різні назви та підпорядковані місцевим/обласним органам влади) поступово відійдуть у минуле, оскільки вчителям дається більше прав вибору форм підвищення кваліфікації. Розвиток інформаційних технологій, відкритий освітній простір XXI ст. пропонуватимуть вчителям все нові курси, які матимуть інформальний характер. Таким чином, матимуть продовження ті форми ППО, які були засновані ще на початку XX ст., а самоосвіта вчителів поступово у ППО посяде провідне місце.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Біляннін Г. Підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів закладів освіти України у період становлення більшовизму та довоєнний період (1917–1941 роки). *Витоки педагогічної майстерності*. 2014. № 13. С. 48–54.
2. Вітранюк Н.О. Організаційні засади створення та діяльності педагогічних технікумів у радянській Україні (1920–1925). *Освітологічний дискурс*. 2016. № 32 (14). С. 14–26.
3. Крисюк С.В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917–1995 рр.) : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01; 13.00.04. Київ, 1996. 48 с.
4. Кузьмінський А.І. Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика : монографія. Черкаси : ЧДУ, 2002. 288 с.
5. Назаренко Г. Тенденції розвитку теорії й практики гуманізації післядипломної педагогічної освіти в Україні на початку XX століття. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. №7. С. 61–65.
6. Ніколаєску І.О. Теоретичні і методичні засади професійно-педагогічної самореалізації : автореф. дис. ... к. пед. н. : 13.00.04. Черкаси, 2018. 23 с.
7. Опольська А.В. Ретроспективний аналіз становлення та розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні у вітчизняних наукових дослідженнях (кінець XIX – 50-ті рр. XX ст.). *Педагогіка і психологія: вісник НАПН України*. 2016. № 3(92). С. 71–79.
8. Протасова Н.Г. Теоретико-методичні основи функціонування системи післядипломної освіти в Україні : автореф. дис.... д. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1999. 32 с.
9. Петрошук Н.Р. Розвиток системи підвищення кваліфікації вчителів народних шкіл в Україні другої половини XIX – початку XX століття : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2016. 250 с.
10. Петрошук Н.Р. Становлення системи підвищення кваліфікації вчителів в Україні в 20–30-ті роки XX ст. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. (Педагогічні науки)*. 2016. Вип. 133. С. 164–166.
11. Столярчук Т.О. Педагогічні курси як одна із форм підготовки та підвищення кваліфікації вчителя народних шкіл (друга половина XIX – початок XX століття). *Вісник Житомирського державного університету. (Педагогічні науки)*. 2010. Вип. 54. С. 74–77.
12. Титаренко І.О. Післядипломна освіта вчителя початкових класів в системі методичної роботи загальноосвітньої школи : автореф. дис. ...канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Київ, 2005. 22 с.
13. Якухно І.І. Історико-педагогічні аспекти становлення та інноваційного розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні. *Таврійський вісник*. 2011. № 1 (33). С. 5–19.

РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ
ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХPECULIARITIES OF USING THE PROBLEM TRAINING TECHNOLOGY
AT ENGLISH LESSONS IN HIGHER MILITARY ESTABLISHMENTS

У статті розглядаються особливості використання технології проблемних ситуацій на заняттях з англійської мови у вищих військових навчальних закладах. Зокрема, розкривається сутність таких понять, як проблемна ситуація, складність, трудність. Основна увага зосереджується на теоретико-методичних засадах реалізації принципу проблемності в методиці навчання англійської мови у вищих військових навчальних закладах. Висвітлюються цілі та рівні сформованості досліджуваного явища. На основі аналізу педагогічної літератури обґрунтовується методика створення й використання проблемних ситуацій, оговорюється, що практичні особливості використання проблемного навчання на заняттях з англійської мови професійного спілкування проявляються в реалізації технології проблемного навчання саме під керівництвом викладачів. Організація навчальних занять передбачає створення таких ситуацій самим викладачем та активну самостійну діяльність курсантів щодо їх вирішення, в результаті чого й відбувається творче оволодіння знаннями, навичками, вміннями та розвиток розумових здібностей. Зазначається також, що концепція дослідження забезпечується єдністю методологічного, теоретичного й методичного аспектів. Підкреслюється важлива роль використання проблемних ситуацій у стимуляції пізнавальної діяльності курсантів, що зумовлює формування стійкого бажання вивчати іноземну мову, вдосконалювати свої навички іншомовної комунікації. Успіх інтелектуального розвитку курсантів вищих військових навчальних закладів досягається головним чином на занятті, коли викладач організовує пізнавальну систематичну діяльність курсантів. Підкреслюється, що сутність проблемного заняття можна охопити однією фразою – творче засвоєння знань, коли на занятті курсант проходить усі ланки наукової творчості: постановку проблеми й пошук рішення – на етапі введення знань; вираження рішення й реалізацію продукту – на етапі відтворення (промовляння) знань. Наголошено на ефективності застосування обраної педагогічної технології, висвітлено методичні прийоми створення проблемних ситуацій, методичних засобів реалізації проблемно-пошукового підходу, що сприяють вирішенню завдань і цілей сучасного заняття з англійської мови професійного спілкування.

Ключові слова: проблемне навчання, проблемні ситуації, проблемні завдання, складність, трудність, метод навчання.

The article deals with the peculiarities of using the technology of problematic situations at English classes in higher military educational establishments. In particular, the essence of such concepts as the problem situation, complexity, and difficulty is revealed. The main focus is on the theoretical and methodological principles of implementation of the problem principle in the methodology of teaching English in high schools. The goals and levels of formation of the studied phenomenon are highlighted. Based on the analysis of pedagogical literature, the methodology of creating and using problematic situations is substantiated, it is stated that the practical features of using problem-based learning in English language classes of professional communication are manifested in the implementation of problem-based learning technology under the guidance of teachers. The organization of training sessions involves the creation of such situations by the teacher himself and the active independent activity of the cadets to solve them, resulting in a creative mastery of knowledge, skills, skills and development of mental abilities. It is also noted that the concept of research is ensured by the unity of methodological, theoretical and methodological aspects. The importance of using the problematic situations in stimulating cognitive activity of cadets is emphasized, that leads to the formation of a stable interest to learn a foreign language, to improve their foreign language communication skills. The success of the intellectual development of cadets of higher military educational establishments is achieved mainly in class, when the teacher organizes cognitive systematic activity of cadets. The article emphasizes that the essence of a problematic lesson can be covered by one phrase – creative mastering of knowledge, when all the links of scientific creativity pass through the busy cadet: problem formulation and search for a solution – at the stage of knowledge introduction; solution expression and product realization – at the stage of knowledge reproduction. The article emphasizes the effectiveness of the application of the selected pedagogical technology, highlights the methodical methods of creating problem situations, methodical means of implementing the problem-seeking approach, which contribute to solving problems and goals of modern English language training in professional communication.

Key words: problematic learning, problematic situations, problematic tasks, complexity, difficulty, teaching method.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-12>

Березнева І.М.,
старший викладач
кафедри іноземних мов
Національної академії
Національної гвардії України

Постановка проблеми в загальному вигляді. У сучасних умовах поширення міжнародного військового співробітництва та необхідності приводити ЗС України у відповідність до стандартів НАТО зростають вимоги щодо підвищення якості навчання та пошук ефективних методів і технологій викладання іноземної мови курсантам вищих військових навчальних закладів (далі – ВВНЗ). Усе більшої значущості набуває пошук і запровадження таких засобів навчання іноземної мови, які б задовольняли викликані потреби держави у висококваліфікованих фахівцях, здатних до ділового спілкування з іноземними партнерами.

Рушійною силою будь-якого розвитку є подолання відповідних протиріч, а подолання цих протиріч завжди пов'язане з певними здібностями. Вони припускають уміння адекватно оцінити ситуацію, виявити причини виникнення труднощів і проблем у діяльності (професійної, особистісної), а також спланувати і здійснити спеціальну діяльність щодо подолання цих труднощів (протиріч). Навчальний процес потрібно організувати так, щоб «вирощувати» ці здібності в майбутніх фахівців. Отже, навчальний процес повинен моделювати процес виникнення й подолання суперечностей, але на навчальному змісті. Цим вимогам, на нашу думку, сьогодні найбільшою мірою відповідає проблемне навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Виконавши огляд робіт учених з проблемного навчання, ми можемо зробити висновок, що це не нове педагогічне явище. Історія власне проблемного навчання починається з уведення так званого дослідницького методу, правила якого в педагогіці розроблені американським філософом і педагогом Джоном Дьюї (1859–1952). Далі ідея й принципи проблемного навчання в руслі дослідження психології мислення розроблялися психологами: С.Л. Рубінштейном, Д.Н. Богоявленським, Н.А. Менчинскою, А.М. Матюшкіним. Серйозно цими питаннями займалися Т.В. Кудрявцев, Д.В. Вилькеєв, Ю.К. Бабанський, М.І. Махмутов та І.Я. Лернер. Дослідження в цій галузі ведуться й зараз іншими представниками педагогічної науки: Г.К. Селевко, Е.Л. Мельниковою.

Перші згадки про метод проблемного навчання як окрему одиницю навчальної діяльності з'явилися ще в 60-х роках ХХ століття (термін уперше обґрунтував у працях І.Я. Лернер). Проблемне навчання в наукових працях І.Я. Лернера, М.І. Махмутова, М.М. Скаткіна розглядається як засіб і технологія розвивальної освітньої підготовки, спрямовані на активне засвоєння учнями знань, формування пізнавального інтересу до навчальної діяльності, залучення до пошуку нових шляхів вирішення поставлених завдань, учнівської творчості й формування вагомих у соціумі рис особистості. Станом на сьогодні цей термін може бути

дефініційований як поєднання розвивального підходу, індивідуальної (особистісної) орієнтованості й інноваційності навчання. Тому, на думку попередніх дослідників, проблемне навчання як творчий процес слугує інструментом вирішення нестандартних навчальних завдань нестандартними методами. Якщо традиційна постановка завдань і їх формулювання перед курсантами для закріплення знань і відпрацювання навичок передбачені «класичним навчанням», то проблемні ситуації – це завжди пошук нового способу вирішення.

Мета статті полягає у виявленні та науковому обґрунтуванні методів реалізації принципу проблемності в методиці навчання англійської мови в ВВНЗ.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні основи й етапи формування проблемного навчання.

2. Виявити способи реалізації принципів проблемності в методиці англійської мови.

Об'єктом є методика навчання англійської мови в ВВНЗ.

Предмет – методи і способи реалізації принципу проблемності в методиці навчання англійської мови в ВВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Узагальнивши розробки інших дослідників, можна дійти висновку, що проблемні ситуації – це усвідомлене суб'єктом навчання (курсантом) утруднення в навчальній діяльності, механізми вирішення якого вимагають від нього пошуку нових способів дій. Для подолання труднощів необхідні дві умови:

1. Усвідомлення певного утруднення.

2. Потреба або бажання вирішити це утруднення.

Трудність – співвідношення між об'єктивною мірою складності навчального завдання та когнітивними можливостями курсантів. Поняття «складність» характеризує властивості завдання (їх змістовий склад), а «трудність», крім складності навчального матеріалу, охоплює й пізнавальні (суб'єктивні) можливості курсанта [11]. Тому саме проблемна ситуація допомагає викликати пізнавальну потребу, це водночас створить умови для засвоєння нового матеріалу.

Викликати обумовлену потребу в спілкуванні іноземною мовою можна за допомогою ситуацій, які мають пряме поєднання з буденним життям і найчастіше обговорюваними речами, такими як планування спільних військових навчань, ознайомлення з новітніми зразками озброєння, розроблення військових операцій. Такі проблемні ситуації повинні сприяти формуванню різних думок курсантів і не давати змоги дійти до однозначного рішення. Обговорення таких ситуацій дає змогу порівняти різні думки, викликає в курсанта потребу захистити свою думку, тобто вони можуть навчатися аргументувати свої погляди [2]. Значення таких ситуацій у тому, що

вони стимулюють мовленнєву діяльність. Такі ситуації допомагають зробити процес навчання керованим, тому що сама ситуація безпосередньо націлює думки курсантів у потрібному напрямі пошуку змісту висловлювання.

Створення таких ситуацій передбачає декілька цілей:

- 1) (головна) активізація розумової діяльності курсантів;
- 2) розвиток навичок діалогічного й монологічного мовлення;
- 3) повторення й закріплення певного лексичного й граматичного матеріалу;
- 4) слугує способом перевірки розуміння прочитаного.

Використання ситуацій буде успішним, якщо:

- 1) ситуації дібрані на весь курс навчання;
- 2) дібрані ситуації подаються в системі, що сприяє формуванню вміння логічно, послідовно висловлюватися й забезпеченню переходу від однієї моделі до другої.

Проблемні ситуації можуть бути різного виду:

- 1) проблемно-інформаційні, основані на різному ступені інформованості співрозмовника, коли один співрозмовник щось знає, а інший хоче знати;
- 2) проблемно-спонукальні, коли один спонукає до діяльності іншого;
- 3) проблемно-оцінювальні, коли співрозмовник спонукають до висловлення свого ставлення, своєї позиції [2].

За видом інформаційно-пізнавальної суперечності виокремлюють такі типи проблемних ситуацій:

- 1) усвідомлення учнями недостатності попередніх знань для пояснення нового факту;
- 2) зіткнення курсантів з необхідністю використання раніше засвоєних знань у нових практичних умовах;
- 3) суперечність між теоретично-можливим шляхом вирішення завдання та практичною нездійсненністю обраного способу;
- 4) суперечність між практично досягнутим результатом виконання навчального завдання й відсутністю в курсантів знань для його теоретичного обґрунтування.

За способом подачі інформації проблемні ситуації бувають:

- текстовими (виникають під час осмислення курсантами інформації, що міститься в тексті або графічному матеріалі (у схемах, кресленнях));
- безтекстовими (створюються усно, через матеріалізовану ситуацію – демонстрацію за допомогою пристрою чи природного явища).

За часом вирішення:

- короткочасними (використовують для оперативної активізації діяльності курсантів);
- тривалими (розв'язується не на одному занятті, а через два-три).

Найголовніше значення таких ситуацій полягає в тому, що вони стимулюють мовленнєву діяльність суб'єкта. Водночас вони допомагають зробити процес навчання керованим, оскільки сама ситуація безпосередньо націлює думки курсантів у потрібному напрямі пошуку змісту висловлювання.

Створення таких ситуацій переслідує кілька цілей:

- 1) стимулювання розумової діяльності учнів;
- 2) розвиток мовних навичок, зокрема діалогічного й монологічного мовлення;
- 3) повторення й закріплення певного лексичного та граматичного матеріалу;
- 4) проблемна ситуація може також бути способом перевірки розуміння прочитаного.

Створенню проблемних ситуацій передують кропітка робота, націлена на закріплення мовленнєвих зразків. Використання проблемних методів і ситуацій буде успішним, якщо:

- 1) ситуації підібрані на весь курс навчання;
- 2) дібрані ситуації подаються в системі й послідовно, що сприяє формуванню вміння логічно висловлюватися та забезпечити перехід від однієї моделі до другої [3].

Більш детально розглянемо технології ситуативного моделювання. Такі технології передбачають створення цікавих нетрадиційних ситуацій і постановки чітких завдань, виконуючи які курсанти обов'язково підключають уяву, фантазію, креативне мислення. До технологій ситуативного моделювання належать такі інтерактивні технології, як імітація, симуляція, рольова гра або драматизація. Імітаціями називають процедури з виконанням певних простих відомих дій, що відтворюють, імітують будь-які явища навколишньої дійсності. Учасники імітації реагують на конкретну ситуацію в рамках заданої програми, чітко виконуючи інструкцію. Курсанти можуть виконувати дії індивідуально або в групах. На закінчення імітації учасники отримують подібний результат, але він не завжди однаковий. Дуже важливо, щоб ці результати обговорювалися. Імітаційні ігри розвивають увагу, навички критичного мислення, сприяють застосуванню на практиці вміння вирішувати проблеми.

Щоб провести імітаційну гру, необхідно:

1. Обрати тему для імітації.
2. Чітко спланувати все, що необхідно для проведення імітації, продумати участь у ній усіх курсантів.
3. Надати курсантам максимум інформації, щоб вони могли впевнено виконувати всі процедури й водночас учитися.
4. Перед імітацією зробити невеликий вступ.
5. Заздалегідь продумати запитання для підбиття підсумків [6].

Так, наприклад, під час вивчення теми «Професійні якості командира» запропонована ситуація проведення співбесіди, під час якої курсанти мали

обговорити обрану професію, вимоги, професійні якості командира, особливості поведінки та риси характеру, майбутню платню й інші питання. Після виконання завдання проводилося узагальнення матеріалу та підбиття підсумків.

Курсанти охоче виконують такого роду завдання, оскільки під час таких імітацій вони можуть продемонструвати не тільки свої знання, а й розкрити свій творчий потенціал.

Викладач зобов'язаний під час створення проблемних ситуацій урахувати типові помилки курсантів, щоб їхні знання були більш усвідомленими, міцними й допомогли курсантам подолати неправильні уявлення, навчили робити самостійні висновки, узагальнення тощо.

До основних завдань проблемного навчання належать:

- розвиток мислення, здібностей курсантів, їхніх творчих умінь і навичок;
- виховання активної творчої особистості, яка вміє бачити, ставити і згодом знаходити нестандартні шляхи вирішення нестандартних проблем;
- засвоєння курсантами знань, умінь, які вони самостійно здобули в ході активної пізнавальної діяльності.

За допомогою проблемного навчання на заняттях англійської мови можна:

- виявити індивідуальні схильності й здібності кожного з курсантів у колективі;
- навчити курсантів спостерігати й досліджувати, оскільки в жодному підручнику курсант не знайде надрукованих відповідей на ті питання, які виникають у нього самого під час застосування проблемного методу навчання;
- навчити слухати, чути і сприймати один одного, поважати думку співрозмовника або просто мовця (особливо гарним інструментом може слугувати метод дискурсу або «мозкового штурму»);
- змінити роль викладача (викладач – уже більше не контролер і модератор, як раніше, а вже наставник, радник, джерело інформації, що розділяє загальну відповідальність за результат).

Під час навчальної діяльності викладач, добираючи матеріал, змушений виходити з об'єктивних можливостей навчального матеріалу: його узагальненості, конкретності, системності, складності, умовності, тобто визначає якість навчально-пізнавальної інформації та намагається визначити її подальший вплив на формування сторін особистості курсанта.

Перша умова для організації проблемного навчання – це система структур, що розвиваються. Інакше кажучи, навчальна інформація отримує статус завдання, яке курсант повинен буде розв'язати під керівництвом викладача. Друга умова проблемного навчання передбачає варіативність

вибору способів її рішення. Третя умова проблемного навчання – суб'єктивна позиція курсанта, усвідомлення та прийняття ним мети пізнання й самооцінка наявних засобів для вирішення й одержання результатів.

Отже, сутність проблемного навчання – це формування та подальший розвиток творчих здібностей курсантів шляхом активізації їхнього мислення на базі проблемних ситуацій, які створює педагог під час процесу оволодіння курсантами новими знаннями, вміннями й навичками.

Висновки. Практичні особливості використання проблемного навчання на заняттях з англійської мови у вищих військових закладах проявляються в реалізації технології проблемного навчання під керівництвом викладача. Організація занять передбачає створення проблемних ситуацій самим викладачем та активну самостійну діяльність курсантів щодо їх вирішення, в результаті чого й відбувається творче оволодіння знаннями, навичками, вміннями та розвиток розумових здібностей. Подальші наукові пошуки доцільно спрямувати на вдосконалення дидактичного забезпечення навчальної дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування» для реалізації проблемних ситуацій з використання інформаційно-технічних засобів у фаховій підготовці курсантів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бучек Л.С. Активізація розумової та пізнавальної діяльності шляхом впровадження в навчальний процес інноваційних технологій. Нові педагогічні технології в навчальному процесі. URL: http://lyuba0402.blogspot.com/p/blog-page_32.html.
2. Жолобова Н.О. Методика та технологія: види та умови створення проблемних ситуацій на уроці іноземної мови. URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/37785.
3. Куца С. Сучасні методи викладання іноземних мов. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/757>.
4. Павленко В.В. Проблемне навчання: становлення, сутність, перспективи. *Цілі та результати освітніх реформ: українсько-польський діалог* : матер. Міжнар. наук.-практ. конф., 15–16 травня 2013 р., м. Київ / М-во освіти і науки України, Нац. акад. пед. наук України, Вища пед. школа Спільки польських вчителів (м. Варшава, Республіка Польща), Київ. ун-т ім. Б. Грінченка ; за заг. ред. В.О. Огнев'юка ; редкол.: В.О. Огнев'юк, Л.Л. Хоружа, С.О. Сисоєва, Т. Леволицький, Е. Хофман. Київ : Київ. ун-т Б. Грінченка, 2013. 204 с. С. 126–134.
5. Проблемність у викладанні іноземної мови. URL: http://uareferat.com/Проблемність_у_методиці_викладання_іноземної_мови
6. Проблемно-розвиваюче навчання. URL: <http://oldrussian.ru/lekcy-a-6-tema-problemno-rozvivayuche-navchannya-temapredmet-zavdannya-pedagogki.html>.

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ЕФЕКТИВНОСТІ ШКІЛ У ДОСЯГНЕННІ НЕОБХІДНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ ІЗ НАВЧАННЯ, ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я ТА СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

OVERSEAS EXPERIENCE OF SCHOOL EFFECTIVENESS IN ACHIEVING THE REQUIRED LEARNING, HEALTH AND SOCIAL DEVELOPMENT OUTCOMES

Стаття присвячена одній із актуальних проблем реформування соціальної сфери, до якої належать освіта й охорона здоров'я, – створення нової системи української освіти, в якій охорона, зміцнення та збереження здоров'я посідало б провідне місце серед пріоритетів загальноосвітньої школи. Проведено ідентифікацію наявних зарубіжних матеріалів стосовно основних проблем охорони здоров'я в школах і відповідних висновків, отриманих із досліджень у галузі освіти. Окрім того, надано короткий опис дієвих підходів до проблемних питань, а також список обраних посилань з акцентом на мета-аналізі. Основна увага зосереджується на виявленні чинників ефективності діяльності шкіл у напрямі ефективного поєднання навчання, охорони здоров'я й соціального розвитку. Досвід європейських країн показав, що ініціативи реалізуються найбільш активно в разі правильного ведення командної роботи в самій школі та між школами й зацікавленими сторонами. Висвітлюється узгодженість між трьома концептуально пов'язаними галузями – навчання, охорона здоров'я й соціальний розвиток, основні компоненти ефективної ініціативної діяльності в школах: політика школи щодо збереження здоров'я учнів; умови перебування в школі; соціально-психологічний клімат; формування стійкої мотивації до здорового способу життя й навчання відповідних навичок і вмінь; зв'язки з громадськістю; медичне обслуговування. Визначено чинники ефективності діяльності шкіл щодо забезпечення високих навчальних досягнень і збереження та зміцнення здоров'я учнів: використання науково підтверджених методів навчання та викладання, в тому числі й інноваційних; забезпечення своєчасного зворотного зв'язку з учнями та батьками; заохочення високих очікувань; забезпечення програмами й засобами учнів з особливими потребами; надання чіткого керівництва з боку директора щодо встановлення

в школі обстановки довіри, поваги, співпраці та відкритості.

Ключові слова: реформування освіти, зарубіжний досвід, загальноосвітні школи, чинники ефективності, охорона здоров'я.

The article focuses on one of the pressing issues of reforming the social sphere to which education and health care relate – the creation of a new system of Ukrainian education in which the protection, promotion and preservation of health would be a leading place among the main priorities of a comprehensive school. The identification of available foreign materials on the main health problems in schools and the relevant findings from educational research. In addition, a brief description of actionable approaches to problematic issues and a list of selected links with a focus on meta-analysis are provided. The focus is on identifying factors for the effectiveness of school activities towards an effective combination of education, health and social development. Consistency is highlighted between the three conceptually linked areas - education, health and social development, and the main components of effective initiative activities in schools: school health policies for students; conditions of stay in school; social and psychological climate; developing sustainable motivation for healthy lifestyles and learning appropriate skills and competences; public relations; health care. Determined factors for the effectiveness of schools' activities in ensuring high educational achievement and preserving and promoting the health of students: the use of scientifically validated methods of teaching and teaching, including innovative ones; providing timely feedback to students and parents; encouraging high expectations; providing programs and facilities for students with special needs; providing clear guidance from the principal on establishing confidence, respect, cooperation and openness in the school.

Key words: education reform, foreign experience, secondary schools, efficiency factors, health care.

УДК 373+613/614
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-13>

Богатов А.О.,
викладач кафедри теорії і методики фізичної культури та спортивних дисциплін
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасне українське суспільство характеризується не лише змінами в економіці, активізацією політичних процесів, а й реформуванням соціальної сфери, важливим елементом якої є освіта й охорона здоров'я. Система охорони здоров'я в Україні поки залишається недостатньо визначеною проєкцією. Освіта ж України визначає нові орієнтири, зумовлює модернізацію педагогічного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах різного типу, спрямовуючи увагу вчителів на виконання соціального замовлення – виховання гармонійно розвиненого та здорового учня. Тому актуальним є реформування – створення нової системи освіти,

у якій охорона, зміцнення та збереження здоров'я б посідало провідне місце серед основних пріоритетів загальноосвітньої школи. На нашу думку, це має бути новий, стрижневий напрям, покладений в основу всіх видів діяльності, спрямованої на досягнення учнями високих шкільних успіхів.

Дослідження виконано в межах наукової теми кафедри теорії та методики фізичної культури та спортивних дисциплін Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» «Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої, спортивно-масової та здоров'язбережувальної

професійної діяльності зі студентами ЗВО» (протокол від 26 грудня 2013 р. № 5).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Осмісленню поставлених проблем сприяло опрацювання винаходів українських учених, а саме: О.Є. Антонова, Н.М. Поліщук (2011 р., 2016 р.) висвітлили принципи й зміст підготовки вчителів до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів; Е.Г. Булич (2003 р.) досліджував проблему збереження здоров'я учнів із біологічних позицій; Н.Ф. Денисенко, К.С. Лупінович (2010 р.) займалися вивченням проблеми виховання здорової особистості в умовах розвивального середовища; О.Д. Дубогай (2005) бачив основний напрям здоров'язбережувальних і здоров'яформувальних технологій у школярів у навчанні в русі; В.П. Горазук (2003 р.) обґрунтувала зміст формування культури здоров'я школярів.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на велику кількість вітчизняних наукових робіт, загальноосвітні школи України до сьогодні не озброєні чіткими порадами з боку науковців щодо ефективності діяльності в напрямі ефективного поєднання навчання, охорони здоров'я й соціального розвитку.

За останні 20 років з'явилося кілька сотень зарубіжних реферованих статей, книг та оціночних робіт, у яких ідентифікуються ефекти ініціатив, спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я в школах. Окрім того, в більшій частині цих робіт зроблено спроби визначити, чому такі ініціативи виявляються дієвими, а чому – ні.

Мета статті – провести аналіз-узагальнення зарубіжного досвіду з поєднання навчання, охорони здоров'я й соціального розвитку; визначити ефективні напрями вирішення досліджуваної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Збереження та зміцнення здоров'я в умовах школи може бути визначено як будь-яка діяльність, що виконується з метою поліпшення та/або захисту здоров'я осіб, які користуються освітнім середовищем. Це більш широке поняття, ніж навчання основ здоров'я, бо воно включає послуги й діяльність стосовно політики просування здоров'я в шкільних закладах, забезпечення необхідного фізичного та соціального середовища в школі, зв'язків із громадськістю й медичне обслуговування.

У світових масштабах освіта й охорона здоров'я нерозривно пов'язані. Світова спільнота робить спроби об'єднати зусилля задля подолання глобальних проблем, спрогнозувати майбутнє людства, уникнути загроз його існуванню. У багатьох країнах світу міністерства охорони здоров'я й освіти працюють окремо і ставлять перед собою різні завдання. Тим не менше по всьому світу з'являється все більше даних про те, що охорона здоров'я й освіта нерозривно пов'язані та мають

спільні проблеми (включаючи бідність і рівень доходів). Це відображено в тому значенні, яке надається освіті й охороні здоров'я в Цілях розвитку тисячоліття ООН [1].

Зараз уже ясно, що освіта має не тільки ресурси для підвищення економічного добробуту держави, а й великий вплив на стан здоров'я. У деяких випадках зв'язок між причиною та наслідком не дуже зрозумілий. Більше того, тут можуть бути наявні проміжні фактори й більш складні взаємозв'язки, наприклад, зв'язок між хорошою освітою та кращим економічним розвитком, що може призвести до того, що люди будуть мати більший контроль над своїм життям й, отже, отримувати більш високий рівень охорони здоров'я. Ми ще не до кінця розуміємо всю складність взаємовідносин між здоров'ям та освітою, але ми маємо знання про зміцнення і збереження здоров'я серед молодих людей з метою підвищення їхньої навчальної підготовки та якості життя загалом.

Існують дані про те, що збереження та зміцнення здоров'я в школах можуть підтримувати самі школи й надавати цьому додаткову цінність через виконання своєї програми і здійснення цілісного стратегічного підходу в прагненні вирішити низку поставлених соціальних завдань [2].

Результати проведеного аналізу показують істотну узгодженість між трьома концептуально пов'язаними галузями – навчання, охорона здоров'я й соціальний розвиток. Школи, які сприяють збереженню здоров'я учнів, використовують цілісний підхід до навчання, покликаний підвищити рівень охорони здоров'я та успішності дітей і підлітків за рахунок ініційованих починань у галузі викладання.

Іноді цей підхід називають по-різному залежно від регіону, наприклад, «комплексна охорона здоров'я в школі», «координація охорони здоров'я в школі» тощо [2]. Проте 6 компонентів залишаються загальними для всіх структур: політика школи щодо збереження здоров'я учнів; умови перебування в школі; соціально-психологічний клімат; формування стійкої мотивації до здорового способу життя й навчання відповідних навичок і вмій; зв'язки з громадськістю; медичне обслуговування.

Узагальнення висновків іноземних публікацій дало змогу виділити такі основні постулати ефективної здоров'язбережувальної навчальної діяльності в школах:

- успішність, як і стан здоров'я, поліпшуються, якщо в школі використовується підхід, який сприяє збереженню здоров'я учнів у роботі з питаннями, що стосуються охорони здоров'я, в контексті освіти [2; 11; 13];

- багатосторонні підходи більш ефективні в забезпеченні бажаних результатів в успішності й здоров'язбереженні, ніж підходи, основані тільки на роботі в класі або в разі цільового втручання [9; 11; 13];

- чинники, що впливають на навчання, головним чином зумовлені соціально-економічними явищами, наприклад, взаємодіями типу «учень-учитель» або «учитель-учитель», шкільною культурою, обстановкою в класі, взаєминами в групах ровесників [2; 11; 15];

- соціально-економічні чинники відіграють вирішальну роль у реалізації концепції школи, що сприяє збереженню здоров'я учнів і в тому, як школи досягають своїх цілей у галузі освіти й охорони здоров'я [3; 6; 11];

- цілісний підхід до школи за умови узгодженості шкільної політики і практики, що просуває соціальне включення та освітні зобов'язання, в дійсності забезпечує підвищення рівня успішності, емоційного благополуччя і скорочує частоту прояву типів поведінки, що становлять ризик для здоров'я [7; 9; 12; 17].

У зарубіжній літературі зустрічається поняття «ефективні школи» [4; 5; 10; 14]. Ефективність діяльності таких шкіл передбачає використання методів навчання та викладання, основаних на матеріалах, які науково підтверджені; активне залучення учнів до створення освітніх програм; забезпечення взаємодії між учнями та своєчасний зворотний зв'язок з учнями; залучення в програми підвищення кваліфікації всіх своїх співробітників; заохочення високих очікувань; поважне ставлення до різноманітних проявів обдарованості; використання інноваційних шляхів навчання; забезпечення консультативного процесу щодо напрямів розвитку школи між батьками, учнями й учителями; забезпечення програмами та засобами учнів з особливими потребами; надання чіткого керівництва з боку директора щодо встановлення в школі обстановки довіри, поваги, співпраці та відкритості.

Отже, основами ефективної роботи є:

1. Створення й підтримка демократичної шкільної спільноти, в якій у кожного члена спільноти є можливість брати участь у прийнятті рішень.

2. Створення партнерств, що об'єднують чиновників, які визначають політику освіти й охорони здоров'я.

3. Учні та їхні батьки повинні відчувати себе в школі значущими людьми, до думки яких прислухаються.

4. Застосування різноманітних стратегій навчання.

5. Виділення достатньої кількості часу на роботу в класі, на організаційні та координаційні питання, а також на роботу поза школою.

6. Вивчення проблем, пов'язаних зі здоров'ям, з урахуванням умов життя учнів та умов життя місцевих жителів загалом.

7. Застосування стратегій, в основі яких лежить цілісний підхід, а не стратегій, основаних переважно на санітарних нормах у класі.

8. Надання вчителям і допоміжному шкільному персоналу можливостей безперервного нарощування свого потенціалу в реалізації програми здоров'язабезпечення.

9. Створення комфортного соціально-психологічного клімату, відкритих і чесних взаємин у шкільному співтоваристві.

10. Досягнення узгодженості стратегії зміцнення здоров'я, прийнятої в школі, зі стратегіями, прийнятими в інших школах, а також з установками, прийнятими в сім'ях учнів і серед місцевих жителів загалом.

11. Створення відчуття поступового наближення до поставлених цілей, а також забезпечення чіткого керівництва й адміністративної підтримки.

12. Надання матеріалів, основаних на перевірених теоретичних викладах і точних фактах, на додаток до основної навчальної програми.

13. Створення шкільної атмосфери, в якій від учнів очікується високий рівень соціальних взаємодій і навчальних досягнень.

Основне завдання школи – домогтися максимально високої успішності. Отже, важливо визнати, що школи можуть підвищити свої можливості для навчання й домогтися досягнення більш високих цілей – надання учням можливості зміцнити свої активи у сфері освіти і здоров'я.

Висновки. Аналіз-узагальнення зарубіжного досвіду з поєднання навчання, охорони здоров'я й соціального розвитку показав, що в різних країнах існують схожі проблеми, які можуть інтерпретуватись по-різному. На думку зарубіжних фахівців, охорона здоров'я та освіта нерозривно пов'язані й мають спільно вирішувати коло проблем (у тому числі й соціальних).

Результати проведеного аналізу свідчать про щільний зв'язок між навчанням, охороною здоров'я та соціальним розвитком. Школи, які сприяють збереженню здоров'я учнів, використовують цілісний підхід до навчання, компонентами якого є політика школи щодо збереження здоров'я учнів; умови перебування в школі; соціально-психологічний клімат; формування стійкої мотивації до здорового способу життя й навчання відповідних навичок і вмінь; зв'язки з громадськістю; медичне обслуговування.

Ефективність діяльності шкіл щодо забезпечення високих навчальних досягнень і збереження й укріплення здоров'я учнів передбачає використання методів навчання та викладання, основаних на науково підтверджених матеріалах; забезпечення своєчасного зворотного зв'язку з учнями й батьками; заохочення високих очікувань; забезпечення програмами й засобами учнів з особливими потребами; надання чіткого керівництва з боку директора щодо встановлення в школі обстановки довіри, поваги, співпраці та відкритості.

Перспективою подальшого дослідження є виявлення факторів, які заважають школам здійснювати ефективну діяльність щодо забезпечення високих навчальних досягнень і збереження та зміцнення здоров'я учнів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Веб-сайт Статистического отдела ООН, посвященный Целям развития тысячелетия. URL: <http://mdgs.un.org> (дата звернення: 27.09.2019).
2. Вильнюсская резолюция. 3rd European Conference on health promoting schools (3-я Международная конференция по школам, содействующим сохранению и укреплению здоровья учащихся): "Better Schools through Health" («Улучшение школ через сохранение и укрепление здоровья»), июнь 2009 г. URL: <http://www.schoolsforhealth.eu/> (дата звернення: 27.09.2019).
3. Bond L, Patton G.C, Glover S, Carlin J.B, Butler H, Thomas L et al. The Gatehouse Project: can a multilevel school intervention affect emotional well being and health risk behaviours? *Journal of Epidemiology and Community Health*. 2004. № 58. P. 997–1003.
4. Fullan M. (2001) *Leading in a Culture of Change* Jossey Bass, San Francisco.
5. Graham C., Cagiltay K., Lim B., Craner J. and Duffy T. *Seven Principles of Effective Teaching*. University of North Carolina, 2001.
6. Greenburg M., Weissberg R., Zins J., Fredericks L., Resnik, Hand Elias M. (2003). Enhancing school based prevention and youth development through coordinated social, emotional and academic learning. *American Psychologist*. 2003. № 6–7. P. 466–474.
7. Lister-Sharp D., Chapman S., Stewart-Brown S. & Sowden A. (1999). Health Promoting Schools and Health Promotion in Schools. *Two Systematic Reviews*. *Health Technology Assessment*. 1999. № 3. P. 1–207.
8. Masters G. (2004). Beyond political rhetoric: what makes a school good. *OnLine Opinion – Journal of Social and Political Debate*.
9. Moon A., Mullee M., Rogers L., Thompson R., Speller V. & Roderick P. Helping schools become health promoting: An evaluation of the Wessex Healthy Schools Award. *Health Promotion International*. 1999. № 14. P. 111–122.
10. Muijs D. and Reynolds D. *Effective Teaching: Evidence and Practice* Paul Chapman Publishing. London, 2005.
11. Stewart-Brown S. What is the evidence on school health promotion in improving school health or preventing disease and specifically what is the effectiveness of the health promoting schools approach. Copenhagen : World Health Organization, 2006.
12. Victorian Health Promotion Foundation. *Mental Health Promotion Framework*. VicHealth, Melbourne, 2000.
13. Vince Whitman C. and Aldinger C. (eds) (2009). *Case Studies in Global School Health Promotion* Springer. New York, 2009. 404 p.
14. Wallin J. Improving School Effectiveness. *ABAC Journal*. 2003. № 23. P. 51–72.
15. Weare K and Markham W. What do we know about promoting mental health through schools? *Promotion and Education*. 2005. № 12. P. 118–122.
16. West P., Sweeting H. & Leyland L. School effects on pupils' health behaviours: evidence in support of the health promoting school. *Research Papers in Education*. 2004. № 19, 31. P. 261–291.
17. Young I. and Currie C. The HBSC study in Scotland: can the study influence policy and practice in schools? *International Journal of Public Health*. 2009. P. 271–277.

РОЗВИТОК МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНЯ-ІНСТРУМЕНТАЛІСТА НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ

DEVELOPMENT OF MUSICAL THOUGHT OF STUDENT-INSTRUMENTALIST ON THE INITIAL STAGE OF STUDIES

Сучасне музичне виховання учнів-інструменталістів характеризується пошуком інноваційних методів навчання. Такі пошуки актуалізуються потребою залучення дітей до музично-естетичного процесу виховання, освіти й розвитку, а також формування багатьох граней індивідуальності учня, як-то: національна свідомість, духовність, самостійність мислення тощо, разом із тим із широкою можливістю інтегрування вихованців у сучасний глобальний культурно-мистецький простір.

Стаття присвячена проблемі й основним аспектам розвитку музичного мислення учня-інструменталіста на початковому етапі навчання. Методологія статті полягає в застосуванні методико-педагогічного, музикознавчого, аналітичного, психологічного та виконавського підходів. Аналізуються такі поняття, як художнє мислення, музичне мислення, специфічні ознаки музичного мислення, емоційно-чуттєве мислення тощо. Виокремлюється багатокомпонентна структура музичного мислення: музичне сприймання, виконавське мислення, емоційно-чуттєве мислення, музично-логічне мислення, музично-творче мислення. Вивчається практика розвитку музичного мислення на заняттях у спеціальному класі. Окремо наголошується на необхідності створення партнерських взаємин «учень-викладач» і провідній ролі викладача під час застосування інноваційних методик розвитку музичного мислення. Навчальний процес, партнерська взаємодія викладача й учня, реалізовані через індивідуальну освітню траєкторію, забезпечують педагогічні умови для формування та розвитку музичного мислення учня-інструменталіста. Зазначається, що трансляція чуттєво-образної сфери художнього образу учнем здійснюється засобами музичної виразності. Виокремлюється як одне з головних завдань педагога необхідність створення на занятті умов, що допомагають учневі реалізувати власну самостійну діяльність. Виявлено, що самостійне музичне мислення учня забезпечує реалізацію художньо-переконливого виконання, сприяє розв'язанню інтерпретаторських та артистичних завдань. Самостійність музичного мислення необхідна учневі під час музично-теоретичного й жанрово-стильового аналізу твору, реалізації виконавсько-технічних прийомів і засобів, а також утілення художнього образу виконуваного твору. Оволодіння комплексом виконавських навичок, необхідних на початковому етапі навчання, зокрема застосування емоційності, чуттєвості, образно-художньої фантазійності, можливе лише за умови максимального розвитку самостійності музичного мислення учня-інструменталіста.

Ключові слова: музичне мислення, музична творчість, початковий етап навчання, музична освіта, учень-інструменталіст.

Modern musical education of instrumental students is characterized by the search for innovative teaching methods. Such searches are actualized by the need to involve children in the musical-aesthetic process of upbringing, education and development, as well as the formation of many facets of the student's individuality, such as: national consciousness, spirituality, independence of thinking, etc., at the same time, with the wide possibility of integrating pupils into the modern global cultural – art space. The article deals with the problem and the basic aspects of the development of musical thinking of the instrumental student at the initial stage of training. The methodology of the article is to apply methodological and pedagogical, musicological, analytical, psychological and performance approaches. Concepts such as: artistic thinking, musical thinking, specific features of musical thinking, emotional-sensual thinking, etc. are analyzed. The multicomponent structure of musical thinking is distinguished: musical perception, performing thinking, emotional-sensual thinking, musical-logical thinking, musical-creative thinking. The practice of developing musical thinking in classes in a special class is studied. Special emphasis is placed on the need to build student-teacher partnerships and the leading role of the teacher in the application of innovative techniques for the development of musical thinking. The educational process, the partnership of the teacher and the student, implemented through an individual educational trajectory, provide pedagogical conditions for the formation and development of the musical thinking of the instrumental student. It is noted that the broadcasting of the sensually-shaped sphere of artistic image by the student is carried out by means of musical expression. One of the main tasks of the teacher is the need to create conditions in the classroom that help the student to realize their own independent activity. It is revealed that the student's independent musical thinking ensures the realization of artistic and convincing performance, facilitates the solving of interpretive and artistic tasks. The independence of musical thinking is necessary for the student in the musical-theoretical and genre-style analysis of the work, in the implementation of performing techniques and means, as well as the embodiment of the artistic image of the performed work. Mastering a set of performing skills required at the initial stage of training, in particular, the use of emotionality, sensuality, imaginative and artistic fantasy is possible only if the maximum development of independence of musical thinking student-instrumentalist.

Key words: musical thinking, musical work, initial stage of educating, musical education, student-instrumentalist.

УДК 78:159.955]:78.071.2

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-14>

Брояко Н.Б.,

канд. мистецтвознавства, професор,
професор кафедри музичного
мистецтва

Київського національного університету
культури і мистецтва

Постановка проблеми в загальному вигляді. Інтеграція України в європейський культурний простір зумовила зміну підходів до її освіти, у якій

мистецький складник відіграє вагомий роль. Пріоритетним завданням сучасної української освіти є розвиток багатогранної особистості учня, перехід

від цінності навчання до цінності розвитку, створення сприятливих умов для максимальної реалізації творчого потенціалу дитини.

Найбільш сприятливі умови для розвитку індивідуальності й самостійності учня формуються і музичній творчості. З перших кроків опанування музичним інструментом учень стає не тільки об'єктом роботи викладача, що є необхідним на початковому етапі, а й рівноправним суб'єктом партнерської співтворчості (об'єктом у цей час стає музичний твір).

Музика, як і будь-який інший вид мистецтва, потребує активного залучення інтелектуального потенціалу учня, який і становить фундамент музичного мислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз педагогічної, мистецтвознавчої та психологічної літератури виявляє широкий спектр розроблення вітчизняними й зарубіжними дослідниками проблеми формування музичного мислення в учня-початківця. Психолого-педагогічний аспект початкового етапу опанування музичним інструментом висвітлено такими дослідниками, як А. Ауер, А. Готсдінер, О. Деркач, В. Моляко, В. Холоденко та ін. Теоретичне обґрунтування поняття «музичне мислення» здійснили такі науковці, як В. Біблер, Є. Герцман, Л. Дис, О. Іванова та ін. Процеси взаємодії суб'єкта з художньо-звуковою реальністю музичного мистецтва досліджено в наукових працях Ю. Алієва, Н. Гродзенської, О. Косюка, Є. Назайкінського, І. Пясковського та ін. Вплив розвитку музично-інтелектуальних здібностей індивіда на становлення його духовних цінностей досліджували О. Бурська, Н. Мозгальова, О. Олексюк, О. Піхтар, Т. Шелупахіна й ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукової літератури, присвяченої дослідженню феномена музичного мислення, засвідчує глибокий рівень теоретичного вирішення проблеми процесів розвитку музичного мислення учнів. Однак питання практичного розвитку музичного мислення, музичних здібностей дітей, удосконалення їхньої музичної діяльності особливо на початковому етапі навчання належить до актуальних проблем музичної освіти й виховання, адже кожен історичний етап, формуючи свій художній ідеал, потребує або нових шляхів реалізації, або модифікації попередніх.

Метою статті є теоретичне обґрунтування розвитку музичного мислення учня-початківця у процесі практичної діяльності в інструментальному класі.

Виклад основного матеріалу. Загальновідомо, що музичне мислення є специфічною психічною функцією, за допомогою якої людина взаємодіє з художньо-звуковою реальністю музичного мистецтва. У музикознавстві музичне мислення розглядається як продуктивне творче мислення,

що віддзеркалює різноманітні види людської діяльності: від сприйняття до створення й узагальнення. Основоположником теорії музичного мислення був Б. Асаф'єв, автор інтонаційної теорії. «Музику слухає багато людей, а чують одиниці, особливо інструментальну. Під інструментальну музику прийнято мріяти. Чути так, щоб цінувати мистецтво, – це вже напружена увага, а отже, й розумова праця» [1, с. 166]. Про основні закономірності музичного мислення як соціального феномена говорив музикознавець А. Сохор. Він стверджував, що музичне мислення – це музична мова, котрій притаманна музична логіка. Учений підкреслював, що музичне мислення розвивається в процесі музичної діяльності, тобто практичного компонента [9]. Про духовність музичного мистецтва як засобу самовдосконалення, розвитку власного духовного світу зазначав В. Медушевський. Його праці містять основоположний постулат, що розкриває сутність музичного мислення, – це формування духовного світу людини, кристалізація його чуттєвої сфери [4; 5].

І все ж шлях до визначення музичного мислення лежить через загальні форми філософського визначення мислення як вищої форми активного відображення об'єктивної реальності, що полягає в цілеспрямованому, опосередкованому й узагальненому пізнанні об'єкта наявних зв'язків і відносин предметів і явищ, у творчому вияві нових ідей, у прогнозуванні подій і дієвих реакцій (Анаксагор, Аристотель, Платон, Плутарх, Декарт, Сократ).

Музичному мисленню притаманні власні специфічні ознаки, якісні характеристики художнього мислення. Однією з таких характерних ознак є інтонаційна природа музичної мови. Отже, художнє мислення – це особливий вид художнього відображення дійсності, що полягає в цілеспрямованому, опосередкованому й узагальненому пізнанні дійсності, створенні, передачі та сприйнятті специфічних музичних образів. Музичне мислення проявляється у творчій діяльності. Результатом творчої діяльності є створення і сприйняття художньо-образного відображення дійсності.

«Перша особливість образів художнього мислення – висока міра їх довільності, незалежність від вимог реального, можливого, вірогідного. Друга особливість художнього мислення – чуттєва яскравість, конкретність образів. Художньо обдарованим людям властива загострена здатність до чуттєвого уявлення, ейдетичність. Третя особливість художніх образів полягає в тому, що їх зміст значною мірою пов'язаний із певною природною речовиною, з її властивостями. Для музичного образного мислення таким природним субстратом є акустична матерія, котра в художній практиці стає матеріалом мистецтва. Поза цим матеріалом, поза конкретною акустичною формою, котра чут-

тево відтворюється чи уявляється, образи музичного мистецтва просто не існують» [11, с. 34].

Художні образи, що виникають у свідомості людини, поєднуються за принципом пізнаваності, подібності, аналогії й утворюють асоціативні зв'язки, у яких відбивається зміст твору мистецтва. У сучасній музичній психології музичне мислення позначається як відображення дійсності засобами узагальнених музичних образів, як здатність мисленнєво оперувати елементами музичної мови, як реальна психічна діяльність, за допомогою котрої особистість долучається до музичної культури. Дослідник Г. Ципін підкреслює: «Знання про музику не лише дають поштовх для певних розумових операцій – вони формують ці операції, визначають їх структуру і внутрішній зміст. Процес поступового збільшення знань підіймає музичне мислення на якісно новий, більш високий рівень. Водночас відкриваються можливості для засвоєння нових, більш складних знань. У цьому сенсі музичне мислення демонструє механізм взаємодії мислення та пізнання, які, однак, не є тотожними поняттями» [10, с. 135]

На рівні музичної педагогіки музичне мислення розглядається як невід'ємний складник комплексного музичного виховання. Мета й сенс педагогічної взаємодії – розвиток яскравої індивідуальної особистості учня. Формуючи особистість учня, викладач впливає на його інтелект, індивідуальні здібності, свідомість, мислення.

Музичне мислення – це процес психічної діяльності суб'єкта освітнього процесу – учня, моделювання його ставлення до реальної дійсності, що постає в інтонованих звукових образах. Є. Назайкінський, аналізуючи сприйняття звукової матерії, підкреслює: «Музика значно вагоміше, ніж інші мистецтва, опирається на співвідношення, а не на об'єкти співвідношень. У мелодії важливі не стільки самі звуки скільки інтервали-інтонації. Основна матерія в гармонії, звуковисоті співвідношення» [6, с. 10]. Отже, формування музичного мислення учня відбувається в практичній діяльності через пізнання духовного досвіду, закодового в музичному творі.

На початковому етапі роботи з учнями-інструменталістами варто враховувати, що музичне мислення являє собою багатокомпонентну структуру (музичне сприймання, виконавське мислення, емоційно-чуттєве мислення, музично-логічне мислення, музично-творче мислення). Дослідник О. Рогоза [8] пропонує таку структуру та визначення складників по кожному з компонентів музичного мислення. До першого компонента – музичного сприймання – зараховують зацікавленість музичними заняттями; різновиди музичного слуху, уваги, пам'яті, внутрішньослухове інтонування. До другого компонента – виконавського мислення – психофізіологічні виконавські рухи, при-

йоми звуковидобування, комунікативний складник тощо. До третього компонента – емоційно-чуттєвого мислення – належить абстрактне мислення, асоціації, емоції, почуття, уява. До четвертого компонента – музично-логічного мислення – аналіз і синтез музичного твору, розуміння форми твору та логіки музичного матеріалу. До п'ятого компонента – музично-творчого мислення – композиторська творчість, виконавська інтерпретація, імпровізація тощо.

Складником музичного мислення є емоційно-чуттєве мислення, яке, на думку дослідника О. Ільченка, виражається в осмисленні та розумовому усвідомленні об'єкта сприймання як абстрактного явища, а також узагальнення всіх ознак, властивостей і взаємозв'язків між основним подразником і суб'єктом сприймання [3, с. 55].

Емоційно-чуттєве мислення охоплює чуттєво-образну, асоціативну сферу емоційного досвіду учня і транслюється через розуміння основних засобів музичної виразності: мелодичні лінії та метро-ритмічні структури, гармонічну тканину й фактурне розмаїття, динамічну драматургію та технічні засоби виконання.

В. Бобровський зазначає: «Емоції-думки керуються системою логічних зв'язків, що знаходяться в них самих. Музичне мислення тільки тому й можливе, що в його основі лежить не просто видозмінена емоція, а інтонаційно реалізоване сполучення емоцій і думки» [2, с. 57].

Музична педагогіка рухається в руслі загальної педагогіки: формування самостійного музичного мислення учня ґрунтується на розумінні, що гра на інструменті – це не тільки механічна робота ігрового апарата, а й мисленнєва діяльність. Особливість психофізичної сутності ігрового процесу полягає в активній участі свідомості учня й пов'язаних із нею психічних функцій – волі, уваги, пам'яті. Практичний досвід засвідчує, що знання саме по собі не виховує ні вміння, ні волі, навчитися можна, тільки залучаючи волю та бажання, що їх спонукає різноманітними методами і прийомами викладач. Навчити вчитися – це масштабне й вагоме завдання музичної педагогіки. Отже, педагог виконає своє завдання якісно, якщо на заняттях створить такі умови, за допомогою яких учні опанують силою волі та способами організації власної самостійної діяльності.

Формування музичного мислення, виховання учня триває повний цикл навчання. Робота педагога з учнем-початківцем ведеться в декількох напрямках: це не тільки розвиток технічної майстерності, постановка апарата, звуковидобування, дрібна та велика моторика тощо, теоретична грамотність, фразування, агогіка, розуміння стилю, архітектоніка твору, а й прагнення до художнього та духовного зростання учня, розкриття його індивідуального обдарування.

Процес формування музичного мислення молодого музиканта тісно пов'язаний із розвитком усвідомленого сприйняття музики та виразності виконання. Формування навички думати самостійно, аналізувати й усвідомлювати мету та результат своїх дій – це найбільш трудомісткий і довготривалий процес, що неможливий без значних зусиль як учня, так і викладача. Самостійність музичного мислення необхідна учневі й під час вирішення технічного складника програми, і під час утілення художніх завдань. Вибір технічно-виконавських засобів для розкриття художнього змісту твору повинен ґрунтуватися не тільки на глибокому і скрупульозному вивченні та аналізі форми й архітекtonіки твору, а й на розумінні закономірностей різноманітних музичних жанрів, стилів і напрямів. Одним із важливих аспектів формування музиканта-виконавця є розвиток здатності до самоспостереження, самоконтролю та самоаналізу. Ці якості учня варто системно виховувати цілеспрямованими зусиллями педагога.

На уроці, після завершення виконання твору, учень, відстежуючи нотний текст, повинен пригадати, які завдання не вдалося вирішити, де були допущені технічні та художні похибки. Бажано, щоб перший аналіз твору здійснював не викладач, а сам учень, це сприятиме його інтелектуальній активності на уроці. За допомогою викладача й за системного підходу поступово здатність учня до самоспостереження посилиться, самоаналіз стане невід'ємним складником організації роботи учня як у класі під керівництвом викладача, так і в позааудиторній роботі. У дітей у молодших класах дуже добре розвинута уява, але вони, як правило, відчують труднощі під час словесного описання емоційних станів. Без здатності перекодування образів у слова дитина не може засвоювати логіку музичного тексту й повною мірою опанувати виконавську майстерність. Уявлення про структуру твору закріплюється, розширюється, й учень може бачити подібності та відмінності в тексті одного твору, використовуючи метод підтекстовки (за Л. Баренбоймом).

Логічне музичне мислення активує гра напам'ять, «контурна гра» за методом німецького педагога Г. Філіппа, за якої виконуються окремі деталі тексту: окремі лінії, акордові побудови, ритмоформули. Учень спочатку знаходить інтонації, фрази, після цього осмислює більші побудови. Під час формування самостійного мислення необхідно врахувати таке: починаючи з найпростіших комбінацій музичного тексту, учень повинен учитися самокритично прослуховувати свою гру та оцінювати її вербально, що сприяє формуванню самостійності музичного мислення.

У цьому контексті дослідниця Н. Петрова зазначає: «Роль педагога у формуванні самостій-

ності учня значна: саме педагог забезпечує умови успішної самостійної роботи учня, до якої належать чітке формулювання мети й завдання самостійної роботи, визначення алгоритму її виконання, визначення термінів, представлення результатів та обсягів роботи, визначення виду контролю й критеріїв виконання завдання» [7, с. 186].

Висновки. Отже, музичне мислення є важливим інструментом взаємодії учня й художньо-звукової реальності, механізмом віддзеркалення, сприйняття, створення та узагальнення музичних образів, закодованих в інтонації музичної мови, що сприяє розвитку емоційного інтелекту й духовного світу дитини. Навчальний процес, партнерська взаємодія викладача й учня, реалізовані через індивідуальну освітню траєкторію, забезпечують педагогічні умови для формування та розвитку музичного мислення учня-інструменталіста. Ґрунтуючи педагогічну діяльність на інноваційних методиках, викладач володіє значним комплексом засобів впливу на духовний розвиток учня, формування в нього здатності до самоспостереження, самоконтролю та самоаналізу. Глибока інтеграція української музичної педагогіки у світовий науковий контекст розкриває широкі перспективи у вивченні інноваційних методик музичного навчання й виховання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Асаф'єв Б.В. Музыкальная форма как процесс. *Избр. труды*. Москва, 1957. Т. 5. 324 с.
2. Бобровський В.П. Тематизм как фактор музыкального мышления : очерки : в 2 вып. Вып. 1. Москва : Музыка, 1989. 268 с.
3. Ільченко О.О. Питання сутності і структури музичного мислення. *Вісник КНУКіМ. Серія «Мистецтво»* : збірник наукових праць. Вип. 9. Київ : 2003. 150 с.
4. Медушевський В.В. Интонационная форма музыки : монография. Москва : Композитор, 1993. 262 с.
5. Медушевський В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. Москва : Музыка, 1976. 254 с.
6. Назайкинський Е.В. Звуковой мир музыки. Москва : Музыка, 1988.
7. Петрова Н.Н. Арт-педагогический подход в современном музыкальном образовании. *Мир науки, культуры, образования*. 2017. № 3 (64). С. 184–186.
8. Рогоза О.С. Методика розвитку музичного мислення молодших школярів в процесі навчання гри на гітарі : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ : б. в., 2011. 21 с.
9. Сохор А. Музыка как вид искусства. Санкт-Петербург : Лань, 2018. 128 с.
10. Цыпин Г. Психология творческой деятельности : монография. Москва : Юрайт, 2019. 203 с.
11. Шип С.В. Музыкальная форма від звуку до стилю : навчальний посібник. Київ : Заповіт, 1998. 368 с.

IT TECHNOLOGY IN SPEAKING SKILL COMPETENCE FORMATION ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЗА ДОПОМОГОЮ ІТ-МЕТОДОВ

Professionally-oriented teaching of foreign languages is based on the use of information and telecommunication technologies in the educational process and their impact on the quality of future specialists training. A modern teacher should give students not only knowledge, but explain how to acquire it independently, how to use the already learned material. It is possible to achieve this goal with the latest technologies, such as webquest. A web-based quest in pedagogy is a problematic task with the elements of a role-playing game that uses information resources of the Internet. This is a site on the Internet, with the help of which students perform a particular study task in a form of submitting material by setting problematic task with future professional elements, to perform which the information resources of the Internet should be used. Webquest can be characterized by two main pedagogical aspects: guarantee of the final result and design of the future educational process by increasing students' motivation for independent cognitive activity; developing the ability to think, atmosphere of cooperation, studying the virtual socio-cultural environment of the country, the language of which is studied by the students. Creating a problem situation that should motivate the student to stimulate interest to the problem is also the webquest's task. The webquest evaluation criteria depend on the type of learning tasks that are solved. The assessment summarizes the experience gained by the students during the self development work with the use of webquest technology. The article considers how webquest technology helps forming the language competencies which are necessary for solving professional tasks in foreign language learning.

Key words: webquest, multimedia methods, cross cultural communication, language and speaking skill competence, professional tasks.

Професійно-орієнтоване викладання іноземної мови базується на застосуванні інформаційних та телекомунікативних техноло-

гій у навчальному процесі та їхньому впливі на якість підготовки майбутнього фахівця. Сучасний викладач повинен не тільки давати студентам знання, але пояснювати, як самостійно їх добувати, як використовувати вже вивчений матеріал. Досягти цієї мети можливо за допомогою новітніх технологій, таких, як веб-квест. Веб-квест у педагогіці – це проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси мережі Інтернет. Це сайт в Інтернеті, з яким студенти виконують ту чи іншу навчальну задачу, це форма подання матеріалу шляхом постановки задач, для виконання яких використовуються інформаційні ресурси Інтернет. Веб-квест (webquest) можна характеризувати за допомогою двох головних педагогічних аспектів, таких як: гарантованість кінцевого результату й проектування майбутнього навчального процесу. Серед переваг використання веб-квестів можливо виявити такі: автентичність текстового матеріалу та матеріалів, представлених у мережі Інтернет; зростання мотивації студентів щодо самостійної пізнавальної діяльності; розвиток вміння мислити; атмосфера співробітництва; вивчення віртуального соціокультурного середовища країни, мова якої вивчається студентами; стимулювання інтересу до поставленої проблеми. Критерії оцінки залежать від типу навчальних завдань, які вирішуються у Веб-квесті. В оцінці підсумовується досвід, який був отриманий студентом під час виконання самостійної роботи за допомогою технології веб-квесту. У статті розглядається, як технологія веб-квесту допомагає формуванню мовних компетенцій, необхідних для вирішення професійних завдань на іноземній мові.

Ключові слова: технологія веб-квесту, мовні компетенції, проектна методика, мультимедійні технології, комунікативні і мовленнєві навички.

UDC 004.774:378.147

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-15>

Butkovska N.O.,
Senior Lecturer of Pedagogy, Foreign
Philology and Translation Department
of Simon Kuznets Kharkiv National
University of Economics

Formulation and justification of the problem relevance. A modern teacher should give students not only knowledge, but also explain how to acquire it independently, how to learn the already learnt material. It is possible to achieve this goal with the latest technologies. Webquest is one of them. Quest in English is a lengthy, focused search that can be related to an adventure or a game. It is also used to indicate one of a variety of computer games. A web based quest in pedagogy is a problematic task with the elements of a role-playing game that use information resources of the Internet. Webquest can be characterized by two main pedagogical aspects: guarantee of the end results and design of the future learning process.

Analysis of recent research and publications. According to J. Bykhowski, Educational webquest is a website on the Internet which students use to perform a particular educational task. It is a form of sub-

mitting material by setting usually problematic tasks with elements of a role-playing game, with the help of information resources of the Internet [1].

At first the webquest method was offered by the Americans Bernie Dodge and Australian Tom in March in the late 20th century. According to Bernie Dodge, webquest has a clear structure: introduction, task, process, student evaluation, and conclusion. B. Dodge notes the following types of webquests depending on their characteristics: webquests that should cover a particular problem, subject or cross-curricular tasks. The basis of webquests is a project methodology that is focused on independent students' activities such as individual, group or paired work, carried out over a certain period of time. This method is organically combined with a group approach to learning. So, webquest combines the ideas of the project method and game technologies in the WWW environment. B. Dodge proposes to begin the process of working

with webquest to pose a problematic question or to create a problematic situation that should motivate a student to stimulate interest to the problem. A central task, that students are able to complete or interesting questions students need to find in the context of independent study [5].

Previously unsolved parts of the general problem are those connected with self development and team work. The evaluation of their criteria depends on the type of learning tasks that are solved by the webquest. The assessment which summarizes the experience gained by the students in doing the self development work with the use of webquest technology is also new and topical.

The purpose of the article is to study and present the nature and benefits of webquest as a modern pedagogical technique to engage students in teaching – learning process.

The main material study. When we speak about webquest it is reasonable to present the following types of tasks: job retelling (Retelling Task) and compile (Compilation Task) of the text; job search clues (Mystery Task); investigative journalism (Journalistic Task); situational job with a given condition (Design Task); creative assignment (Creative Product of Task); task trade-offs (Consensus Building Task), and others. In order to organize the tasks, the teacher needs to make references to printed sources and the Internet resources that provide students with a focused search for the required information. A list of information resources should be in electronic form – video and audio carriers, in paper form, links resources, the Internet websites on the subject, required to perform the task. They should be annotated. In the process of working on the webquest, a student becomes the centre of achieving knowledge. A teacher becomes not only a major source of new knowledge for students, but he helps master it independently. He formulates the task, looks for the sources of information and references on the Internet and links to print sources. He performs an advisory role, makes an atmosphere of creative learning workshop [2]. When preparing and conducting a webquest it is important to understand the role of each participant of the educational process clearly and to distribute their responsibilities in order to achieve maximum efficiency.

A webquest student must: formulate the assignment; identify necessary but unknown information; find it; analyze process, summarize and discuss identified information; decide whether the task has lost (or acquired) a problematic character based on the found information; summarize the information sought; draw up work results.

A webquest teacher should: provide several links to the desired Internet resources that will set intonation, search highlights; to list several cultural samples that serve as a benchmark and can reflect

the range of thoughts of the problem; develop forms with clear formulation of evaluation criteria; control the search process [6].

This form of the work aims to the developing of linguistic activities such as information retrieval, a brief description of what has been read, the ability to draw conclusions, and express an opinion that is supported by arguments. The conclusion, which summarizes the results of the webquest, reminds the students what they have learned, and perhaps gives a setting for further work on the topic. The result of the study, depending on the study material, should be an oral report or an essay, creating of own multimedia webpages and websites on the materials obtained during the work (texts, photos, graphics, videos), powerpoint presentations that can be hosted on the University website or within its network, flash videos, databases, etc. It is also possible to publish the results of a webquest in the form of a booklet or students further development. The webquest also contains a presentation of the search results in the form of slides, a webpage or other electronic, printed and oral forms. At the end of the webquest, students have the opportunity to critically analyze their work, evaluate it, and evaluate the work of classmates. A teacher, in turn, evaluates students' search work. It is mandatory to pre-advertise the webquest principles before you begin. The evaluation criteria may be different (presentation time, originality, innovation, etc.). The evaluation criteria depend on the type of learning tasks that are solved by the webquest. The assessment summarizes the experience gained by students in performing independent work with the use of webquest technology [7].

J. Bykhovsky considers the use of webquest technology as a means of developing students' foreign-language socio-cultural competence. He has developed a number of recommendations for creating web-based quests and their use in learning foreign languages and cultures [1]. Viable forms of work with web-quests are as follows:

1. Two forms of webquests are "closesystem" (information contained within one website and beyond), "open system" (students have to find the material for the task independently, using the mentors' tips and the list of recommended sources) [3].

2. Creating short-term and long-term webquests. The purpose of short-term webquests is to deepen knowledge and integrate it. They are designed for one or three classes on linguistics. The result can be discussions, roundtables, and small presentations. The purpose of long-term work is to deepen and transform the knowledge of students, designed for a long term – may be for a semester or academic year, which can be performed by the students in and outside the classroom, as well as in computer classes while doing independent work [9].

3. Creating webquests by subject matter includes monopjects and cross-curricular webquests.

4. Creating webquests by the type of tasks that students perform includes translation, compilation puzzles, journalistic, design, creative, persuasive, problem-solving, self-cognitive, analytical, evaluation, scientific. Transfer tasks are the simplest example of using the Internet as a source of information and are considered webquest providing the following: a) the format and the format of students reports is different from the original; text material is not a simple copy of the text material from the Internet; b) students are free to choose what they tell and how they organize the information they find; c) students use the skills of gathering, organizing and processing information. The essence of the compilation task is that students should take information from different sources and bring it to a uniform format. The final compilation can be published on the Internet or presented as a non-digital product, for example, in a book [4]. A puzzle-based webquest requires the synthesis of information from a set of sources and the creation of a puzzle that cannot be solved by simply finding the answer on the Internet. On the contrary, it is necessary to come up with a riddle, the solution of which requires the assimilation of information from multiple sources; compilation of information as a whole by means of conclusions, generalizations from different sources of information; exclusion of false answers that initially appeared to be correct but became incorrect during the review process [4]. Students have to gather facts in journalistic webquests and organize them into news reporting, interviews, etc.

The Design webquest requires students to create a product or plan to accomplish a previously defined goal within certain limits. The Creative webquest requires students to create a product in a given format. Creative projects are similar to design, but they are free and unpredictable in their results. In the process of evaluating such projects, more attention should be paid to the students' creativity and expression. The web-based problem-solving quests involve finding and presenting different and sometimes conflicting thoughts on one issue and trying to bring them to consensus. The Persuasive webquest aims to create a product that can convince anyone. This task requires students to develop arguments in favor of any assertion, opinion, and problem solution based on materials obtained in the course of the quest. The final product of such a project may be a letter, an article, a press release, a poster, a video recording, a multimedia presentation, a webpage, etc [8].

5. Creating webquests by students themselves. A feature of webquests is that some or all of the information for students' self-development or team work is on various websites. This form of work is performed in a team (planning, distribution of functions, mutual assistance, and mutual control). It is based on the

ability to find several ways to solve a problematic situation, to determine the most rational option, to justify choice. In addition, the webquest forms the skill of public speaking (necessarily protecting projects with speeches by authors, with questions, discussions) and webquests that focus on self discovery through online and offline research). This option can be used in the advanced courses or in master's degree [4]. Among the advantages of using webquests are the following: authenticity of text material and materials presented on the web; increasing students' motivation for independent cognitive activity; developing the ability to think; atmosphere of cooperation; study of the virtual socio-cultural environment of the target language country; the development of information culture as a necessary component of the contemporary cultural competence of the modern individual and his or her responsibility for the success of working together. The multimedia environment removes the boundaries of the textbook. It is also possible to create a constantly updating bank of webquests in the joint information network of universities and on their sites [3].

Conclusion and the prospects for further research of direction. Thus it is necessary to point out that the use of the webquest methodology in working with students who study foreign languages, promotes the creation of strong interest in a foreign language. The multimedia environment removes the boundaries of the textbook. It is also possible to create a constantly updating bank of webquests in order to join information network of universities on their sites. It also improves speaking skills, intellectual abilities and creative potential.

REFERENCES:

1. Acikalin M. Pre-service Elementary Teachers' Beliefs about Use of the Internet in the Social Studies Classroom. *European Journal of Teacher Education*. 2009. P. 305–320.
2. Akay O.M., Zavgorodnia G.M., Tsarevskaja I.V. (2015) Rol Intrnet-tehnologiyi v sovremennoyi konseptsiiy obucheniya inostrannomu yaziku [The Role of the Intrnet-technologies in Modern Concept of Foreign Language Learning] no 5, pp. 15–23. URL : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21913> (accessed: 18.01.2019).
3. Bykhovsky J. Osvitni Webquests. URL : <http://ito.edu.ru/1999/III/1/30015.html>.
4. Chubb John, Terry Moe (2012) Higher education's online revolution. *Wall Street Journal*, May 30. URL : <http://online.wsj.com/article/SB10001424052702304019404577416631206583286.html> (accessed September 6, 2013).
5. Dodge B. Some Thoughts about Webquests. URL : http://webquest.sdsu.edu/about_webqwests.html.
6. Ilchenko O.V. Vykorystannya web-kvestiv u navchal'no-vykhovnomu protsesi. URL : http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/30113/ [in Ukrainian].

7. Kennedy Jarred (2010) A New Way of Learning. URL : <http://web.ebscohost.com/webproxy.student.hig.se:2048/ehost/search/advanced> (accessed EBSCO Host. 7 Sep. 2010).

8. Lazarenko L.V Vykorystannya innovatsiynoyi tekhnolohiyi veb-kvest u vykladanni inozemnoyi movy

maybutnim matematykam. URL : http://cnp.org.ua/files/Archive/Kiev_october_2015_part2.pdf. [in Ukrainian].

9. Tsodikova N. Veb-kvest yak forma orhanizatsiyi samostiynoyi roboty studentiv. URL : www.rusnauka.com/17_AVSN_2012/Pedagogica/2_112539.doc.htm [in Ukrainian].

УКРАЇНСЬКИЙ ФОЛЬКЛОР ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

UKRAINIAN FOLKLORE AS A MEAN FOR FORMING DIALOGICAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

Стаття присвячена проблемі використання українського фольклору задля формування діалогічної компетентності молодших школярів. З'ясовано, що особливо складною й багатоаспектною є проблема мовленнєвого розвитку молодших школярів, адже саме в молодшому шкільному віці формуються основи мовно-мовленнєвої компетентності й ознаки національно-мовної особистості. Наголошено, що Концепція Нової української школи спрямована на формування комунікативної компетентності молодших школярів. Акцентовано увагу на тому, що, незважаючи на численні дослідження мовленнєвого розвитку молодших школярів засобами фольклору, доцільність використання цих засобів у мовленнєвій діяльності учнів початкової школи потребує належного та ґрунтовного висвітлення. Розглянуто феномен «діалогічне мовлення», що трактується як форма усного мовлення, комунікативний акт, у якому має місце зміна ролей мовця і слухача, він протікає в певній ситуації та є її продуктом. Зазначено, що особливістю діалогічного мовлення є те, що воно тісніше, ніж монологічне, пов'язане із ситуацією. Саме це й зумовлює специфіку лінгвістичної будови діалогу: часто зустрічаються згорнуті (редуковані) форми, скорочені речення тощо. Уточнено, що діалогічне мовлення завжди більше насиченим позамовними засобами спілкування (міміка, інтонація, сила голосу, жести тощо), за допомогою яких мовець висловлює припущення, обурення, жаль тощо. Наголошено, що важливе місце в системі засобів мовленнєвого розвитку, зокрема діалогічного мовлення, посідає фольклор. Підкреслено, що аналіз малих фольклорних форм засвідчив, що їм притаманна низка специфічних рис, які надзвичайно приваблюють дитину, а саме: невеликий обсяг тексту, доступність змісту, захоплюючий ігровий сюжет, використання художньо-зображальних засобів мови. Фольклорні твори відзначаються барвистістю, виразністю, ритмічністю, легкістю для запам'ятовування. Доведено, що використання фольклору, його різноманітних жанрів є ефективним засобом і важливим чинником успішного навчання дітей діалогічного мовлення. Визначено перспективи подальших досліджень у цьому напрямі.

Ключові слова: діалог, діалогічне мовлення, діалогічна компетентність, український фольклор, молодші школярі.

The article is devoted to the problem of using Ukrainian folklore for the formation of dialogical competence of younger students. It has been found that the problem of speech development of younger students is especially difficult and multidimensional, since it is at a younger school age that the basics of linguistic competence and characteristics of a national-linguistic personality are formed. It is emphasized that the Concept of the New Ukrainian School is aimed at shaping the communicative competence of younger students. Attention is drawn to the fact that, despite the numerous studies of the vocal development of younger pupils by folklore, the expediency of using these facilities in the vocational activity of elementary school students requires proper and thorough coverage. The phenomenon of "dialogic speech", which is interpreted as a form of oral speech, is a communicative act in which the role of the speaker and the listener changes, it takes place in a certain situation and is its product. The author notes that the peculiarity of dialogic speech is that it is more closely related to the situation than monologues. This is what determines the specifics of the linguistic structure of the dialogue: often reduced (reduced) forms, short sentences, etc. are found. It is clarified that dialogic speech is increasingly saturated with non-standard means of communication (facial expressions, intonation, voice, gestures, etc.), by which the speaker expresses suggestion, indignation, regret, etc. The author notes that folklore occupies an important place in the system of means of speech development, in particular dialogic speech. The author emphasizes that the analysis of small folk forms showed that they have a number of specific features that are extremely attractive to the child, namely: small volume of text, accessibility of content, fascinating game plot, use of artistic and depictive means of language. Folklore works are distinguished by their color, expressiveness, rhythm, ease of remembering. It is proved that the use of folklore, its various genres is an effective tool and an important factor in the successful learning of children in dialogic speech. The prospects for further research in this area are identified.

Key words: dialogue, dialogic speech, dialogic competence, Ukrainian folklore, junior students.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-16>

Варварук М.М.,

аспірант кафедри фахових методик і технологій початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Мовлення – один із найважливіших показників інтелекту, мислення та культури особистості. Особливо складною й багатоаспектною є проблема мовленнєвого розвитку молодших школярів, адже саме в молодшому шкільному віці формуються основи мовно-мовленнєвої компетентності та ознаки національно-мовної особистості.

Розбудова України як вільної демократичної держави, становлення й розвиток громадянського

суспільства неможливі без якісної підготовки молодших школярів, їх соціалізації. Безперечно, у цьому процесі вільне володіння українською мовою є вкрай важливим. Сьогодні Концепція Нової української школи спрямована на формування комунікативної компетентності молодших школярів. У соціокультурній змістовій лінії початкової мовної освіти передбачено використання в мовленні зразків усної народної творчості, а отже, дослідження діалогічного мовлення молодших

школярів засобами фольклору є одним із актуальних завдань у системі початкової мовної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема усного мовлення розглядалася психологами (Л. Виготський, Г. Кучинський, О. Лурія, С. Рубінштейн та ін.), психолінгвістами (С. Беркер, В. Виноградов, Е. Вільчек, О. Земська, І. Святогор, О. Сиротиніна, Л. Якубінський, Я. Яноушек та ін.), лінгводидактами (А. Богуш, М. Вашуленко, І. Зимня, Т. Ладиженська, М. Львов, Н. Озерова, Н. Сентюріна, В. Скалкін, О. Тимошенко, Л. Фесенко та ін.).

Методика розвитку мовлення – в центрі дослідження низки науковців (Л. Варзацька, М. Вашуленко, О. Мельничайко, К. Пономарьова, О. Хорошковська та ін.). Психологами (Л. Виготський, Д. Єльконін, О. Леонтєв, С. Максименко та ін.) обґрунтовано основні положення діяльнісного підходу до проблеми розвитку мовлення.

Проблема навчання діалогічного мовлення була предметом досліджень багатьох лінгвістів (Н. Гез, М. Ляховська, Є. Пассов, В. Скалкін, Л. Щерба та ін.) та лінгводидактів (М. Вашуленко, Л. Вознюк, Н. Луцан, М. Пентелюк, А. Чулкова й ін.).

Вивчався вплив народознавчих засобів на мовленнєвий розвиток дошкільника (Л. Березовська, С. Ласунова, Н. Луцан, О. Трифонова та ін.), молодшого школяра (Л. Соловець), учня середньої ланки школи (Н. Голуб, Л. Кожуховська, Т. Левченко й ін.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Сьогодні як ніколи зростає інтерес та увага науковців до проблем зв'язку національного виховання, народної педагогіки, етнопедагогіки з професійною підготовкою майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. Про це свідчать дослідження О. Березюк, О. Вишневського, Г. Волкова, О. Духновича, В. Кононенка, Л. Кравченка, Г. Лозко, Л. Маєвської, Ю. Махмутова, В. Мосіященко, М. Стельмаховича, В. Струманського, Є. Сявакко та ін.

Однак аналіз наукових праць засвідчив, що, незважаючи на численні дослідження мовленнєвого розвитку молодших школярів засобами фольклору, доцільність використання цих засобів у мовленнєвій діяльності учнів початкової школи потребує належного та ґрунтовного висвітлення.

Мета статті полягає в обґрунтування важливості використання українського фольклору задля формування діалогічної компетентності молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Державний стандарт початкової освіти передбачає, що поряд із лінгвістичною підготовкою діти повинні набути достатній особистий досвід культури спілкування й співпраці в різних видах діяльності. Розвиток діалогічного мовлення молодших школярів є актуальною проблемою сучасної лінгводидактики, оскільки

перед школою постало завдання формування мовно-творчої особистості, здатної приймати нестандартні рішення, творчо виражати думку.

На думку М. Вашуленка, сучасний процес удосконалення змісту й методів навчання української мови в початковій школі ґрунтується на нових досягненнях лінгвістичної науки, зокрема теорії тексту, а також психолінгвістики, предметом вивчення якої є закономірності сприйняття і породження висловлювань. Учений вважає що вони лягли в основу розвитку зв'язного мовлення школярів, яке до цього переважно спиралося на інтуїцію, мовне чуття, найчастіше на зразок. Саме теорія мовленнєвої діяльності послугувала поштовхом для нових досліджень мовленнєвого розвитку дошкільників, молодших учнів, підлітків; її основні ідеї, пов'язані з чотирма фазами зв'язного висловлювання, стали активно застосовуватися методистами в навчанні мови [2].

У сучасній науковій літературі терміни «діалог», «діалогічне мовлення», «діалогічне спілкування» мають ідентичне значення та є взаємозамінними, оскільки діалогічне мовлення й діалогічне спілкування розглядаються як комунікативний акт, якому властива зміна ролей слухача та мовця. Обмін висловлювання відбувається так, що за допомогою їх послідовно-часової низки створюються діалогічні тексти (діалоги) для досягнення певної мовленнєвої мети [4, с. 73]. Діалог – це «форма мовлення, що характеризується зміною висловлювань двох або декількох (полілог) мовців (співрозмовників), безпосереднім зв'язком висловлювань із ситуацією» [4, с. 74]. Діалог, за словами В. Скалкина, – це форма усного мовлення, комунікативний акт, у якому має місце зміна ролей мовця та слухача, він протікає в певній ситуації і є її продуктом [6, с. 6].

Поняття «діалогічне мовлення» – це об'єднане ситуативно-тематичною спільністю й комунікативними мотивами сполучення усних висловлювань, послідовно породжених двома та більше співрозмовниками в безпосередньому акті спілкування [6, с. 6]; «особливий вид мовленнєвої діяльності, функції якої реалізуються в процесі безпосереднього спілкування між співрозмовниками в результаті послідовного чергування стимульованих і регульованих реплік» [5, с. 9].

У лінгвістичних словниках зазначається, що «діалогічне мовлення – мовлення у формі бесіди, розмова, в якій бере участь не менше двох осіб» [3, с. 51]. Підкреслюється, що особливістю діалогу є взаємозумовленість синтаксичної будови реплік співрозмовників, що об'єднує діалог у єдине ціле.

Учені (А. Богуш, М. Львов, В. Скалкін та ін.) визначають діалог як форму усного мовлення, розмову між двома співрозмовниками, що складається із запитань і відповідей. Діалог – це ланцюг реплік, які породжуються в процесі спілкування двох або

декількох осіб, тому в діалогічному мовленні найбільш яскраво виявляється функція мовлення як засобу спілкування [181, с. 140]. Традиційно вчені (О. Бігіч, Т. Олійник, Н. Скляренко) визначають чотири комунікативні функції, що виконує діалогічне мовлення: запит інформації – повідомлення інформації; пропозиція (у формі прохання, наказу, поради) – прийняття або неприйняття запропонованого; обмін судженнями, враженнями, думками; взаємопереконання, обґрунтування свого погляду.

Особливістю діалогічного мовлення є також те, що воно тісніше, ніж монологічне, пов'язане із ситуацією. Саме це й зумовлює специфіку лінгвістичної будови діалогу: часто зустрічаються згорнуті (редуковані) форми, скорочені речення тощо. Поза мовленнєвою ситуацією вони не завжди зрозумілі. Діалогічне мовлення є більш уживаним, ніж монологічне, і ґрунтується на двох системах зв'язків – на зв'язку із ситуацією й на логічному зв'язку з попередньою фразою. Воно також вирізняється порівняно високою модалльністю. Таке спілкування містить у собі не лише зміст висловлювання, а й певні оцінні характеристики стику того, про що йдеться. Кожен із учасників діалогу висловлює своє ставлення до предмета розмови, до позиції другого учасника. Діалогічне мовлення є завжди більше насиченим позамовними засобами спілкування (міміка, інтонація, сила голосу, жести тощо), за допомогою яких мовець висловлює припущення, обурення, жаль тощо. Тому в цьому аспекті діалогічне мовлення легше, ніж монологічне. Навчання учнів діалогічного мовлення здійснюється поетапно: від відтворення зразка до самостійної побудови діалогу. Із цією метою доцільно використовувати завдання на відтворення, розігрування діалогів з прочитаних казок, оповідань; доповнення незавершеного діалогу; побудову діалогу за зразком; складання діалогу з опорою на допоміжні матеріали; побудову діалогу за ситуативним малюнком; створення діалогу за описаною ситуацією.

Важливе місце в системі засобів мовленнєвого розвитку, зокрема діалогічного мовлення, посідає фольклор. Його вплив на мовну освіту дітей розкрито в роботах видатних учених, педагогів, письменників (О. Духнович, С. Русова, Г. Сковорода, І. Срезневський, Є. Тихеєва, К. Ушинський, І. Франко й ін.). Питання щодо використання творів українського фольклору в процесі навчання дітей рідної мови розглядалося й сучасними науковцями (А. Богуш, В. Кононенко, М. Стельмахович та ін.).

Так, М. Стельмахович уперше в сучасній етнопедагогіці виокремлює таку її галузь, як народна дидактика. Заслуга народної дидактики, за вченим, полягає в тому, що вона передає кожному поколінню знання, які нагромадив народ за свою багатовікову історію. Кожен майбутній громадя-

нин має засвоїти певну суму знань, умінь і навичок, і серед них у поле зору народної дидактики, як уважає М. Стельмахович, потрапляє насамперед засвоєння рідної мови, адже саме через рідну мову входить дитина у сферу людського спілкування, через мову усвідомлюється пізнання довкілля й духовний розвиток особистості. Тому й учіння дитини починається з вивчення рідної мови. На думку М. Стельмаховича, дитина, засвоюючи «материнську» мову, водночас ознайомлюється з усною народною творчістю, фольклор, як зазначає вчений, – «це не тільки засіб розвитку мовлення, а й активний поширювач знань з історії народу» [7, с. 228]. Виходячи з того що вдосконалення мовлення триває впродовж усього життя людини, народна дидактика виробила свій погляд на мову як на динамічну систему, яка не виникає одразу, а формується поступово. Таке трактування проблеми, на глибоке переконання М. Стельмаховича, «цілком закономірно привело до практичного її втілення у створення дитячої мови як першого, підготовчого, етапу на шляху мовного розвитку дитини» [7, с. 245]. На думку вченого, дитяча мова є «основним словесним засобом народної дидактики» [7, с. 245], який допомагає дитині пізнавати довкілля, опанувати рідну мову. Саме тому найціннішим засобом у мовленнєвому розвитку дитини є дитячий фольклор (лічилки, скоромовки, дражнилки, мирилки тощо), який, на думку М. Стельмаховича, має не тільки «високу педагогічну ефективність», а й «значно прискорює мовний розвиток дитини» [7, с. 247]. Учений наголошує, що слухання й переказування народних казок, легенд, оповідань, запам'ятовування прислів'їв і приказок, уживання афоризмів, декламування дитячих поезій і виконання пісень, відгадування загадок тощо – це чудові уроки рідної мови [7].

Слушними є поради А. Богуш щодо використання усної народної творчості в процесі розвитку мовлення дітей. Так, учена наголошує на тому, що дітям варто пропонувати найкращі зразки народної мудрості – малі фольклорні жанри: колісанки, забавлянки, утішки, лічилки, примовки, заклички, приспівки, адже саме вони «легкі для наслідування, водночас вводять дитину у світ дорослого побутового життя, прилучають до споконвічних національних цінностей, традицій, звичаїв» [1, с. 12]. За твердженням А. Богуш, діти із задоволенням слухають народні фольклорні твори, вони приваблюють малюків своїм емоційним змістом і змушують прислухатися до звучання рідної мови, збагачувати дитячий словник народними виразами, і це не випадково, «адже всі вони містять надзвичайну образність рідного слова» [1, с. 14]. Упродовж дошкільного віку вчена радить використовувати у спілкуванні з дітьми прислів'я, приказки, примовки й зазначає, що вихователю дошкільного

закладу варто домагатися, «щоб ці народні перлини стали надбанням дитячого активного словника» [1, с. 14].

Аналіз малих фольклорних форм засвідчив, що їм притаманна низка специфічних рис, які надзвичайно приваблюють дитину, а саме: невеликий обсяг тексту, доступність змісту, захоплюючий ігровий сюжет, використання художньо-зображальних засобів мови. Фольклорні твори відзначаються барвистістю, виразністю, ритмічністю, легкістю для запам'ятовування.

Висновки. Отже, використання фольклору, його різноманітних жанрів є ефективним засобом і важливим чинником успішного навчання дітей діалогічного мовлення, адже скоромовки, мирилки, утішки, лічилки, примовки, заклички збагачують словник учнів новими поняттями, виховують інтерес і любов до рідного слова та забезпечують водночас соціалізацію школярів.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в доборі та систематизації українського фольклору, відповідних вправ і завдань, розробленні

методики їх використання в початковій школі з метою формування діалогічної компетентності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Богуш А.М., Лисенко Н.В. Українське народознавство в дошкільному закладі : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 1994. 398 с.
2. Вашуленко М.С. Лінгводидактичні орієнтири сучасної початкової мовної освіти в Україні. *Вісник Львівського університету. Серія «Філологічна»*. 2010. Вип. 50. С. 57–65.
3. Кротевич Є.В., Родзевич Н.С. Словник лінгвістичних термінів. Київ : Вид-во акад. наук. укр. РСР, 1957. 235 с.
4. Палихата Є.Я. Діалог в усномовленнєвому спілкуванні. *Мандрівець*. № 1–2. С. 73–78.
5. Сиротинина О.Б. Русская разговорная речь : пособие для учителей. Москва, 1983. 283 с.
6. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка) : пособие для учителей. Киев : Рад. шк., 1989. 158 с.
7. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка. Київ : Рад. школа, 1985. 312 с.

ІМПРОВІЗАЦІЙНІ САМОДІЯЛЬНІ ХОРИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УКРАЇНИ

IMPROVIZATIONAL ASSEMBLY CHOIRS IN THE CONTEXT OF MODERN MUSICAL CULTURE OF UKRAINE

Із самого початку самодіяльне хорове мистецтво відігравало вагомий роль у процесі публічної та культурної експозиції. Однак сучасні умови культурних процесів потребують додаткової уваги до аматорського хорового мистецтва в системі української культури. У статті намагаються проаналізувати діяльність імпровізаційної аматорської вокально-хорової практики в контексті сучасної музичної культури України. Наведено загальну характеристику народної поліфонії, проаналізовано роль імпровізації в аматорському хоровому виконанні. Визначено якісні критерії імпровізаційного самодіяльного народного хору. На прикладі етнографічного хору «Гомон» імені Леопольда Яценка проаналізовано роль аматорського хору в сучасній виконавській практиці. В умовах теперішнього часу, коли модернізація громадського та культурного життя виходить на перший план, існує думка, що народне хорове мистецтво втрачає культурну потенційність. Однак, незважаючи на значний розвиток сучасності, що суттєво впливає на сферу культури, на людину, їй властиве тяжіння не лише до технічного, а й до духовного прогресу. Так, народне хорове мистецтво й сьогодні залишається одним із засобів духовного розвитку та виховання суспільства. Особливості функціонування аматорського хорового колективу розглядаються з урахуванням кількості учасників і можливостей проведення виступів. Визначено головне призначення самодіяльного хору, що полягає в підтримці традицій масового співу, що втрачається нині серед музично-технічних засобів. Наші мелодійно обдаровані люди з творців пісенної та музичної культури переростають у її пасивних споживачів. Середовище хору «Гомон» – одна з форм протидії паралізуючому впливу художньої служби, тому Леопольд Іванович постійно піклувався про розширення співочого кола і щедро ділився репертуаром з іншими колективами: пісні на те й пісні, щоб люди їх співали.

Ключові слова: спів, народні виступи, імпровізація, самодіяльний народний хор, народні голоси.

From the beginning an amateur choral art played a ponderable role in the process of public and cultural exposure. However, the modern terms of cultural processes require additional attention to the amateur choral art in the system of the Ukrainian culture. The article attempts to analyze the activity of improvisational amateur vocal-choral practice in the context of contemporary musical culture of Ukraine. The general characteristics of folk polyphony are given, the role of improvisation in amateur choral performance is analyzed. The qualitative criteria of improvisational amateur folk choir are determined. An example of the ethnographic choir "Gomon" named after Leopold Yashchenko analyzes the role of an amateur choir in contemporary performing practice. In the conditions of present time, when modernisation of public and cultural life goes out on the first plan, an idea exists, that a folk choral art loses the cultural ponderability. However, in spite of the considerable development of modernity, which significantly influences the sphere of culture, on the person, it is inherently attracted not only to technical but also to spiritual progress. Yes, folk choral art and today it remains to one of facilities of spiritual development and education of society. The features of functioning of amateur choral collective are examined in the context of amount of participants and them carrying out possibilities. The primary purpose of amateur choir, that consists in there was maintenance of traditions of the mass singing, that is lost presently among music and technical facilities, is determined. Our the melodious, gifted people from the creators of song and musical culture grow into her passive consumers. Environment of choir of "Gomon" – one of forms of counteraction to paralysing influence of artistic service; therefore Leopold Ivanovich constantly cared of expansion of singing circle and generously divided by a repertoire with other collectives are songs on that and songs, that people sang them.

Key words: singing, folk performances, improvisation, amateur folk choir, folk voices.

УДК 784.4(398.8)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-17>

Власова С.А.,
старший викладач
кафедри музичного мистецтва
Київського національного університету
культури і мистецтва

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сучасні умови технічного та наукового прогресу висувають особливі вимоги до всіх галузей культури, зокрема й до самодіяльного народного хорового мистецтва, до його специфічних виконавських якостей і різноманітних умов побутування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання наукового осмислення українського народного хорового мистецтва привертає увагу багатьох дослідників. В аспекті проблеми трансформації музичної культури, зокрема хорового мистецтва, найбільш цікавою є праця І. Бермес «Український хоровий рух у контексті соціокультурних процесів ХІХ – початку ХХІ століття», де досліджено становлення та розвиток українського

хорового руху ХІХ – початку ХХІ ст., розкрито ментальні й історичні підвалини хорового мистецтва України, сутнісні особливості українського хорового руху як соціокультурного феномену [1]. У роботі М. Гуць «Прапорonoсець відродження українського народного співу у Києві (до 75-річчя від дня народження Леопольда Яценка)» висвітлено життєвий і творчий шлях Л. Яценка – фольклориста, диригента, композитора, музиканта, поета-лірика, співака, а також засновника й керівника етнографічного хору української народної пісні «Гомін», головна мета якого – відродження народних традицій, звичаїв та обрядів [2]. У статті О. Скопцової «Формування організаційних, художніх та стилістичних особливостей українського

народного хорового виконавства кінця XIX – першої третини XX ст.» розглянуто питання становлення й розвитку народного хорового мистецтва, виникнення аматорських народних хорових колективів, ранніх професійних народних хорових колективів, визначено їхню роль в еволюції народного хорового мистецтва [3]. О. Сможаник у роботі «Джерела української хорової культури» підсумовує, що хорове багатоголосся завжди було тісно пов'язане з народною творчістю та формувалося на прадавніх зразках пісенної культури й церковної музики, воно є невіддільною частиною народного побуту [4].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Сучасна виконавська практика галузі хорового мистецтва зумовлює відповідну тенденцію модернізації процесу сценічного втілення народної пісні. Так, вимоги до концертуючого хорового колективу стають більш жорсткими в контексті організації та проведення концертних заходів у поєднанні із сучасним матеріально-технічним забезпеченням. Також суворішими стають виконавські та зовнішньоестетичні виміри. Отже, перед самодіяльними хоровими колективами постає низка умов, спрямованих на задоволення глядацького попиту. Так, концертуючі самодіяльні хорові колективи зазнають трансформаційних процесів в умовах репетиційної та концертно-виконавської діяльності.

Мета статті – визначити роль самодіяльних хорових колективів в умовах сучасної музичної культури України (на прикладі етнографічного хору «Гомін»).

Виклад основного матеріалу. В умовах сьогодення, коли модернізація суспільного та культурного життя виходить на перший план, побутує думка, що народне хорове мистецтво втрачає свою культурну вагомість. Проте, незважаючи на значний розвиток науки й техніки, що суттєво впливає й на сферу культури, людині властиве від природи не лише тяжіння до технічного, а й духовного прогресу. Так, народне хорове мистецтво й сьогодні залишається одним із засобів духовного розвитку та виховання суспільства.

Основними ознаками народнопісенного виконавського процесу є усність і колективність. Ці ознаки відіграють важливу роль у визначенні народної пісні як завершеного мистецького жанру. Цілком зрозуміло, що пісенна спадщина, котра створюється й удосконалюється колективно протягом тривалого часу самим народом, відрізняється цілковитою відповідністю соціокультурним і художньо-естетичним потребам соціуму за своєю формою та змістом. Проте актуальність народної пісні не варто розуміти як константний фактор. Завершеність музичного твору несе в собі відносний характер і залежить значною мірою від умов і середовища його побутування. Кожен музичний

твір передусім найкраще розкривається в системі побутування своїх регіональних локальних виконавських традицій [4].

Отже, колективи, котрі беруть за репертуарне підґрунтя українське народне багатоголосся, в основі самодіяльні: у них може брати участь кожен, хто має музичний слух і голосові дані. Як правило, таким колективом керує найбільш здібний та ініціативний виконавець-заспівувач. Він найкраще за інших відчуває зміст і характер пісні, легко знаходить комфортну тональність і значно впливає на інтерпретаційний контекст у процесі виконання [3].

Під час виконання народного багатоголосся відсутній поділ на зрівноважені хорові партії, як це прийнято в професійному (навчально-професійному народному, або академічному) хорі. Так, співаки з більш розвиненими вокальними здібностями мають функції заспівувача та вивідника, решта співає в унісон або поділяється на партії за принципом випадкової розбіжності голосів. На заспівувача й вивідника покладається роль імпровізатора-інтерпретатора, тобто функція творення художнього змісту музичного твору та підпорядкування загального процесу єдиній творчій концепції. Така потреба викликана наявністю окремих співаків-імпровізаторів (крім заспівувача та вивідника), котрі за допомогою прийомів імпровізаційного розспівування створюють окремі хорові партії, котрі потребують узгодження із загальною виконавською концепцією [3].

Отже, мистецтво імпровізації відіграє важливу роль у народному багатоголоссі, як наслідок, і в професійному народному хоровому мистецтві. У виконавській практиці закріпилися характерні прийоми вільного розспівування основної мелодії й підголоска пісні, від чого музичний твір збагачується та з'являється низка його варіацій. Такі засоби допомагають не лише створювати нові музичні твори, а й поглиблювати трактування вже наявних і відомих музичних творів. Так, якісним критерієм вокальної народнопісенної імпровізації є потреба високого відчуття міри, тонке відчуття локальної регіональної виконавської специфіки. Отже, імпровізація в народному хоровому мистецтві є основним методом поглиблення художнього трактування музичного твору в процесі його засвоєння та відтворення. Цим підтверджується визначення народного хору (як самодіяльного, так і професійного) не лише як виконавського, а і як творчого колективу, адже творча ініціатива виконавців виявляється саме в процесі імпровізації. У свою чергу, якісна імпровізація виникає на основі досвіду й майстерності виконавців [2].

У виконавській практиці як особливому критерію виконавського процесу народне хорове мистецтво вирізняється, зокрема, і своєрідним звучанням голосів. Побутує хибна думка, що «пронизливий», «верескливий», «напружений» звук є характерним

для народної манери співу. Прихильники цього погляду хибно визначають «вульгарну» манеру співу як народну. У цьому контексті звукоутворення значною мірою залежить від того, в яких умовах виконується пісня. Тобто, якщо взяти до уваги певне змішування регіональних традицій за рахунок цікавості до репертуару інших регіональних традицій, вагомим чинником постає саме місце виконання пісні. Якщо твір виконується в приміщенні (хата, клуб тощо), колектив співає тихо, не напружено, в середньому регістрі, а підголосок виконується у високому-головному регістрі. Якщо ж музичний твір виконується на вулиці, колектив співає голосно, дещо напружено в низькому, грудному регістрі, підголосок також виконується в грудному регістрі. Робочий діапазон основної мелодії в першому випадку майже ніколи не виходить за межі середнього регістру, а в другому – грудного. Так, під час виконання одного й того самого твору колектив може надавати йому різного змісту й форми (змінювати тональність, динаміку, темп, характер виконання тощо) [3].

У цьому контексті цікавою є виконавська практика етнографічного хору «Гомін» імені Леопольда Ященка. Колектив має мобільний склад виконавців, котрий часто змінюється, артисти переважно не мають музичної освіти, проте за рахунок виконавського досвіду народнопісенної імпровізації колектив зберігає якісні мистецькі показники. Народні пісні у виконанні етнографічного хору «Гомін» ім. Л. Ященка створюються та набувають свого поширення в межах повсякденного побуту [2]. Такі колективи, як хор «Гомін», мають першочергову мету – збереження традиції побутового співу, що, у свою чергу, зумовлює бажання співати «для себе». Цю особливість народного хорового співу відзначив Л. Куба: «Народний хор співає тільки для себе і аж ніяк не для кого іншого... Для народу значно приємніше, коли він нехай і не цілком досконало, співає сам, ніж коли слухає найдосконаліший спів» [1].

Проте, коли самодіяльна імпровізаційна пісня потрапляє на концертну естраду, її мета й функції зазнають змін: на концертній естраді вона призначена в основному для сприйняття аудиторією. Концертна сучасна естрада є фактично новою формою життя самодіяльної народної пісні. Так, концертне виконання висуває нові вимоги до народної пісні, і не кожна пісня може їх задовольнити у своєму первісному вигляді. За формою та змістом ліричні протяжні пісні, котрі мають розгорнутий, багатоповторюваний літературний текст, є небезпечними для сценічного виконання й містять ризик втрати глядацької цікавості. Така тенденція зумовлена такими критеріями: куплетна форма твору з повторюваним приспівом у повільному темпі зумовлює (в самодіяльному хорі) сповільнення темпу, нерозбірливу вимову тексту,

втрату загальної композиційної сюжетної цілісності. З боку вокально-хорових критеріїв є ризик демонстрації примітивного одноманітного мелодичного малюнку та голосоведення, як, наприклад, деякі старовинні обрядові пісні: весільні, колядки, веснянки тощо. Такі пісні найдоцільніше використовувати під час створення театралізованих вокально-хореографічних, обрядових дійств, коли спів поєднується з танцем, розмовними епізодами, сценічним рухом тощо. До цього ж варто додати, що на концертній естраді хорові пісні виконуються переважно організованими й навченими колективами, які мають набагато більші виконавські можливості, ніж поширені в побутовій традиції стихійні гурти, склад яких рідко перевищує 10–15 виконавців. Ці недоліки систематично зустрічалися в процесі концертної діяльності хору «Гомін» за умови недоцільного добору концертного репертуару. Така ситуація потребує належної уваги керівника та його беззаперечного авторитету в питанні як добору концертної програми, трансформації музичного твору (обробка, аранжування) відповідно до сталого складу виконавців, так і процесу імпровізаційності та сценічної виконавської інтерпретації [2].

Отже, виникає потреба в пристосуванні пісень до нових умов, у редакції та обробці їх для концертного виконання. Тобто майже всі хорові обробки та гармонізації народних пісень, здійснювані, зокрема, Леопольдом Ященком, є, по суті, концертними обробками, адже вони призначені переважно для концертного виконання [4].

Аналізуючи народні пісні, композитори зазвичай ставлять перед собою такі завдання: глибше розкрити за допомогою засобів професійного мистецтва їх зміст, настрої і характер, краще донести їх до слухача, а разом із тим повніше використати багаті виражальні можливості організованого хорового колективу. Виходячи з характеру пісенної мелодики та сюжету, композитори часто вдаються до різноманітних мелодичних, ритмічних і тембрових контрастів, які оживають і збагачують дещо одноманітне звучання куплетної форми. Отже, всі хорові обробки можна розділити на такі три види: гармонізацію, або розкладку, пісні, обробку в куплетно-варіаційній формі з незмінною мелодією й вільною обробкою. Існують також і проміжні види обробки. Зазначимо, що такий поділ досить умовний, адже, наприклад, між розвинутою куплетно-варіаційною формою та вільною обробкою чіткої межі немає. Одним із показових майстрів обробки народної пісні є Л. Ященко. Його обробки та гармонізації пісень можна визначити як такі, що призначені для виконання самодіяльним хоровим колективом, орієнтовані на склад і виконавські можливості етнографічного хору «Гомін», де в разі потреби легко внести незначні зміни без втрати загальної форми та музично-естетичного

контексту. Оскільки для артистів самодіяльного хору спів є передусім хобі, часто керівники повинні вирішувати проблему відсутності повного якісного складу тих чи інших партій, легка та гнучка стилістика хорової обробки суттєво поліпшує якість виконання [4].

Після проголошення Незалежності України «Гомін» співає й на багатолюдних майданах, і у військових частинах, і на великій сцені, що відображено й у вокально-хорових і зовнішньоестетичних виконавських критеріях колективу. Так, постає потреба пошуку компромісних рішень, котрі якісно впливатимуть на виконавську практику, але залишатимуть провідною метою збереження творчої філософії та мистецької волі самодіяльного хорового колективу, зокрема такого відомого колективу, як «Гомін», де протест і воля є одним із головних постулатів колективу. Так, зберігаючи власний авторитет керівника, наставника, вчителя, Л. Яценко вдало поєднував мету розвитку й популяризації народнопісенних виконавських традицій і роботу над якістю музичних, вокально-хорових показників. Попри педагогічну мудрість і лояльність Л. Яценка, концертні виступи під його орудою можна визначити як такі, що відповідають як виконавським, так і зовнішньоестетичним критеріям. Проте молодим керівникам самодіяльних хорових колективів важливо звертати належну увагу на відповідність виконавського процесу й зовнішніх естетичних показників сучасним вимогам, що висувуються суспільством до активно концертуючих колективів. Часто керівниками самодіяльних хорів продовжують бути їх засновники, проте в процесі спадкоємності поколінь важливо, щоб молодий фахівець грамотно ставився до напрацювання авторитету серед артистів хору й лояльного впровадження сучасних мистецьких процесів у діяльність аматорського хору. У разі відсутності достатнього авторитету керівника несприйняття виконавцями новітніх сучасних мис-

тецьких тенденцій доречно прогнозувати занепад жанру самодіяльних хорів, що суттєво погіршить специфіку збереження локальних регіональних народнопісенних виконавських традицій.

Висновки. Хоровий спів є найбільш демократична форма художньої творчості соціуму, адже спонукає до активної творчої діяльності й містить значні виховні та організаційні можливості. Хоровий спів є одним із важливих і дієвих засобів виховання та формування художнього смаку й загальної музичної культури соціуму. Отже, повноцінне естетичне виховання соціуму передбачає також і безпосередню участь у творчому оволодінні навичками колективного та індивідуального виконання музичних творів. Отже, високі вимоги, що висуває до народної пісні науковий і технічний прогрес, зумовлюють модернізацію сценічного відтворення народнопісенної традиції, що, у свою чергу, потребує належних трансформацій жанру в поєднанні зі збереженням регіональних виконавських традицій, адже учасники самодіяльних хорів здебільшого є носіями цих традицій, а тому й носіями національної мистецької самобутності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бермес І.Л. Український хоровий рух у контексті соціокультурних процесів ХІХ – початку ХХІ століття : автореф. дис. ... докт. мистецтвознавства : 26.00.01 / Нац. акад. кер. кадрів культури і мистецтв. Київ, 2014. 36 с.
2. Гуць М. Прапорносець відродження українського народного співу у Києві (до 75-річчя від дня народження Леопольда Яценка). *Народна творчість та етнографія*. 2003. № 4. С. 35–46.
3. Скопцова О.М. Формування організаційних, художніх та стилістичних особливостей українського народного хорового виконавства кінця ХІХ – першої третини ХХ ст. *Вісник Міжнародного слов'янського університету. Серія «Мистецтвознавство»*. 2006. № 1. С. 39–42.
4. Сможаник О. Джерела української хорової культури. *Молодь і ринок*. 2011. № 11. С. 127–131.

СТРУКТУРА САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

STRUCTURE OF SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE OF PUPILS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION

У статті розглядаються погляди науковців щодо сутності самоосвітньої компетентності й аналізуються підходи до виокремлення її складників, адже проблема формування та розвитку самоосвітньої компетентності особистості сьогодні набуває особливої актуальності. Акцентується увага на тому, що сьогодні однією з нових стратегій в освіті є орієнтація на розвиток здатності особистості вчитися впродовж життя як основи неперервного навчання в розрізі як особистого, так і соціального життя. Порушується питання нових вимог суспільства до випускників закладів загальної середньої освіти, змін у засадах сучасного освітнього процесу та нових підходів до формування й розвитку самоосвітньої компетентності школярів, яка є однією з ключових компетентностей. Підкреслюється, що впродовж багатьох століть педагоги неодноразово відзначали, що, незважаючи на важливу роль учителя, висока ефективність освітнього процесу досягається за рахунок власних зусиль учнів. Звертається увага на те, що науковці в дослідженнях вважають, що компетентність є діяльнісною характеристикою людини, тому вміння вчитися передбачає, що той, хто навчається, сам визначає мету діяльності або приймає учителя; проявляє зацікавленість навчанням, докладає вольових зусиль; усвідомлює свою діяльність і прагне її вдосконалити; має вміння й навички самоконтролю та самооцінки. На основі аналізу джерел у структурі самоосвітньої компетентності учнів виділяються ціннісно-мотиваційний, організаційно-змістовий, емоційно-вольовий і контрольно-рефлексивний складники, подається їх детальна характеристика й уточнюється функція кожного компонента в структурі самоосвітньої компетентності.

Відзначається, що перспектива подальшого наукового пошуку полягає у вивченні чинників та обґрунтуванні педагогічних умов щодо ефективного формування самоосвітньої компетентності учнів закладів загальної середньої освіти.

Ключові слова: компетентність, освіта, освітній процес, розвиток, самоосвіта,

самоосвітня діяльність, самоосвітня компетентність, структура компетентності.

The article examines the views of scientists about the essence of self-educational competence and analyzes approaches to the separation of its components, because the problem of formation and development of self-educational competence of the individual is of particular relevance today. Attention is drawn to the fact that one of the new strategies in education is now focusing on developing the ability of the individual to learn throughout life as the basis of lifelong learning in the context of both personal and social life. The issue of new requirements of society for graduates of secondary schools, changes in the principles of the modern educational process and new approaches to the formation and development of self-educational competence of students, which is one of the key competences, is raised. It is emphasized that over the centuries, educators of the past have repeatedly noted that, despite the important role of the teacher, the high efficiency of the educational process is achieved at the expense of students' own efforts. Attention is drawn to the fact that scholars in research believe that competence is an activity characteristic of a person, so the ability to learn implies that the learner determines the purpose of the activity or accepts the teacher; shows interest in training, makes strong-willed efforts; is aware of its activities and seeks to improve it; has self-control and self-esteem skills. Based on the analysis of sources in the structure of students' self-educational competence, values-motivational, organizational-content, emotional-volitional and control-reflexive components are distinguished, their detailed characteristics are presented and the function of each component in the structure of self-educational competence is outlined.

It is noted that the prospect of further scientific research is to study the factors and substantiation of pedagogical conditions for the effective formation of self-educational competence of students of general secondary education.

Key words: competence, education, educational process, development, self-education, self-educational activity, self-educational competence, structure of competence.

УДК 37.02

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-18>

Гайда В.Я.,

методист відділу навчальних предметів та професійного розвитку педагогів Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Щоб реалізуватися в сучасному інформаційному суспільстві, в час швидкого розвитку цифрових технологій, особистості необхідні не лише міцні фундаментальні знання, а й готовність до безперервної самоосвіти. Випускник закладів середньої освіти повинен володіти науковими знаннями, передбаченими освітніми програмами, вміннями та навичками застосовувати ці знання в практичній діяльності, ефективними прийомами, що дають змогу самостійно і швидко адаптуватися в мінливому інформаційному просторі, легко інтегруватися до соціокультурного та природного середовища [5].

Натепер однією з нових стратегій в освіті є орієнтація на розвиток здатності особистості вчитися впродовж життя як основи неперервного навчання в розрізі як особистого, так і соціального життя. Орієнтуючись на нові вимоги суспільства щодо випускників закладів середньої освіти та зміни в засадах сучасного освітнього процесу, доречно порушувати питання про формування й розвиток самоосвітньої компетентності школярів, яка є однією з ключових компетентностей, що визначають нову якість освіти. Проблема формування й розвитку самоосвітньої компетентності учнів сьогодні набуває особливої актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сутність поняття «компетентність» розглядали такі вчені, як Т. Воронова, С. Іванова, Г. Сухобська, Ю. Татур, А. Хуторський та ін. Самоосвітню компетентність особистості досліджували О. Айзенберг, С. Архангельський, А. Громцева, Л. Колесник, П. Підкасистий, Б. Райський, О. Фоміна, О. Ястребцева та ін. Вагомий внесок у дослідження структури самоосвітньої компетентності особистості зроблено в працях Н. Довматович [6], В. Коваленко [8], І. Мосі [10], О. Чеботарьової [14] та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Але питання структури й механізмів розвитку самоосвітньої компетентності учнів закладів загальної середньої освіти ще недостатньо досліджені.

Мета статті – розглянути погляди науковців щодо сутності самоосвітньої компетентності й проаналізувати підходи до виокремлення її складників, тому що проблема формування та розвитку самоосвітньої компетентності особистості сьогодні набуває особливої актуальності.

Виклад основного матеріалу. Упродовж багатьох століть педагоги минулого, визнаючи важливу роль учителя в освітньому процесі, неодноразово наголошували, що його висока ефективність досягається за рахунок власних зусиль учнів. Так, Я. Коменський у трактаті «Велика дидактика» пропонував педагогам використовувати такі форми та методи роботи, за яких «учителі менше б учили, а учні більше б училися» [9].

В. Сухомлинський уважав, що навчити дитину вчитися, дати їй уміння, з допомогою яких вона буде самостійно підійматися зі сходинки на сходинку довгого шляху пізнання, – одне з найскладніших завдань учителя [11].

Зміст і структуру компетентності аналізував А. Хуторський, який підкреслював, що загальна модель компетентності не може бути однозначною, так як компетентності, що формуються в учнів, – це багатопланові, багатоструктурні характеристики учня, які детерміновані впливом великої кількості зовнішніх і внутрішніх факторів, багато з яких важко передбачити й урахувати. Науковець загальну системну модель компетентності представив у вигляді чотирьох взаємопов'язаних компонент (теоретико-інформаційної, діяльнісно-практичної, ціннісно-цільової та дослідної) [15].

Ю. Татур дає таке означення компетентності: «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 сферах, усвідомлюючи її соціальну значущість і особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення» [13, с. 9]. Ю. Татур у структурі компетент-

ності виділяє п'ять аспектів: мотиваційний, когнітивний, поведінковий, ціннісно-смысловий, емоційно-вольову регуляцію процесу й результат прояву.

Узагальнюючи погляди учених [1; 2; 7] щодо сутності самоосвітньої компетентності, враховуючи особливості освітньої діяльності учнів закладів середньої освіти, з урахуванням власного досвіду [3; 4] будемо опиратися на таке визначення сутності самоосвітньої компетентності: самоосвітня компетентність відображає емоційно-ціннісну готовність і практичну здатність учня до ефективної самоосвітньої діяльності з метою неперервного вдосконалення теоретичної бази та практичних навичок і являє собою інтегровану якість особистості учня, що визначається певним чином організованими і структурованими знаннями, самоосвітніми вміннями й навичками, чіткими мотивами освітньої діяльності, прагненням до самовдосконалення, зацікавленістю в якісній та ефективній самостійній діяльності, націленістю на здобуття освіти впродовж життя на основі ціннісних орієнтацій, що дадуть змогу успішно вирішувати питання самореалізації та саморозвитку [3].

З огляду на наведене визначення, формування самоосвітньої компетентності учнів передбачає процес формування у школярів усвідомлення необхідності саморозвитку, оволодіння вміннями та навичками організації самоосвітньої діяльності, готовності використання навичок самоосвіти відповідно до сучасних викликів інформаційного суспільства, здатності працювати з різноманітними джерелами інформації задля набуття теоретичних знань і практичних навичок в освітньому процесі.

Розуміючи важливість формування потреби в саморозвитку та психологічної готовності школярів не лише отримувати нові знання, а й удосконалювати старі на основі досвіду самоосвітньої діяльності й практично застосовувати ці знання, вміння та навички, потрібно детально проаналізувати структуру терміна «самоосвітня компетентність» для ефективної організації процесу формування самоосвітньої компетентності школярів і вирішення питань діагностики щодо рівня її сформованості.

Компетентність є «діяльнісною характеристикою людини» [10], тому має структурно відображати відповідну діяльність. Самоосвітня компетентність структурно повинна містити складники самоосвітньої діяльності.

Структура вміння вчитися передбачає, що той, хто навчається, сам визначає мету діяльності або приймає учителю; проявляє зацікавленість навчанням, докладає вольових зусиль; усвідомлює свою діяльність і прагне її вдосконалити; має вміння й навички самоконтролю та самооцінки.

У структурі самоосвітньої компетентності В. Коваленко виокремлює такі структурні компоненти: мотиваційно-ціннісний (активність, праг-

нення, усвідомлена особистісна настанова, ціннісна орієнтація на самовдосконалення в інтелектуальній сфері); організаційний (побудова самоосвітньої діяльності, цілеспрямованість, сконцентрованість, самокерування, саморефлексія у пізнавальній діяльності); процесуальний (самокерування рухом від пізнавальної мети до результату засобами самостійно організованої пізнавальної діяльності, функціональність знань, умінь і навичок, їх самостійне вдосконалення; інформаційний (здатність і готовність працювати з інформацією, інформаційними технологіями для задоволення потреб власної самоосвіти, самореалізації) [8].

На основі проведеного аналізу й узагальнення наукових досліджень Н. Довматович у структурі самоосвітньої компетентності студентів виокремлює такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, який містить цілі, потреби, ціннісні орієнтації, мотиви та характеризує ставлення студента до самоосвітньої діяльності як цінності особистісного й професійного зростання, орієнтацію на самомотивування, самооцінку, самоконтроль своєї пізнавальної діяльності, усвідомлення студентом самоосвіти як особистісно й суспільно значущої діяльності, наявність в особі певних морально-вольових якостей; когнітивно-рефлексивний, виявляється в умінні студентів свідомо контролювати результати самоосвітньої діяльності, рівень власного особистісного та професійного розвитку, морально-вольових якостей (комунікабельність, відповідальність, ініціативність, дисциплінованість, наполегливість); організаційно-діяльнісний, передбачає володіння вміннями планувати, організувати й регулювати самоосвітню діяльність, застосовувати її результати в конкретних ситуаціях природничо-наукової підготовки [6].

І. Мося в структурі самоосвітньої компетентності виокремлює такі взаємозалежні та взаємозумовлені компоненти: мотиваційно-ціннісний, практично-діяльнісний, організаційний та особистісно-рефлексивний. Зміст *мотиваційно-ціннісного компонента* передбачає наявність ціннісних орієнтацій особистості на оволодіння сучасними знаннями, пристрасного бажання виконати навчальне завдання, сформованість потреби в систематичній навчально-пізнавальній діяльності. *Практично-діяльнісний компонент* самоосвітньої компетентності передбачає добір відповідних видів і прийомів самостійної роботи, володіння учнем «уміннями навчатися». *Організаційний компонент* у структурі самоосвітньої компетентності особистості виконує організаційну функцію, цей складник передбачає раціональне планування та проектування власних дій; регламентацію часу на виконання навчальних завдань тощо. *Особистісно-рефлексивний компонент* прямо пов'язаний із пізнавальною самостійністю, вольовими та світоглядними якостями, ініціатив-

ністю, відповідальністю, науковим мисленням, натхненням особистості [10].

У працях О. Чеботарьової структура самоосвітньої компетентності студентів являє собою цілісний інтегративний механізм, що включає в себе такі компоненти:

- мотиваційно-ціннісний (виявлення сенсу самоосвітньої діяльності для свого особистісного й професійного зростання; вміння самомотивуватися, самооцінювати й самоконтролювати свою самоосвітню діяльність);
- рефлексивний (потреба в рефлексії самоосвітньої діяльності; володіння рефлексивними технологіями професійного розвитку в області самоосвітньої діяльності тощо);
- емоційно-вольовий (вміння організувати й регулювати самоосвітню діяльність, знання прийомів самостійної роботи);
- когнітивний (оволодіння самоосвітніми знаннями, вміннями та навичками; сформованість позитивної «Я-концепції»; готовність до неперервної самоосвіти протягом усього життя тощо);
- операційно-діяльнісний (вміння застосувати результати самоосвітньої діяльності в конкретних ситуаціях професійної діяльності) [14].

На основі аналізу перелічених джерел у структурі самоосвітньої компетентності учнів закладів загальної середньої освіти для подальшого дослідження виділимо такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, організаційно-змістовий, емоційно-вольовий і рефлексивно-аналітичний.

Мотиваційно-ціннісний компонент визначає усвідомлення школярами цілей навчання, глибоке розуміння цінності самоосвіти й пізнавальну спрямованість освітньої діяльності на інтелектуальний розвиток, формування потреби в систематичній і спланованій освітній діяльності, прояви ціннісних орієнтацій особистісного розвитку та внутрішньої потреби в самоосвіті. Цей складник виконує функцію стимулювання самоосвітньої діяльності учня та формування ціннісного ставлення до самоосвітнього процесу.

Організаційно-змістовий складник визначає здатність учнів планувати власну навчально-пізнавальну діяльність і керувати нею, здійснювати добір відповідних видів і прийомів самоосвітньої діяльності (пошук і відбір потрібних засобів навчання, ефективно використання сервісів і ресурсів для виконання практичних завдань). Самостійно визначати зміст і терміни виконання запланованих завдань (планувати й розробляти навчальні дослідницькі проекти, визначати послідовність і тривалість етапів дослідницької діяльності), передбачати результати самоосвітньої діяльності, вибирати ефективні шляхи досягнення цілей, вибудовувати власну самоосвітню траєкторію навчання з урахуванням особистих потреб, уподобань і здібностей, ефективно добирати форми,

методи та засоби для організації й реалізації самоосвітньої діяльності тощо. Цей складник надає набутим знанням, навичкам і вмінням діяльнісного характеру, який стає основою формування в учнів уміння самостійно приймати рішення та діяти.

Емоційно-вольовий складник характеризує пізнавальну самостійність, вольові якості, ініціативність і відповідальність учня, забезпечує вміння емоційно переживати й осмислювати ціннісні орієнтації на отримання нових знань і проявляється в здібностях до мобілізації сил для подолання труднощів, що виникають у процесі освітньої діяльності, для підтримки пізнавальної активності й позитивного емоційного фону, стимулюванні до активних дій, прояву наполегливості та витривалості.

Рефлексивно-аналітичний складник включає здатність учня здійснювати контроль і рефлексію освітньої діяльності; здійснювати самоаналіз, формувати адекватну оцінку власних досягнень під час вирішення складних завдань; порівнювати досягнуті результати з поставленими завданнями, коригувати й розробляти нові завдання. Рефлексивна діяльність вдосконалюється в освітньому процесі й дає змогу формувати навички самооцінки та корекції подальших дій відповідно до висновків самоаналізу.

Висновки. Сформованість зазначених умінь забезпечить готовність учнів обирати ефективні засоби вирішення практичних завдань та ефективного контролю самоосвітньої діяльності, критично оцінювати результати діяльності; розробляти напрями подальшого процесу особистісного саморозвитку і здійснювати якісні зміни в самоосвітній діяльності.

Перспективу подальшого наукового пошуку бачимо у вивченні критеріїв, чинників та обґрунтуванні педагогічних умов щодо ефективного формування самоосвітньої компетентності учнів закладів загальної середньої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бухлова Н.В. Сутнісний зміст поняття «Самоосвітня компетентність». *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2008. № 1. С. 4.
2. Буряк В.К. Формування у школярів потреби в самоосвіті. *Рідна школа*. 2000. № 9. С. 55–57.
3. Гайда В.Я. Суть самоосвітньої компетентності учнів закладів середньої освіти. *Стратегії інновацій-*

ного розвитку природничих дисциплін: досвід, проблеми та перспективи : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Кропивницький, 21 березня 2019 р.) / гол. ред. колеґії Н.А. Калініченко ; ЦДПУ. Кропивницький, 2019. С. 23–25.

4. Гайда В.Я. Формування дослідницької компетентності учнів в позаурочній роботі з фізики. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. Вип. 168. С. 72–75.

5. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року № 1392. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p> (дата звернення: 08.09.2019).

6. Довмантович Н.Г. Самоосвітня компетентність майбутніх фахівців у педагогічній теорії. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2014. Вип. 3. С. 18–22.

7. Зимняя И.А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования. *Высшее образование*. 2003. № 5. С. 34–42.

8. Коваленко Н.В. Формування самоосвітньої компетентності учнів основної школи сільської місцевості : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2009.

9. Коменский Я.А. Великая дидактика. *Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения* : в 2 т. Москва, 1982. Т. I. С. 242–476.

10. Мося І.А. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників : дис. ... канд. пед. наук / НАПН України, Ін-т проф.техн. освіти. Київ, 2013.

11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2001, 720 с. С. 466–467.

12. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи. *Сухомлинський В.О. Вибрані твори* : у 5 т. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 4. С. 391–626.

13. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 3. С. 20–26.

14. Чеботарева Е.С. Информационные технологии в развитии самообразовательной компетентности студентов. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Информатика и информатизация образования»*. 2009. Вып. 6 (16). С. 185–186.

15. Хуторський А.В. Освітні компетенції і методологія дидактики. URL: <http://khutorskoy.ru/be/2016/0922/index.htm> (дата звертання: 08.09.2019).

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

ENGLISH LEXICAL COMPETENCE FORMATION IN HEARING IMPAIRMENT CHILDREN

У статті розглянуто сучасне визначення поняття «лексична компетентність». Окреслено зміст і особливості поетапного формування лексичної компетентності шляхом послідовного проходження від етапу семантизації через етап автоматизації вживання лексичної одиниці до етапу її активного використання в мовленні.

Обґрунтовано потребу у зміні змісту підготовки вчителів англійської мови під час навчання в закладах вищої освіти. Здобуття фахової освіти має включати додаткову мовно-методичну підготовку, що спрямовано на формування навичок дактилювання, мануорального артикулювання, калькованого жестового мовлення, української жестомовної комунікативної компетентності. У статті доведено доцільність застосування принципу частотності вживання для відбору англомовного лексичного мінімуму, що становить 3 000 слів, які забезпечують розуміння понад 80% неспеціальних англомовних повідомлень. Водночас послідовність відбору слів із цього лексичного мінімуму за роками вивчення має також ґрунтуватися на застосуванні принципу частотності в межах 3 000 слів цього мінімуму.

У публікації розкрито специфіку труднощів, що виникають під час навчання дітей із порушеннями слуху на всіх етапах формування лексичної компетентності. Констатовано, що труднощі переважно пов'язані з етапом ознайомлення дитини з порушеннями слуху зі значенням англомовної лексичної одиниці, що зумовлено: недостатнім рівнем володіння нею як українською словесною мовою, так і українською жестовою мовою; несформованою здатністю зрозуміти значення слова за контекстом; обмеженням застосування наочності для вираження всіх можливих значень слова. Констатовано, що відсутність подолання труднощів етапу семантизації лексичної одиниці і перехід до етапу автоматизації вживання її форм унеможливають подальше формування здатності учня до активного вживання англомовного слова в мовленні.

Ключові слова: англійська мова, діти з порушеннями слуху, дактилювання, кальковане жестове мовлення, жестова мова,

мануоральна артикуляція, лексична одиниця, семантизація.

The article deals with the modern definition of the concept of lexical competence. The article describes the content and features of the step-by-step formation of lexical competence by sequentially passing from the stage of semantization through the stage of automation of the use of the lexical unit to the stage of its active use in speech. The publication substantiates the need to change the content of English language teacher training during higher education. The acquisition of professional education should include additional linguistic and methodological training aimed to forming the fingerspelling skills, Cued Speech, Manually Code System and Sign Language communicative competence.

The article substantiates the need to apply the principle of frequency of use for the selection of the English lexical minimum for the study of the hearing impairment children. The main focus at the learning is to master the acquisition of 3000 words that provide comprehension over the 80% of non-specific English messages. Moreover, vocabulary to be learned during each year of study is also selected according to the frequency of usage of these 3000 words. In particular, the publication argues that during the first year of learning English, it is advisable to focus to learning the 500 most frequency usage words.

The publication reveals the specifics of the difficulties in teaching English of hearing impairments children, mostly on first semantization stage such as: low Ukrainian and Ukrainian Sign Language competence; unformed ability to understand the meaning of a word in context; limiting the use of accuracy to express all possible meanings of a word. On the second stage a lexical unit should be automation in use for all its forms such as sound, phonetic, spelling, graphic, speech-motor, fingerspelling, Sign English forms. Solving difficulties in the semantization stage and stage of automation use the different forms of lexical unit are prerequisite for the transition to the third stage of active use of this word in each lesson during the further study of English Language.

Key words: English, hearing impairment children, fingerspelling, Manually Code System, Sign Language, Cued Speech, lexical unit.

УДК 373.3.16–057.87:376.353
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-19>

Дробот О.А.,
канд. пед. наук,
старший науковий співробітник
Інституту спеціальної педагогіки
та психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії
педагогічних наук України

Постановка проблеми в загальному вигляді. В умовах сьогодення навчання англійської мови є одним із важливих компонентів шкільної освіти. З огляду на обсяг інформації, що представлена англійською мовою, володіння нею забезпечує якнайширший доступ особистості до різноманітних джерел здобуття знань.

Для широких верств населення існує численна низка варіантів оволодіння англійською мовою, від навчання в закладах освіти різного рівня до короткострокових курсів. Водночас окремі категорії учнів можуть оволодіти цією мовою лише в межах спеціальних закладів освіти, освітнє середовище яких

враховує обмеження й індивідуальні можливості таких учнів. Ідеться про навчання англійської мови дітей з особливими потребами. Кожна з категорій таких дітей потребує окремої лінгводидактичної стратегії, що враховує своєрідність впливу певного порушення на процес опанування дитиною мови та мовлення. Так, труднощі, які виникають під час навчання цієї мови дітей із тяжкими порушеннями мовлення, не є тотожними до тих, що виникають у процесі навчання дітей із порушеннями зору. Нині однією з найменш вивчених категорій у цьому плані залишається пошук шляхів навчання англійської мови учнів із порушеннями слуху. Невиріше-

ність цієї проблеми здебільшого зумовлена тим фактом, що іноземна мова таким дітям тривалий час викладалась лише у формі факультативних занять, лише із 2014 р. вона стала обов'язковим предметом інваріантного циклу. Спеціальні школи здебільшого віддають перевагу вивченню саме англійської мови як іноземної. Однією із причин цього є ширші можливості в адміністрації закладів щодо пошуку вчителів саме цієї мови. Проте вчителі англійської мови, які володіють лише загальною методикою викладання цієї мови, недостатньо підготовленими ані методично, ані мовно для навчання учнів із порушеннями слуху. Насамперед вони не володіють методикою бімодально-білінгвального навчання й українською жестовою мовою як однією з мов навчання дітей вказаної категорії.

Важливим компонентом у навчанні англійської мови є формування в учня лексичної компетентності, яка є основою для розвитку не лише всіх видів мовленнєвої діяльності, а й освоєння граматики цієї мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Особливостям навчання лексики англійської мови в контексті компетентнісного підходу присвячено роботи А. Богуш, З. Нікітенко, С. Ніколаєвої, Є. Потапенко, В. Редько, С. Смоліна, С. Шатілова, Т. Шкваріна, І. Шолпо й інших. Специфіку поетапного формування англомовної лексичної компетентності розкрито у працях С. Ніколаєвої, Г. Рогової, С. Шатілова й інших. Порівняльний аналіз різноманітних методичних підходів до формування англомовної лексичної компетентності знаходимо в дослідженні П. Бабинської та інших.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На відміну від загальної лінгводидактики, проблема формування лексичної компетентності в дітей із порушеннями слуху як складової частини оволодіння ними іноземною мовою не була предметом наукових досліджень. Специфіка формування лексичної компетентності цієї категорії учнів в українській мові представлена роботами К. Луцько, О. Федоренко, Л. Фомічової, М. Шеремет та інших. Під час вирішення вказаної проблеми не можна не враховувати, що опанування лексики іноземної мови відбувається на тлі володіння дитиною певним рівнем рідної мови, якою вона спілкується з оточенням. Такою може бути як українська словесна мова, так і українська жестова мова, а також мови меншин. Між мовами, що контактують, виникають зв'язки через подібність окремих їхніх елементів, зокрема й лексичних одиниць (за написанням, звучанням тощо). Саме через такі зв'язки в учня можуть виникати труднощі розуміння окремих слів чи їхньої граматичної зміни для використання в мовленні. Отже, специфіку мов, що контактують, варто враховувати під час навчання англійської мови дітей із порушеннями слуху. Дослідження особливостей

формування лексичного запасу учнів в англійській мові на тлі вказаних мов у вітчизняній сурдопедагогіці не проводились [7; 9]. Отже, є потреба в окресленні специфіки формування англомовної лексичної компетентності в сучасних освітніх реаліях навчання дітей із порушеннями слуху.

Мета статті – визначення теоретичних основ формування лексичної компетентності учнів із порушеннями слуху.

Виклад основного матеріалу. У Загальноєвропейських рекомендаціях «лексична компетентність» розглядається як здатність використовувати словниковий запас певної мови [6]. І. Потіюк уточнює, у чому саме виявляється ця здатність. Насамперед ідеться про здатність розуміти та відтворювати слова англійської мови не лише на рівні фонетичних, лексико-граматичних, культурних і мовленнєвих особливостей їх вживання, а й з урахуванням контексту комунікативної ситуації.

Як зазначає С. Ніколаєва, з-поміж передумов успішності формування англомовної лексичної компетентності в учнів є дві ключові: по-перше, правильний вибір лексичного мінімуму; по-друге, організація подання навчального матеріалу [3].

У цьому контексті зауважимо, що «правильність» вибору лексичних одиниць зумовлюється принципами їх відбору. Зокрема, аналіз навчальних програм для дітей із порушеннями слуху та підручників з «Англійської мови» свідчить, що визначення обсягу, послідовності та переліку лексичних одиниць ґрунтуються не на науково перевіреніх критеріях, а на суб'єктивних уявленнях і переконаннях їхніх авторів.

На нашу думку, основоположним принципом відбору лексичних одиниць для вивчення має слугувати частотність їх застосування в публіцистичних текстах і повсякденному спілкуванні, що відбувається не лише між носіями мови, а й англомовного спілкування загалом, зокрема й тих осіб, для яких ця мова не є рідною.

У цьому плані доречно дослухатися до думки команд лінгвістів, які формують найавторитетніші словники з англійської мови – Oxford, Longman, Macmillan. У кожному із цих словників формують власні списки частотності слововживання. Команди лінгвістів переконані в тому, що оволодіння 2 500–3 000 частовживаними словами задовольняє від 80% до 90% потреб повсякденного спілкування. Володіючи таким лексичним мінімумом, особа стає здатною розуміти приблизно 85% неспеціальних англомовних текстів [10].

Опанувати такий обсяг англомовної лексики дитина з типовим розвитком здатна за строк від 1,5 до 2,5 років, зважаючи на інтенсивність занять і старанність учня. З огляду на те, що учні з порушеннями слуху вивчають англійську мову по два уроки на тиждень, у навчальному році кількість робочих тижнів – 35, тобто загалом 70 уроків на

вивчення англійської мови в межах одного класу. Якщо вивчати щоденно по 10 нових англійських слів, то необхідно приблизно 4,5 років для оволодіння обсягом у 3 000 слів. Отже, навіть з урахуванням того, що діти з порушеннями слуху починають вивчати англійську мову лише з 5-го класу, цілком можливо сформулювати необхідний лексичний мінімум у межах їхнього навчання у 5–9-х класах. Водночас відбір слів із лексичного мінімуму, який має вивчатися в межах першого року навчання, має ґрунтуватися на оволодінні щонайменше 500 найуживанішими словами з-поміж цих 3 000 частотиваних слів.

Водночас під час організації навчального матеріалу треба враховувати, що в англомовних текстах, які подаються дитині, має бути не більше ніж 5–6% незнайомих слів, які учень зможе зрозуміти за контекстом.

Відповідно до позиції С. Шатілова, основу функціонування англомовної лексичної компетентності забезпечують сформовані лексичні навички, які ґрунтуються на здатності інтуїтивно правильного сприйняття, розуміння та створення лексичних одиниць з урахуванням мовленнєвих зв'язків між слухо-мовленнєво-моторною і графічною формами слова та його значенням, а також граматичних зв'язків між словами в мовленнєвому потоці [3].

Традиційно освоєння лексичних одиниць відбувається поетапно. Деякі дослідники виокремлюють два основні етапи: етап семантизації лексичної одиниці, що полягає у введенні цієї одиниці й ознайомлення учня з її значенням; етап автоматизації застосування цієї лексичної одиниці на рівні слова, словосполучення та речення. Інші наголошують, що цих етапів три, окрім вказаних, ще додають вправлення у вживанні в мовленнєвих повідомленнях у всіх формах мовлення – говорінні, читанні, письмі та сприйманні на слух [2; 4].

Л. Смелякова та Н. Складенко диференціюють два способи здійснення семантизації іншомовної лексичної одиниці: перекладний, що ґрунтується на розкритті значення англомовного слова шляхом перекладу чи пояснення значення засобами рідної мови дитини; неперекладний, що передбачає тлумачення значення слова англійською мовою, використання наочності, застосування можливості здогадки за контекстом речення, порівняння з антонімами і синонімами цього слова. Водночас дослідники зазначають, що на етапі автоматизації лексичної навички важливим аспектом є подолання труднощів засвоєння певної лексичної одиниці, які, зокрема, можуть бути пов'язаними з фонетичною, графічною чи морфологічною будовою слова, а також із нетотожністю значень слова в рідній і англійській мовах. На етапі вправлення в мовленнєвому вживанні передбачено постійне використання в англомовних повідомленнях відповідної лексичної одиниці [3]. Причому таке

вправлення не завершується через кілька уроків, а нові слова мають органічно вплітатися в тексти, з якими працює дитина. Адже за відсутності вживання лексичної одиниці упродовж певного періоду це слово поступово забувається до рівня, коли дитина не зможе його відтворити.

Зазначимо, що формування лексичної компетенції в учнів із порушеннями слуху стикається з низкою труднощів на будь-якому з окреслених етапів.

Так, на етапі семантизації використання перекладних способів ознайомлення зі значенням нової англомовної лексичної одиниці ґрунтується на сформованості мовної компетентності в дитини в рідній мові. Водночас специфіка розвитку дітей із порушеннями слуху полягає в тому, що рівень володіння українською словесною мовою в них недостатній для використання цієї мови як засобу навчання англійської [1]. Зокрема, діти мають досить обмежений словниковий запас, що не задовольняє їхні навчальні потреби за змістом, крім того, вони не володіють на належному рівні граматику української мови, щоб точно зрозуміти зв'язки між словами за контекстом. Водночас як мова для перекладу могла б бути використана українська жестова мова, однак, як свідчать результати статистичних досліджень у різних країнах світу, лише 10% дітей із порушеннями слуху народжуються і виховуються в жестомовних родинах. Отже, 90% дітей із порушеннями слуху починають опановувати цю мову лише під час спеціального навчання, і на момент початку вивчення англійської мови їхня жестомовна комунікативна компетентність перебуває на стадії формування [8]. Крім того, це формування відбувається здебільшого не на уроці, а в межах спілкування з однолітками. За цих умов обсяг і якісні характеристики жестового запасу обмежені інтересами і колом спілкування дитини. Водночас не варто забувати, що вчителі англійської мови переважно не володіють українською жестовою мовою, отже, не можуть її використовувати для перекладу значення чи пояснення англомовної лексичної одиниці.

Використання неперекладних способів у семантизації нових англомовних лексичних одиниць також обмежене. Зокрема, щоб дитина здогадалася за контекстом про значення слова, необхідно, щоб інші слова в реченні вона добре розуміла й усвідомлювала зв'язки між цими словами. Така ж ситуація з використанням способу зіставлення з антонімами чи синонімами. Найбільш дієвим у плані семантизації видається використання засобів наочності [5]. Якщо для іменників дібрати наочність більш-менш легко, то для формування розуміння прикметників, а особливо дієслів у всіх їхніх формах українською складно.

Отже, під час навчання дітей із порушеннями слуху англійської мови вже на етапі семантизації

виникають суттєві труднощі, подолання яких залежить від кожної навчальної ситуації й індивідуальних ресурсів розвитку конкретного учня.

Варто зазначити, що коли лексична одиниця на була відпрацьована на рівні розуміння її значення, то подальші кроки з автоматизації її вживання перетворюються на механічне запам'ятовування форм вираження слова (того, як вимовляється чи пишеться), а в таких умовах неможливо забезпечити перехід до наступного етапу – активного вживання слова в мовленні.

На етапі автоматизації вживання лексичної одиниці діти з порушеннями слуху, на відміну від інших категорій учнів, мають оволодіти не лише графічною та фонетичною формами слова, а й іншими специфічними лише для цієї категорії дітей формами – дактильною, мануорально-артикуляційною та калькованою жестовою формами [7]. Адже без відпрацювання всіх цих форм неможливо забезпечити вживання цього слова в мовленні, що має відбутися на наступному етапі формування лексичної компетентності.

Висновки. Отже, з огляду на зазначене маємо дійти висновку, що проблема формування лексичної компетентності в дітей із порушеннями слуху надзвичайно складна і досі методично не розв'язана. Навчання дітей цієї категорії вимагає від учителя не лише володіння англійською мовою і методикою її викладання, а й наявності низки специфічних знань і навичок, зокрема сформованих навичок дактилювання, мануорального артикулювання та калькованого жестового мовлення.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дробот О., Замша А. Стратегії навчання англійської мови учнів із порушеннями слуху в умовах біомодально-білінгвального підходу. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2019. № 2. С. 21–27.
2. Замша А., Федоренко О. Педагогічні аспекти навчання англійської мови учнів із порушеннями слуху. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 3. С. 53–61.
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авторів під керівн. С. Ніколасвої. Вид. 2-е, випр. і перероб. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.
4. Шкваріна Т. Англійська мова для дітей дошкільного віку : книга для вчителя. Київ : Шкільний світ, 2009. 160 с.
5. Adi S., Unsiah F., Fadhilah D. Teaching Special Students : English Lessons for Deaf Students in Indonesian Special Junior High Schools. *International Journal of Education and Research*. 2017. Vol. 5. № 12. P. 121–136.
6. Common European Framework of Reference for Languages. URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.
7. English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-Hearing Persons : Challenges and Strategies / E. Domagała-Zyśk et al. Cambridge : Cambridge Scholars Publishing, 2016.
8. Palma J., Steyer E. Insights into Teaching English as a Foreign Language to Deaf Students. *Lingua Americana*. 2013. XVII. 32. P. 33–46.
9. Silverio Hernández M. Learning of a Second Language in Children with Hearing Impairment. *Research Report*. 2017. Soria : Universidad de Valladolid.
10. Skyeng. Скільки англійських слів надо вучити для вільного спілкування і читання статей? URL: <https://habr.com/ru/company/skyeng/blog/344186/>.

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ АНГЛОМОВНИХ ЧИТАЦЬКИХ УМІНЬ

ENGLISH READING SKILLS FORMATION IN HEARING IMPAIRMENT PUPILS

У статті обґрунтовано актуальність розроблення спеціальної методики навчання англійської мови дітей із порушеннями слуху в контексті особливих вимог до обсягу мовленнєвих компетентностей учнів, які передбачають оволодіння читанням і письмом. Охарактеризовано специфіку труднощів, які викликає порушення слуху у процесі формування вміння читати, що полягають у проблемі формування звуко-буквенного зв'язку через порушення функціонування механізму «озвучування» літер англійської мови. Унаслідок неспроможності почути окремі звуки ускладнюється чи унеможливується усне відтворення цих звуків, а також самоперевірка правильності власної вимови на слух.

За результатами теоретичного аналізу виокремлено стратегії вирішення проблеми озвучування, як-от: аудіально-вокальна; мануоральна; дактильна; калькована; жестова. Аудіально-вокальна стратегія ґрунтується на використанні залишків слуху та формуванні правильної звуковимови. Дактильна стратегія передбачає дактилювання слів, яке на початковому етапі їх вивчення допомагає замінити озвучування, однак за автоматизації навички уповільнює техніку читання. Мануоральна стратегія передбачає «озвучування» складів слова через використання системи мануоральної артикуляції, яка забезпечує зорове сприймання звуків усного мовлення, шляхом комбінування сигналів чотирьох видів (артикуляція звуків, конфігурація пальців руки, місце її розташування та руху), що дає змогу «проговорювати» у природному для звичайного усного мовлення темпі. Калькована стратегія ґрунтується на застосуванні різних варіантів калькованого жестового мовлення як варіанта англійської мови. Жестова стратегія ґрунтується на «озвучуванні» шляхом перекладу з мовних кодів однієї мови іншою.

Ключові слова: англійська мова, вміння читати, діти з порушеннями слуху, жестова мова, мануоральна артикуляція.

The article substantiates the importance of studying the special technology of teaching English to children with hearing impairment in the context of the specific requirements for the language competences of such students, which require reading and writing only. The article describes the specifics of the difficulties that cause of the role of the hearing impairment in the process of forming the ability to read, in particular, the problem of forming the sound-letter connection because of the impairment of the mechanism of pronunciation the English letters. The inability to hear some sounds makes it difficult or impossible for children with hearing impairments to reproduce these sounds, as well as the self-test of their own pronunciation through hearing.

According to the results of theoretical analysis, this article was identified the strategies of solving the problem of pronunciation: audio-vocal; Cued Speech; fingerspelling; Manually Code Systems; Sign Language. The Audio-Vocal Strategy is based on the use of hearing residues and the formation of the correct pronunciation of the language sounds. A Fingerspelling Strategy involves fingerspelling the words, that at the initial stage of language learning helps to replace the sound, but after automation of the skill – slows down reading technique. The Cued Speech Strategy involves pronunciation the word syllables through the use of a manual articulation system that provides visual perception of oral speech sounds thought the combination four types signals (articulation, handshape, hand location and hand movement). The Manually Code Systems Strategy is based on the application of different variants of MCS for English such as Signing Essential English, Seeing Essential English, Signing Exact English, Signed English. The Sign Language Strategy is based on «pronunciation» by translating from English to Sign Language.

Key words: English, reading skills, hearing impairment children, sign language, Cued Speech.

УДК 373.3.16–057.87:376.353
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-20>

Замша А.В.,

канд. психол. наук,
завідувач відділу навчання жестової мови
Інституту спеціальної педагогіки
і психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних
наук України

Постановка проблеми в загальному вигляді. Володіння іноземною мовою – одна із ключових компетентностей, що суттєво розширюють можливості до соціальної адаптації, інтегрування та самореалізації в умовах глобалізації. У цьому контексті питання навчання англійської мови посідає особливе місце через її статус як однієї з мов міжнародного спілкування та кодування найрізноманітнішої інформації, починаючи від інструкцій до побутових приладів до новітніх наукових розробок.

Пошуку ефективних стратегій навчання англійської мови як іноземної присвячено численну низку наукових досліджень по всьому світу, зокрема, проведених на теренах нашої країни (С. Ніколаєва, Л. Сажко, О. Петрашук, В. Плахотнік та ін.). Проведення національних досліджень цього питання є надзвичайно важливим, адже лише в рамках таких студіювань стає можливим врахування уні-

кальних мовних і культурних особливостей певних територій та їхнього впливу на процес опанування англійської мови. Більшість технологій, що розроблені під час таких досліджень, можуть екстраполюватися на різні категорії учнів і студентів. Однак навчання англійської мови учнів із порушеннями слуху потребує окремого розгляду через додаткові труднощі в оволодінні мовою та мовленням, що виникають в умовах часткового чи повного порушення функціонування такого механізму, як аудіювання, яке слугує основою для розвитку вмінь говоріння, читання та письма.

Особливої актуальності зазначена проблема набуває у світлі модернізації змісту освіти дітей із порушеннями слуху. Адже до 2014 р. глухі учні не вивчали англійської мови як іноземної. Однак із 2014/2015 навчального року цей предмет уведено до інваріантної складової частини

типових навчальних планів як обов'язковий для вивчення учнями, починаючи з 5-го класу. Запровадження концепції Нової української школи у спеціальні заклади освіти зумовило ще більше загострення актуальності цього питання, оскільки із 2019/2020 навчального року діти з порушеннями слуху мають вивчати іноземну мову, починаючи із 2-го класу. У більшості спеціальних закладів як іноземну мову для вивчення обирають англійську.

Вчителі англійської мови більшості спеціальних закладів для дітей із порушеннями слуху володіють лише загальною методикою викладання цієї мови, проте для ефективного навчання вказаної категорії дітей їм бракує спеціальних знань із сурдопедагогіки, зокрема того, як формувати вимову, розвивати усне мовлення, які допоміжні засоби можуть бути застосовані (дактилювання, мануальне мовлення) тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичний аналіз засвідчує, що в методиці навчання англійської мови відбувається поступове ствердження позицій комунікативного підходу у вивченні іноземної мови (В. Вдовін, Б. Тарнопольський, G. Brumfit, K. Johnson, J. Harmer, A. Wesley, G. Widdowson та ін.). Цей підхід передбачає створення комунікативних ситуацій для оволодіння фонетикою, лексикою та граматикою в контексті змодельованих у процесі навчання ситуацій взаємодії. Більшість досліджень зосереджені на методиці формування окремих аспектів володіння мовою, зокрема формування лексичної (С. Дениско, С. Смоліна, С. Шатілов та ін.), граматичної (Т. Бабенко, Н. Корінчук, І. Мірошник та ін.) чи фонетичної компетентностей (Н. Бориско, М. Дворжецька, В. Паращук, Т. Шиндор). Дослідники приділяють окрему увагу розвитку мовленнєвих механізмів володіння англійською мовою. Насамперед аудіюванню (М. Вайсбурд, І. Верещатіна, Н. Гез, Г. Рогова, О. Устинова й ін.), читанню (Ю. Деркач, О. Жабська, З. Кличнікова й ін.), говорінню (Г. Рогова, І. Чепурна й ін.), письму (І. Бім, Н. Гез, М. Жинкін, М. Петрієнко, С. Шатілов та ін.) [4]. Проте означені дослідження зосереджені на з'ясуванні загальних закономірностей навчання англійської мови.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Важливою передумовою успішності навчання англійської мови є врахування особливостей, схожості та відмінності її з основною мовою спілкування учня. Так, окремі питання навчання україномовних учнів англійської мови представлені в роботах Е. Есенова, О. Коваленко, І. Кушнір та інших. Однак у наукових джерелах досі відсутнє комплексне осмислення цієї проблеми.

Питання навчання дітей із порушеннями слуху англійської мови залишається одним із найменш досліджених. У цьому плані основа увага дослід-

ників приділена навчанню переважно студентів із порушеннями слуху (К. Бондаренко, Л. Набокова й ін.), насамперед їхньому словниковому запасу [5; 6; 10]. Навчання дітей із порушеннями слуху англійської мови у школі досі не було предметом самостійних досліджень вітчизняних науковців.

Варто зауважити, що, на відміну від інших країн Європи, під час навчання англійської мови як іноземної до учнів із порушеннями слуху висуваються інші вимоги до мовленнєвої компетентності порівняно з однолітками, що чуять (I. Ahlgen, B. Bergman, S. Davies, B. Gulati, K. Krakowiak, P. Pritchard, M. Silverio Hernández, R. Sorenson та ін.). Ідеться про врахування порушення слуху, яке суттєво ускладнює чи унеможлиблює оволодіння такими дітьми аудіюванням і говорінням. Це втілюється у спеціальних застереженнях у державних стандартах освіти, відповідно до яких навчання іноземної мови передбачає оволодіння такими дітьми лише двома різновидами мовлення як обов'язковими – читанням і письмом. Водночас аудіюванням і говорінням такі діти оволодівають за можливості. Таке становище унеможлиблює застосування загальної методики навчання англійської мови таких дітей і зумовлює потребу в розробленні дієвих стратегій навчання англійської мови читання й письма.

Мета статті – за результатами теоретичного аналізу визначити специфіку формування англійської мови читання й письма у дітей із порушеннями слуху.

Виклад основного матеріалу. Читання є однією зі складних рецептивних мовленнєвих діяльностей, що забезпечується двома механізмами – зоровим сприйманням тексту та розумінням його змісту.

Технічний бік читання передбачає формування вміння читати як групи читацьких навичок. До спектра читацьких навичок належать: граматичні навички, що зумовлюють здатність розпізнавати й прогнозувати граматичні структури, що виражені у формі текстових повідомлень; лексичні навички, що уособлюються у спроможності розпізнавати графічні образи лексичних одиниць і розуміти їх; перцептивні навички, які проявляються у здатності сприймати та розпізнавати літери, буквосполучення, знаки пунктуації.

Уміння читати – це здатність до декодування орфографічного коду – як мовленнєвої діяльності з вилучення значення із синтагм. Щоб можна було виокремити таке значення, необхідне знання мови, що передбачає сформованість у дитини її пасивного й потенційного лексичного і граматичного мінімумів (Н. Ніколаєва й ін.).

Формування вміння англійської мови читання, що сприймається на збережену психофізіологічну основу цього процесу, відбувається в кілька стадій (Г. Рогова, Ф. Рабинович, Т. Сахарова й ін.).

Перша стадія передбачає навчання читати вголос, що поділяється на два періоди: дотекстовий, за якого учень засвоює графеми англійської мови, формує звуко-літерні зв'язки, опановує читання окремих слів, словосполучень і простих речень; текстовий, під час якого відбувається оволодіння здатністю сприймати і розуміти зміст тексту, залишаючи поза увагою технічний бік читання. Друга стадія – читання про себе різноманітних за тематикою та стилем англомовних текстів. Формування вміння читати вголос передбачає розвиток навичок правильного озвучування слів та інтонаційного оформлення речень з урахуванням логічного зв'язку між їхніми елементами. Розвиток навички озвучування слів передбачає опанування техніки читання по складах – спочатку декілька приголосних і голосна, які можуть бути складені в один склад. Вправи на відпрацювання звуко-літерного зв'язку формують технічну основу для вміння читати слова вголос, яке надалі, після автоматизації, переходить у внутрішній план психічної діяльності і відбувається у згорнутій формі.

Але оволодіння озвучуванням (вимова), побудова та зміцнення звуко-літерного зв'язку в англійській мові найбільш складні для дітей із порушеннями слуху, що пов'язано з кількома аспектами.

По-перше, труднощі зумовлюються специфікою самої англійської мови, серед яких: невідповідність кількості літер і звуків у слові, наприклад, *daughter* вимовляється як [ˈdɔːtə], літер у цьому слові вісім, а звуків чотири; відмінності між вимовою літери *d* різних буквосполученнях (*snow* [snəʊ] та *now* [naʊ]); незбіг кількості графем (104) і літер (26), наприклад, *nice* [naɪs] та *light* [laɪt]; наявність літер у слові, які не озвучуються (*Wednesday* [ˈwenzdeɪ]); передача того самого звука різними літерами, наприклад звук [k] у словах *cat* [kæt], *kitchen* [ˈkɪtʃɪn], *school* [sku:l], *question* [ˈkwɛstʃ(ə)n] [4].

По-друге, труднощі пов'язані з порушеною функціональністю слухового сприймання, які виявляються в неспроможності почути окремі звуки, їх відтворити та здійснити самоперевірку правильності власної вимови на слух.

По-третє, специфіка оволодіння англійською як іноземною, після того як у процесі спеціального навчання в дитини з порушеннями слуху є переважно сформованими окремі фонетичні коди української мови, які вона буде переносити через раніше встановлений звуко-літерний зв'язок за аналогією графеми – слово *sake* замість [keɪk] буде читати як [sake].

Основне питання, яке потребує вирішення під час формування вміння читати, – це розв'язання проблеми озвучування графем [7; 9]. Без вирішення цієї проблеми неможливо сформувати повноцінну техніку читання.

За результатами теоретичного аналізу можемо виокремити кілька стратегій вирішення проблеми

озвучування: аудіально-вокальну; мануоральну; дактильну; кальковану; жестову.

Аудіально-вокальна стратегія ґрунтується на класичному підході до мовного і мовленнєвого розвитку дітей із порушеннями слуху, що передбачає використання залишків слуху та формування правильної звуковимови [1; 8]. Проте застосування цієї стратегії щодо навчання української мови ґрунтується на відповідній організації процесу навчання як під час вивчення обраного предмета, так і в межах корекційно-розвиткових занять. Тоді як введення англійської мови в перелік навчальних предметів спеціальних шкіл для дітей із порушеннями слуху не супроводжувалося змінами у змісті корекційно-розвиткової роботи. Крім того, на вивчення української мови відводиться чи не найбільша кількість навчальних годин, проте результати володіння цією мовою випускниками з порушеннями слуху не відповідають багатьом вимогам. Поруч з означеним вчителі англійської мови не володіють спеціальною методикою постановки звуків і формування звуковимови в дітей із порушеннями слуху. Отже, ця стратегія може бути ефективною лише для навчання обмеженого кола дітей із незначними порушеннями слуху, що компенсуються відповідними технологіями слухопротезування.

Дактильна стратегія передбачає політерне дактилювання слів. Під час навчання дітей із порушеннями слуху англійської мови за цією стратегією необхідно вирішити, яку саме дактильну абетку застосовувати – американську чи британську [2]. На нашу думку, з огляду на дефіцит часу на навчання англійської мови, доречно обрати американську дактильну абетку через її подібність до української, якою традиційно вже володіють діти з порушеннями слуху до початку вивчення іноземної мови. Насамперед через те, що вона, на відміну від британської, є одноручною, окремі дактилеми літер, схожих за написанням, показуються однаково. Наприклад, «a» – «а», «b» – «б», «c» – «с» та ін. Використання дактилювання замість усного проговорювання формує стійкий моторний образ слова з опорою на збережені можливості дитини з порушеннями слуху. Цей моторний образ є своєрідним аналогом артикуляції і може надалі виступати засобом для переходу читання у внутрішній план діяльності. Однак у цього методу є один суттєвий недолік – тривалість дактилювання слова значно довша порівняно з його усним проговорюванням. Як наслідок, техніка читання за використання цього засобу завжди буде більш уповільненою, тобто повноцінно замінити «озвучування» дактилювання неспроможне.

Мануоральна стратегія передбачає використання системи мануоральної артикуляції, запропонованої R. Cornett. Ця система забезпечує повноцінне зорове сприймання усного мовлення шляхом комбінування сигналів чотирьох видів –

артикуляції звуків, конфігурації пальців руки, місця її розташування та руху. У цьому контексті артикуляція – це природний компонент усного мовлення, що супроводжується мануальними (ручні) сигналами. Конфігурації руки для англійської мови вісім, і вони позначають групи приголосних звуків. Причому групи приголосних звуків дібрано таким чином, щоб візуально ці звуки були абсолютно артикуляційно несхожими один на одиний. Локалізацій для англійської мови чотири, вони позначають голосні звуки. Рухів в англійській мові також чотири і застосовуються вони для дифтонгів [3; 10]. Мануоральне артикулювання дає змогу «проговорювати» у темпі, природному для звичайного усного мовлення. Важливо зауважити, що за мануорального артикулювання відбувається «озвучування» по складах, а не по літерах. Ця стратегія ґрунтується на встановленні зв'язку між складами та комбінацією мануоральних сигналів, що за характером є моторно-зоровими.

Калькована стратегія ґрунтується на застосуванні різних варіантів калькованого жестового мовлення як варіанта англійської мови, яких нині налічується чотири різновиди: Signing Essential English, Seeing Essential English, Signing Exact English, Signed English [2; 3; 5]. За калькованого жестового мовлення як «проговорювання» слів використовується жест як позначення кореня слова й елементи дактиля для позначення закінчень, префіксів тощо. Цей спосіб за часом є швидшим, аніж дактилювання, проте передбачає попереднє оволодіння вказаними варіантами англійської мови. У цьому плані в жодному разі не може бути застосовано українське кальковане жестове мовлення, оскільки це призведе до змішування мовних кодів української й англійської мов.

Жестова стратегія навчання читання є найбільш ефективною для навчання дітей із жестомовних родин, оскільки їхній рівень володіння національною жестовою мовою достатній для її використання для передачі значення слів і їхніх граматичних нюансів уживання в реченні [1; 6]. Однак ця стратегія ґрунтується на «озвучуванні» шляхом перекладу з мовних кодів однієї мови (не графем, а синтагм) іншою (жестова).

Очевидно, що кожен вчитель англійської мови сам має обирати стратегію формування вміння читати, проте щонайменше фахівець спеціального закладу має володіти означеними засобами для того, щоб обертисеред них той, що відповідає потребам і можливостям учня з порушеннями слуху.

Висновки. За результатами теоретичного аналізу висновується, що застосування класичних підходів і стратегій навчання англійської мови загалом і формування вміння читати зокрема стосовно дітей із порушеннями слуху малоєфективні через специфіку мовного і мовленнєвого розвитку в умовах слухової депривації. Констатовано, що в сурдопедагогічній науці не сформувалось комплексного підходу до навчання дітей із порушеннями слуху англійської як іноземної мови. Розмежовано стратегії розвитку вміння читати англійської мови, що сформувались у сурдопедагогічній практиці, як-от: аудіально-вокальна; мануоральна; дактильна; калькована; жестова.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дробот О., Замша А. Стратегії навчання англійської мови учнів із порушеннями слуху в умовах бімодально-білінгвального підходу. *Особлива дитина* : навчання і виховання. 2019. № 2. С. 21–27.
2. Дробот О., Замша А., Федоренко О. Бімодально-білінгвальний підхід до організації навчання глухих та слабкочуючих. *Особлива дитина* : навчання і виховання. 2017. № 4 (84). С. 37–46.
3. Замша А., Федоренко О. Педагогічні аспекти навчання англійської мови учнів із порушеннями слуху. *Особлива дитина* : навчання і виховання. 2016. № 3. С. 53–61.
4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авторів під керівн. С. Ніколаєвої. Вид. 2-е, випр. і перероб. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.
5. Adi S., Unsiah F., Fadhilah D. Teaching Special Students: English Lessons for Deaf Students in Indonesian Special Junior High Schools. *International Journal of Education and Research*. 2017. Vol. 5. № 12. P. 121–136.
6. English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-Hearing Persons : Challenges and Strategies / E. Domagała-Zyśk et al. Cambridge : Cambridge Scholars Publishing, 2016.
7. Goldin-Meadow S., Mayberry R. How Do Profoundly Deaf Children Learn to Read? *Learning Disabilities Research & Practice*. 2001. № 16 (4). P. 222–229.
8. Palma J., Steyer E. Insights into Teaching English as a Foreign Language to Deaf Students. *Lingua Americana*. 2013. XVII. 32. P. 33–46.
9. Sedláčková J. Reading in English as a foreign language in deaf university students : Doctoral thesis. Brno : Masaryk University, 2016.
10. Silverio Hernández M. Learning of a Second Language in Children with Hearing Impairment. Research Report. 2017. Soria : Universidad de Valladolid.

НАВЧАЛЬНА ПРАКТИКА СИНХРОННОГО ТА ПОСЛІДОВНОГО ПЕРЕКЛАДУ TEACHING PRACTICES IN SIMULTANEOUS AND CONSECUTIVE INTERPRETATION

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки майбутніх перекладачів – навчальній практиці синхронного перекладу. Стаття висвітлює розуміння дуже складного поняття – «синхронний переклад». Основна увага зосереджується на питанні, що лежить в основі статті, – якою мірою «Парадигма належної навчальної практики», як це сформульовано на рівні міжнародних експертів з особливою увагою до типу вхідного матеріалу, перетворюється на відповідні методи викладання в аудиторії. Ми в основному наголосимо на основних техніках і методах, що варто використовувати у навчанні синхронного перекладу, таких прийомів, як активне слухання, мнемічні стратегії, ведення конспектів, скоропис тощо. Ще одним питанням, тісно пов'язане з навчанням перекладу, – це східно-західноєвропейський мовний розрив у використанні засобів масової інформації для навчання синхронного перекладу: мало хто навчає перекладачів інших мов, крім англійської, французької, італійської й іспанської, німецької. Звертаючись конкретно до наукових досліджень, орієнтованих на навчання, можна зробити висновок, що, схоже, відеоматеріали не мали суттєвого впливу на методи навчання та результати, за винятком курсів, які проводили самі дослідники, бо загалом інструктори з перекладу вважають за краще зберігати свої особисті, найчастіше традиційні методи, не прислухатися до досліджень. Що стосується використання засобів масової інформації, то песимістична оцінка впливу наслідків емпіричних досліджень також слухна навіть для мени наукових робіт щодо особистого досвіду викладання та дидактичних рекомендацій. Те саме стосується виправлень, які, як багато хто вважає, можна спробувати лише тоді, якщо результативність студентів зафіксована, а потім порівняна з оригіналом. Однак таке трактування невідповідності відповідей викладача та студента є трохи більшим, ніж гіпотеза. Справді, підтвердження цього як найкращого способу обліку кількісних даних, імовірно, представляло б чималий методологічний виклик: будь-яка більш особиста (якісна) методика, наприклад, глибоке інтерв'ю чи закодовані спостереження, може бути занадто нав'язливою для деяких або більшості викладачів, які, відчувачи, що їх посадили на місце колеги (молодшого), можливо, не будуть дуже послідувати з відповідями.

Ключові слова: інтерпретація, конференції, символ, синхронний переклад, послідовний переклад, навчальна практика.

The article is dedicated to one of the topical problems of the prospective interpreters training – educational practice of simultaneous interpreting. The article highlights the understanding of such complicated term as simultaneous interpreting is. The main focus is concentrated on the basic issue of the article – to what extent “the Paradigm of the appropriate educational practice” defined by the international experts with the special attention to the type of input material, transformed into the particular methods of teaching in the auditorium. We will emphasize on the main techniques and methods that is essential to use while teaching the simultaneous interpreting – active listening, mnemonic strategies, making notes, fast writing etc. Another issue that is closely connected with the simultaneous interpreting teaching is the East and West European language gap in usage mass media for teaching simultaneous interpreting: few teach interpreters languages other than English, French, Italian, Spanish and German.

Referring specifically to the scientific teaching-oriented researches we can make a conclusion that videos didn't have significant impact at the teaching methods and achievements, excluding the courses conducted by the researches themselves as the interpreting coaches prefer to keep their personal and mostly traditional methods and not to consider the researching results. As per mass media usage, the pessimistic estimation of influence of the empiric researches results are also fair even for less scientific work regarding the personal experience of teaching and didactic recommendations. The same applies on corrections that can only be attempted if students performance is fixed and then is compared with the original. However, such an interpretation of the mismatch between the teacher's and student's answers is little more than a hypothesis. Indeed, confirming this as the best way to account for quantitative data would probably present a considerable methodological challenge: any more personal (qualitative) technique, such as in-depth interviews or coded observations, may be too intrusive for some or most teachers who feeling that they have been put in the place of a colleague (junior), may not be too quick with the answers.

Key words: interpretation, conference, symbol, simultaneous interpreting, consecutive interpreting, practical training.

УДК 37..24

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-21>

Ільчук Т.В.,

старший викладач кафедри східних мов
Національної академії
Служби безпеки України

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Це дослідження вперше було представлено на 30-й ювілейній конференції Вищої школи перекладу, Монтерей, Каліфорнія, 11–13 січня 1999 р. Крім матеріалів, наданих Дж. Макінтошем [9, с. 122] та Б. Мозер-Мерсер [12, с. 15], виступи І. Курц [6, с. 214] про значення відеокaset у навчанні перекладача мали велике значення у фокусуванні вивчення носіїв інформації та режимів подання вводу (живі, аудіо- чи відеозаписи, що виступають,

викладаються експромтом або читаються за наявності тексту або без наявності тексту в кабінці). Друге питання, порушене Дж. Макінтошем [9, с. 126], – це «виправлення», що водночас є складнішим, і багато хто відчуває, що його можна використовувати лише тоді, коли результативність студентів буде записана і потім порівняна з оригіналом.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Виправлення – це тема, про яку в літературі мало або нічого сказати. Це прак-

тично незареєстрована територія, і посилення в основному є анекдотичними. Підтемою, яка чітко виступає в цьому дослідженні, є роль літератури про підготовку перекладачів у формуванні навчальної практики. Дж. Макінтош [9, с. 129] зазначає, що «викладачі перекладачів можуть отримати користь від впливу уявлень про <...> матеріали, які використовувати, та як ними користуватися», що особливо стосуватиметься використання відеозаписів, як зазначає І. Курц [6, с. 214], і, загалом, методики виправлення та сеансу зворотного зв'язку, як описано у Н. Шведа Ніколсон [15, с. 63] та Е. Шйолдагер [14, с. 192].

Мета статті полягає у висвітленні проблеми підготовки майбутніх перекладачів – навчальній практиці синхронного та послідовного перекладу та специфіки технік і методів, які використовуються під час синхронного та послідовного перекладу.

Виклад основного матеріалу. Підготовка синхронних перекладачів набула значного розвитку й інституціоналізації ще майже півстоліття тому, після перших систематичних творів Дж. Герберта (1952 р.) та Є. Панет (1957 р.) на цю тему. Дійсно, Дж. Макінтош [9, с. 122–128] припустив, що існує поширена модель навчання, або парадигма, яка, серед іншого, означає, що викладачі повинні бути «перекладачами-практиками конференцій» та «використовувати матеріали, узяті з фактичних конференцій, як навчальний матеріал». Відповідно до «Парадигми навчання», викладеної Дж. Макінтошем, Б. Мозер-Мерсер [12, с. 17] стверджує: «Хороші навчальні програми пропонують студентам достатнє висвітлення тем різних доповідачів», а умови іспиту повинні відображати реальні умови конференції; живі динаміки, які наближаються до реального життя набагато ближче, ніж сторонні тексти, записані на плівку та відтворені на поганому звуковому обладнанні. На деяких професійних іспитах студенти мають шанс проявити себе як із рекламними промовами, так і з написаними текстами, які вони беруть до кабінки й інтерпретують, коли перекладач-екзамінатор читає водночас в ефірі. Якщо передбачити хоча б деякий ефект відходження від умов іспиту до попереднього викладання, ці вимоги також стосуватимуться викладацької практики у класі.

Синхронне та послідовне тлумачення практикується в сучасній акустичній формі протягом п'ятдесяти років і стало стандартним середовищем багатомовної комунікації в міжнародних організаціях, як міждержавних, так і приватних. Перекладачі конференцій – окрема професія, вони зазвичай спочатку навчаються послідовній інтерпретації, у якій дискурс викладається відрізками в п'ять-десять хвилин за допомогою нотаток чи скоропису. Послідовне та синхронне тлумачення відрізняються тим, що послідовний перекладач не обмежений вимогами негайного відтворення,

як за синхронної інтерпретації, тобто тоді, коли немає часу на структурування дискурсу [16, с. 75].

З іншого боку, у разі синхронного перекладу короткочасна пам'ять постійно працює через швидку послідовність інформації. Ще одну відмінність можна спостерігати в результаті фази розуміння. Під час послідовного перекладу інформація може набути форми нотаток, тоді як для синхронного перекладу оброблення інформації та розуміння результату в безпосередньому відтворенні мови робить завдання набагато складнішим. Послідовний перекладач також має час проаналізувати дискурс та його нюанси, тоді як синхронний перекладач, навпаки, не може мати загальний образ дискурсу, який треба інтерпретувати. Усі перекладачі вважають цю професію вимогливою та складною [13, с. 15].

Перекладачеві потрібна хороша короткочасна пам'ять, щоб утримати те, що він щойно почув, і довготривала пам'ять, щоб поставити інформацію в контекст. Здатність до концентрації – це такий же чинник, як і здатність аналізувати й обробляти почуте. Студентам завдання, які передбачають послідовне та синхронне тлумачення, здаються дуже складними. Ось чому викладачі повинні надати студентам не лише чітку теоретичну, але й практичну інформацію зі стратегіями та методами. Однак практика є найважливішою, оскільки кожен індивід, дотримуючись загальних принципів, дуже часто знаходить свою власну стратегію роботи [2, с. 22].

Перший принцип, якого треба навчати, – це принцип активного слухання як дуже важливий крок у процесі послідовного та синхронного перекладу. Теоретики вважають прослуховування принциповим, оскільки воно пропонує нам основу, з якою ми будемо працювати. М. Боуен і Д. Боуен (1984 р.) [1, с. 34] виділяють чотири типи слухання, з яких лише один робить можливим процес інтерпретації:

- пасивне слухання;
- протекційне слухання;
- вибіркоче слухання;
- активне, або зосереджене слухання.

На їхню думку, активне слухання характеризується постійним станом зосередженості та зацікавленості, точною оцінкою позиції оратора, що відповідає або не відповідає темі, що обговорюється, здатністю визначити головну тему з можливих прикладів дискурсу.

Уважається, що «ця форма прослуховування не є природним даром; це щось, що потрібно вивчити і чого навчити. Навіть після того, як він навчився, переклад потребує великих зусиль для зосередженості та витривалості на будь-яких, навіть найкоротших засіданнях, де переклад проводиться послідовно, отже, перекладачам необхідно у будь-який час бути придатними та психічно зосередженими» [5, с. 19]. Деякі фахівці говорять про іншу стадію у процесі розуміння, і це розуміння сенсу

дискурсу, а інші включають його в розуміння повідомлення. Розуміти повідомлення означає розуміти наміри оратора, суб'єктивність оратора й інформацію, яку оратор надає, це означає проаналізувати дискурс, визначити тип дискурсу та всю додаткову інформацію, яка надходить від оратора.

Пам'ять також дуже важлива, і її треба тренувати. Мета розвитку пам'яті – досягти кращого розуміння мови-джерела, що приведе до адекватного тлумачення. Психологічні дослідження людського мозку, з огляду на наш інтерес до пам'яті, розрізняють короткочасну пам'ять і довгострокову пам'ять. У разі короткочасної пам'яті це означає, що мозок зберігає інформацію протягом короткого періоду часу, не створюючи механізмів для подальшого виклику. Довготривала пам'ять виникає, коли створені шляхи для зберігання ідей та інформації, які можна згадувати тижнями, місяцями чи навіть роками [2, с. 30].

Щоб створити ці шляхи, потрібно навмисно спробувати кодувати інформацію. Довготривала пам'ять – це процес навчання. Тривалість короткочасної пам'яті дуже невелика, до 30 або 40 секунд. Пам'ять під час перекладу зовсім недовга. Після закінчення перекладу перекладач переходить до іншого. Тому навички пам'яті, яких потрібно навчити студентів, – це навички короткострокової пам'яті. Розуміння – це перший крок для успішного перекладу. Отже, розуміння потрібно забезпечити на ранньому етапі навчання перекладача. На занятті студенти повинні починати із вправ активного слухання з подальшим обробленням інформації, що виходить із певного дискурсу та тренування пам'яті. Наприклад, студентам дається дискретний дискурс, максимум триста слів, і завдання уважно слухати і записувати основні ідеї та всі елементи, які вказують на наміри мовця.

Після закінчення певного періоду студентам буде запропоновано зробити те саме, але цього разу їм не дозволять робити конспекти. Їм буде запропоновано якомога більше переказувати текст тими ж словами, що й оригінал. Щоб ще більше наблизитися до можливих умов у конференц-залі, студентам доведеться робити вправи з перешкодами, наприклад, шумами. Запис промов зі вставленими шумами як тлом – рекомендована практика в аудиторії, ефективна для того, щоб дати змогу студентам зосередитись на дискурсі. Після аналізу дискурсу, щоб перекладач вирішив, які стратегії використовувати для того, щоб активізувати свої попереджувальні механізми, наступним етапом складного процесу перекладу є оброблення інформації. На цьому етапі повідомлення готується до збереження з використанням мнемонічних стратегій і фізичної підтримки нотаток [4, с. 76].

Перекладач повинен визначити основні елементи, додаткову та вторинну інформацію. Інакше він або вона не зможе упустити елементи,

що часто є необхідним через складний зміст або через високу швидкість. Однак перекладач не може упустити важливих ідей, і саме тому йому доводиться розробляти схему. Р. Джонс наводить таку класифікацію:

– головні ідеї, які відповідають основним потребам слухача, наприклад, хто робить, що і коли, хто говорить / що думає;

– вторинні ідеї, які мають певне значення, тому вони не можуть бути упущені, наприклад, прикметники та прислівники, що вказують на особливі характеристики людей або дій; зовнішні елементи, що надають барви дискурсу [5, с. 56].

Д. Боуен і М. Боуен уважають, що діяльність перекладача дуже схожа на роботу археолога, який повинен викопати головну ідею із загального стилістично забарвленого мовлення. Для цього варто враховувати певні чинники: зв'язки, відображені змістом повідомлення (хто робить що?, хто впливає?, коли?, де?, чому?); нові елементи (яка частина інформації незвична? Яку частину слухач уже знає?); передчуття (які елементи можна передбачити, залежно від типу дискурсу?) [1, с. 47].

Важливо дати студентам вправи на оброблення інформації, оскільки вони будуть втілювати свої здібності до вибору й аналізу інформації. Вправи полягатимуть у структуруванні відомостей із певного дискурсу в основних ідеях, вторинних ідеях, зовнішніх елементах, елементах, які неможливо усунути, елементах, які вони можуть упустити тощо. Існують суперечки, пов'язані з навчанням перекладачів в частині ведення конспектів: деякі автори пропонують пропустити конспекти, оскільки студенти можуть створити власну систему ведення конспектів, навіть якщо деякі спеціалісти включають докладні описи, принципи та символи для повторюваних понять. Вважається, що «другий етап послідовного перекладу є найбільш дискусійним» [10, с. 65].

Погляди розходяться між викладанням системи конспектування та її не викладанням, що дозволяє студентам придумувати власну мнемоніку. Але навіть тут існує загальний консенсус щодо позитивних моментів конспектування. Найбільш важливі з них такі:

1. Перекладач повинен зробити об'єктивний аналіз тексту як попередньої умови для конспектування.

2. Конспектування розглядається як допомога запам'ятовування і не є заміною для нього. На нашу думку, питання стосується ступеня, а не різниці, тобто будь-який суворо застосований підхід спричинить різні «стилі» перекладу, а не кращі чи гірші переклади [10, с. 78].

Очевидно, що конспектування – це не мета, а інструмент, і студенти повинні знати про цей факт. З іншого боку, немає універсальних правил ведення конспектів. Дж. Розан та інші визначають

небагато принципів, необхідних будь-якому послідовному перекладачеві під час розроблення власного способу ведення конспектів, черед них такі:

1. Писати головну думку замість слів.
2. Правила скорочення.
3. Ланцюги.
4. Заперечення.
5. Підкреслювати.
6. Вертикальність.
7. Діагональна зміна місця та незбіг [13, с. 54].

Існують певні категорії слів, які треба зазначити через труднощі під час запам'ятовування а саме: цифри – як абстрактні сутності, які важко запам'ятовувати, особливо коли оратор згадує їх у поспіху чи в більш тривалій серії; назви – можна вважати абстрактними сутностями, за винятком імен, з якими знайомий перекладач; перелік – зазвичай динамік прискорює ритм, коли він чи вона перелічує, і вказується, що перекладач записує їх за вертикальною лінією.

Студенти повинні пам'ятати про написання конспектів у спрощеному вигляді, тому символи підходять. Вони повинні знати, чим більше часу вони заощаджують, тим більше мозку доведеться діяти – щоб краще зрозуміти промову, швидше переосмислити повідомлення і легше запам'ятати його. У літературі представлено кілька спеціальних символів скоропису, згрупованих у загальні категорії: 1) символи вираження: мислення; дебати; судження; 2) символи руху: рух від точки до іншої; зростання; зменшення; 3) символи відповідності: рівність, різниця, вказівка [17, с. 36]. Студентам варто представити приклади символів і створення конспектів, але їх також треба заохочувати створювати власну систему скоропису, перевіряти її функціональність під час вправ в аудиторії. Вони також повинні усвідомлювати декілька цільових аспектів, як-от:

- відтворити вихідний дискурс точно та без напруги, запропонувати повну та правильну цільову версію;
- докласти мінімальних зусиль із максимумом зорових стимулів, щоб полегшити реконструкцію повідомлення;
- передати значення речень, які переосмислились і стали рамкою нового дискурсу;
- відчувати себе впевнено, використовуючи простий метод засвоєння, що допоможе пам'яті та буде функціонувати як негайний наочний інструмент.

Оскільки це дуже складне завдання, інтерпретація може спричиняти стрес.

Висновки. Отже, розмовляючи зі студентами, ми можемо виявити різні джерела стресу, а саме: побоювання через брак досвіду, страх не зрозуміти, недостатньо розвинена пам'ять, тривога через неправильність, збудження через неможливість знайти «правильне» слово, боязнь виступати на публіці, жах від судження одноліт-

ків. З таких причин заняття варто починати з легких завдань, ігор, жартів, щоб створити невимушену атмосферу, із простих вправ пасивного й активного слухання, які на перший погляд можуть здатися занадто простими, але насправді зовсім не банальними. Рухаючись в такому напрямі, ми поступово переходимо від навчання послідовного перекладу до навчання синхронного, який останнім часом є більш модним завдяки високій технічній підтримці. Однак послідовним тлумачення не слід нехтувати як істотною частиною та первинним етапом у навчанні перекладу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Bowen D., Bowen M. Steps to Consecutive Interpretation. Washington : Penand Booth, 1984.
2. Del Pino Romero J. Practical Guide for Studying Interpretation. Madrid, 1999.
3. Gile D. The history of research into interpreting: a quantitative contribution. 2000.
4. Ilescu Gheorghiu. Cătălina Introducere în interpretariat. Institutul European, 2006.
5. Jones R. Conference interpreting Explained. Manchester : St Jerome, 1998.
6. Kurz Ingrid. The Use of Video-Tapes in Consecutive and Simultaneous Interpretation Training. *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation* / L. Gran, J. Dodds. Udine, Campanotto, 1989. P. 213–215.
7. Kurz Ingrid. Der Einsatz neuer Technologien in der Dolmetscher ausbildung. *Über setzungswissenschaftund Sprachmittler-ausbildung* / Hg. v. H. Salevsky. Berlin : Humboldt-Universität, 1990. Bd. II. S. 365–369.
8. Kurz Ingrid. Conference Interpretation: Expectations of Different User Groups. *The Interpreters' Newsletter*. 1993. № 5. P. 13–21.
9. Mackintosh Jennifer. A Review of Conference Interpretation: Practice and Training. 1995. Target 7 (1). P. 119–133.
10. Matthews J. Notes on consecutive interpretation 1. *Cuadernos de Traducción e Interpretation*. 1984. № 4.
11. Moser-Mercer Barbara. Training and Research: The Foundation for Conference Interpretation. *ATA Chronicle*. 1991. № 23 (6). P. 14–15.
12. Moser-Mercer Barbara. Paradigms Gained or the Art of Productive Dis-agreement. *Bridging the Gap : Empirical Research in Simultaneous Interpretation* / S. Lambert, B. Moser-Mercer. Amsterdam ; Philadelphia : Benjamins, 1994. P. 17–23.
13. Rozan J. La prise de notes en Interpretation Consecutive. Geneve : Librairie del' Universite Georg, 1956.
14. Schjoldager Anne. Assessment of Simultaneous Interpreting. *Teaching Translation and Interpreting* / C. Dollerup, V. Appel. Amsterdam ; Philadelphia : Benjamins, 1996. P. 187–195.
15. Schweda Nicholson Nancy. The Constructive Criticism Model. *The Interpreters' Newsletter*. 1993. № 5. P. 60–66.
16. Setton R. Simultaneous Interpretation: A cognitive-pragmatic analysis. Amsterdam : John Benjamins, 1999.
17. Wadenslo C. Interpreting as Interaction. New York : Addison Wesley Longman Inc., 1998.

МІРКУВАННЯ ВГОЛОС ЯК ДОПОМІЖНИЙ МЕТОД КОНТРОЛЮ В НАВЧАННІ ПИСЬМОВОГО ПЕРЕКЛАДУ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

THINK-ALOUD PROTOCOL AS A SUPPLEMENTARY ASSESSMENT TECHNIQUE IN PROSPECTIVE PHILOLOGISTS' TRANSLATION TRAINING

Публікацію присвячено проблемі організації ефективного й дієвого контролю в навчанні письмового перекладу майбутніх філологів в умовах вітчизняних закладів вищої освіти завдяки його орієнтації на комплексне оцінювання процесу й продукта перекладацької діяльності студентів. Зокрема, особливу увагу зосереджено на з'ясуванні потенціалу методу міркування вголос як додаткового способу контролю перебігу виконання студентами окремого перекладацького завдання й водночас цінного джерела інтерпретації якості отриманого тексту перекладу не лише з позицій характеру допущених перекладацьких помилок чи вдалих перекладацьких рішень як індикаторів недостатньої або, навпаки, належної сформованості відповідних перекладацьких навичок і вмінь, а й аналізу застосованих із цією метою стратегій і прийомів ідентифікації й розв'язання перекладацьких проблем, ухвалення й оцінювання студентами остаточних перекладацьких рішень. На думку автора, застосування цього методу контролю як допоміжного в навчанні майбутніх філологів письмового перекладу дозволяє не лише підвищити об'єктивність отриманих результатів і диференційну здатність кожного окремого тексту для перекладу як засобу рубіжного й підсумкового видів контролю, а й забезпечити надійний зворотний зв'язок стосовно процесу формування у студентів відповідних перекладацьких навичок і вмінь у межах поточного контролю, значно посилюючи водночас його формувальний і розвивальний вплив, локально впорядковуючи та скеровуючи перебіг розв'язання перекладацького завдання, підвищуючи усвідомленість студентів щодо необхідності в постійному аналізі й контролі власної перекладацької діяльності.

На основі вивчення значної кількості праць у галузі психолінгвістики, когнітивної психології, теорії й практики перекладу та методику його викладання визначено переваги й недоліки методу міркування вголос як допоміжного способу контролю, окреслено можливі шляхи його модифікації й адаптації до потреб навчального процесу у вітчизняних закладах вищої освіти, починаючи від застосування класичної невимушеної аудіо- чи відеофіксації вербалізації студентом власних перекладацьких дій, закінчуючи коментуванням структурованих і підготовлених заздалегідь викладачем питань і виокремлених проблем у процесі перекладу.

Ключові слова: контроль, письмовий переклад, процес перекладу, метод міркування вголос, майбутні філологи.

The given article is devoted to the problem of the efficient and actionable assessment arrangement in prospective philologists' translation training held in the domestic establishments of higher education due to the involvement of rounded evaluation of students' both translation process and product. Special attention is paid to the exploration of think-aloud protocol (TAP) value as a supplementary assessment technique. It allows to monitor the process of performing particular translation task and to interpret the target text quality from new perspectives. Information received with the help of TAP gives opportunity to analyse not only translation errors and mistakes made or effective translation decisions taken as indicators of insufficient or satisfactory level of relevant translation skills acquisition but to determine translation strategies and techniques of translation problem recognition and solution applied by the students, their decision-making and evaluation procedures. In author's opinion, the involvement of this technique as supplementary one in prospective philologists' translation training is able to enhance the degree of assessment objectivity and source text discriminability in summative or midterm assessment as well as to ensure a reliable feedback on the process of students' translation skill acquisition during monitoring. In this case, it strengthens assessment formative value, arranges and directs the process of translation task performance, promotes students' awareness of the importance of permanent analysis and control of their translation activity.

The main advantages and disadvantages of TAP as a supplementary assessment technique application were determined based on the analysis of significant number of works in psycholinguistics, cognitive psychology, translation theory and practice, translation pedagogy. Possible ways of its adjustment and adaptation to the requirements of training process held in the domestic establishments of higher education were suggested. They include the application of classical students' audio or video TAPs up to audio recording or written reporting of students' commenting on well-structured and teacher-prepared questions and singled out translation problems.

Key words: assessment, translation, translation process, think-aloud protocol (TAP), prospective philologists.

УДК 81'255:162–028.16:

[81–057.4:378.147–047.64] (045)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-22>

Король Т.Г.,

канд. пед. наук,

докторант кафедри методики

викладання іноземних мов

й інформаційно-комунікаційних

технологій

Київського національного лінгвістичного

університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Підвищення вимог до якості професійної підготовки майбутніх філологів як ефективних посередників у міжкультурній комунікації в різних сферах діяльності сучасного глобалізованого суспільства нерозривно пов'язане з потребою в пошуку й розробленні нових дієвих методів, прийомів і засобів організації навчання різних видів перекладу у

відповідних закладах вищої освіти (далі – ЗВО). Логічним продовженням таких тенденцій має стати створення ефективної системи контролю сформованості у студентів перекладацької компетентності, що передбачає залучення й всебічне використання різноманітних методів і прийомів контролю в навчанні письмового галузевого перекладу майбутніх філологів, здатних забезпечити

максимальну об'єктивність й інформативність отриманих даних про стан і перебіг навчального процесу і спрямованих не лише на оцінку результату перекладу як експліцитного, проте далеко не завжди повного прояву рівня сформованості у студентів перекладацької компетентності, а і як латентного процесу, що передував йому і, безперечно, зумовив кінцеві вади та чесноти отриманого тексту перекладу. Чільне місце серед переліку таких методів вивчення, отже, і контролю перебігу перекладацької діяльності посідає так званий метод міркування вголос, який і становить предмет дослідження цієї публікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичним підґрунтям для існування й застосування цього методу дослідження в багатьох галузях психології й педагогіки, зокрема навчання й контролю, став метод інтроспекції (від лат. *introspecto* – *дивлюся всередину*), започаткований В. Вундтом, засновником експериментальної психології, ще у XIX ст. Він передбачає поглиблене дослідження й пізнання суб'єктом власної свідомості й діяльності в різних її проявах шляхом самоспостереження, самозвіту й самоаналізу. На сьогодні цей метод активно застосовується у психології праці з метою фіксації особливостей перебігу й оцінки певної професійної діяльності та формує підвалини процесуального підходу до навчання й контролю перекладу. Однією з варіацій методу інтроспекції в цьому випадку є метод міркування вголос (*Think aloud protocol*), що передбачає спонукання суб'єкта до вербалізації власних міркувань у процесі розгортання перекладацької діяльності, зокрема тих її аспектів, що вимагають певних когнітивних чи креативних пошуків, ускладненого ухвалення рішень й оцінки отриманих результатів, з її паралельною аудіо- чи відеофіксацією [7, с. 7] та подальшим поглибленим аналізом й обговоренням.

Спочатку цей метод використовувався з метою з'ясування структури й емпіричного вивчення окремих аспектів перебігу різних видів перекладу як у професійних перекладачів і початківців, так і у студентів, які лише вивчають іноземні мови, у межах експериментальних досліджень у галузі психолінгвістики та когнітивної психології (F. Alves, I. Mees, S. Gópferrich, J. Fraser, M. Shaeffer, J. House, U. Sandrock, A. Kúnzli, E. Dimitrova, E. Tiselius).

У такий спосіб вдалося визначити: зміст і характер перекладацьких стратегій (W. Lórscher), варіювання оптимальних обсягів одиниці перекладу з огляду на рівень перекладацької компетентності суб'єкта та рівень складності тексту оригіналу (D. Li, R. Jääskeläinen, C. Séguinot), кореляцію ступеня автоматизованості виконання перекладацького завдання, його рівня складності та рівня сформованості компетентності суб'єкта перекладу (R. Jääskeläinen, S. Tirkkonen-Condit), а також

вплив додаткових чинників на перебіг і результативність перекладу (R. Jääskeläinen, P. Kusssmaul).

Це, у свою чергу, дозволило скласти умовний перелік характеристик успішного й ефективного процесу перекладу (R. Jääskeläinen). Спираючись на відповідні дослідження, окреслено перспективні напрями застосування цього методу в навчанні перекладацької діяльності майбутніх філологів загалом (W. Lórscher, E. Angelone, S. Colina, J. Wakabayashi). Крім того, висвітлено дидактичний потенціал залучення елементів методу міркування вголос викладача під час безпосереднього виконання перекладу зі студентами (D. Li) й можливості використання друкованих текстів міркувань вголос інших студентів на заняттях із практики перекладу (H. Dam-Jensen, C. Heine), визначено роль методу міркування вголос у навчанні студентів організувати процес перекладу й вирішувати перекладацькі проблеми (G. Massey, M. Esfahani). Встановлено взаємозв'язок отриманої в такий спосіб інформації про перебіг перекладацького процесу й характеру помилок, яких припустилися студенти в поданому тексті перекладу (E. Angelone), розглянуто вплив методу міркування вголос на якість процесу й продукту перекладу залежно від режиму його реалізації (T. Pavlović).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Усі ці праці становлять потужну базу для застосування методу міркування вголос з метою оптимізації процедур контролю в навчанні письмового перекладу. Проте, попри загальну тенденцію до комплексного контролю всіх можливих проявів перекладацької діяльності, зокрема оцінку рівня сформованості у студентів перекладацької компетентності шляхом зіставлення й аналізу якості отриманого продукту перекладу крізь призму особливостей реалізації первинного щодо нього перекладацького процесу, досліджень подібного спрямування нами не зафіксовано взагалі.

Мета статті полягає в окресленні потенціалу методу міркування вголос як допоміжного компонента системи контролю сформованості в майбутніх філологів перекладацької компетентності та необхідних умов для його реалізації.

Виклад основного матеріалу. Згідно із класифікацією методів отримання й аналізу даних із метою вивчення процесу перекладу, запропонованою Г. Крінгзом [6, с. 348], метод міркування вголос належить до тих, що застосовуються та реалізуються безпосередньо у процесі виконання перекладу та спонукають суб'єкта до вербалізації власної програми дій шляхом інтроспекції, разом із методами парного чи групового обговорення процесу виконання перекладацької діяльності (*dialog/ collaborative protocols*).

Попри поширеність і тривалість застосування цього методу як у дослідницьких, так і в дидактич-

них цілях він постійно зазнає гострої критики з боку дослідників і викладачів-практиків. До основних недоліків методу міркування вголос Г. Дам-Йенсен і К. Гайне (H. Dam-Jensen, C. Heine) [3, с. 10] відносять такі: 1) опосередкованість отриманої інформації. Мається на увазі, що одержані в такий спосіб дані все одно мають цілком опосередкований і завжди дещо суб'єктивний характер. У процесі контролю це дозволяє не лише виокремити усереднену інформацію про потенційні перекладацькі труднощі щодо конкретного тексту оригіналу, а й визначити індивідуальні особливості реалізації перекладацької діяльності кожним окремим студентом; 2) обмеженість, неповнота. Ідеться про той факт, що суб'єкт перекладу завжди має можливість вирішити, що саме проговорити й прокоментувати, а що залишити поза увагою і приховати; також, як відомо, автоматизовані та напівсвідомі дії не підлягають вербалізації взагалі. З позицій контролю відсутність вербалізації покрокового розв'язання проблеми й паузаций у протоколі міркування вголос, що супроводжується вдалим або доцільним перекладацьким рішенням у відповідному фрагменті тексту перекладу, має розглядатися як цілком достовірне свідчення про достатній рівень автоматизованості у студента відповідної послідовності перекладацьких і когнітивних дій. За результатами опитування, проведеного Я. Жоу і Я. Лін (Ya. Zhou, Ya. Lin), більшість студентів зізнаються, що зазвичай промовляють приблизно 70% усіх своїх думок, які виникають у процесі перекладу, що супроводжується міркуванням уголос [8, с. 1380]; 3) деформацію перекладацької діяльності. Адже будь-яка паралельна діяльність деструктивно позначається на якості іншої, оскільки потребує розподілу уваги й оперативної пам'яті, а також певних мисленнєвих зусиль із боку суб'єкта, що спричиняє надмірну напругу та передчасну втому [2, с. 134].

Проте, за експериментально отриманими даними К. Еріксона (K. Ericsson) [4, с. 228], не спостерігалось жодної деформації поведінки суб'єктів перекладу через застосування методу міркування вголос, їхні результати статистично достовірно корелювали з результатами учасників експерименту, які виконували суто перекладацьке завдання і не відволікалися на його коментування. Підтвердження цього положення знаходимо і в інших наукових джерелах [8, с. 1381]. Навіть більше, поділяючи й підтримуючи цю позицію, ми переконані, що вербалізація перебігу думок у процесі з'ясування й формулювання перекладацьких проблем, окреслення потенційних шляхів їх розв'язання й аргументації остаточного рішення якнайкраще сприяють засвоєнню необхідної програми перекладацьких дій студентами, особливо на початкових етапах їхнього навчання. Ця ідея органічно поєднується з теорією формування розумових

дій шляхом інтеріоризації [1]. Крім того, у такому паралельному виконанні кількох видів діяльності вбачаємо неабияку користь опосередкованого тренування й загартовування психічних функцій студентів до виконання усного перекладу, що також передбачає комбінування кількох складних процесів у часі та просторі під час його виконання.

Безперечно, реалізація письмового перекладу, що супроводжується міркуванням уголос, навіть із паралельною аудіофіксацією, потребує значно більших часових затрат із боку студентів, ніж безпосереднє продукування тексту перекладу [4, с. 228]. Проте за умови застосування цього методу контролю під час виконання перекладацького завдання всіма студентами порівнюваність кількісних параметрів тривалості виконання перекладу й обсягів коментарів і їхнього характеру в записі зберігають свою актуальність й інформативність. Як наслідок, видається цілком виправданим спонукати студентів застосовувати цей метод контролю під час самостійного виконання перекладу вдома в позааудиторний час. Додатковою перевагою цього методу контролю є забезпечення добросовісності виконання студентами завдань на самостійний переклад.

Ще одним виокремленим у наукових джерелах недоліком цього методу контролю є неструктурований та дещо хаотичний характер викладу міркувань студентами [5], що ускладнює його застосування викладачем і знижує практичність у використанні. Вирішення цієї проблеми вбачаємо в інструктуванні майбутніх філологів щодо того, як саме треба коментувати власні перекладацькі дії, що, з одного боку, сприятиме засвоєнню продуктивних перекладацьких стратегій і алгоритмів розв'язання перекладацьких завдань, а із другого – озброїть їх ефективними засобами самоконтролю.

Саме в цьому контексті спостерігаємо основну відмінність в організації міркування вголос як методу дослідження та його адаптації до потреб здійснення контролю. За даними більшості джерел будь-яке втручання в перебіг міркувань уголос із метою вивчення процесу перекладу є абсолютно виключеним, адже викривлює та нівелює отриману в такий спосіб інформацію. З метою належної організації контролю виконання студентами перекладацького завдання й подолання вищенаведених недоліків цього методу пропонуємо: 1) супроводжувати текст оригіналу навідними запитаннями різного характеру, починаючи від прохання виокремити певні мовні та стилістичні явища у процесі його аналізу й закінчуючи спонуканням обрати найбільш доцільний спосіб вирішення виокремленої перекладацької проблеми. На наш погляд, такий підхід дозволить упорядкувати власне процес перекладу та здійснити його, хоча й опосередкований, але цілеспрямований контроль, забезпечивши максимальний

позитивний і розвивальний вплив на формування перекладацької компетентності студентів. Також у цьому вбачаємо шляхи варіювання рівня складності перекладацького завдання, отже, індивідуалізації контролю процесу його виконання. Ці ідеї ґрунтуються на концепції зони найближчого розвитку Л. Виготського та похідних від неї положень адаптивного контролю; 2) попередньо надавати студентам вказівки щодо послідовності реалізації різних етапів перекладу (підготовчий, аналізу тексту оригіналу, продукування тексту перекладу, редагування отриманого тексту перекладу), опис перекладацьких стратегій і типологію перекладацьких проблем із подальшими настановами прокоментувати перебіг їх ефективного вирішення безпосередньо у процесі виконання даного перекладацького завдання. У межах поточного контролю видається доцільним акцентувати увагу студентів на розв'язанні певних типових проблем і відстежувати лише виконання окремих фрагментів перекладацької діяльності; 3) визначити чітку схему аналізу результатів застосування методу міркування вголос у рамках контролю перекладацької діяльності та конкретний перелік показників, що характеризують її перебіг і корелюють із відповідними фрагментами й особливостями тексту перекладу, тому підлягають комплексній інтерпретації; 4) комбінувати метод міркування вголос з аналізом і оцінкою отриманого продукту перекладу, що дозволить підтвердити або, навпаки, спростувати висновки щодо рівня сформованості окремих компонентів перекладацької компетентності студентів.

Серед очевидних переваг методу міркування вголос дослідники називають можливість негайного отримання інформації щодо особливостей перебігу процесу без втрати подробиць і деталей, зумовлених характеристиками короткострокової пам'яті суб'єктів перекладу, а також можливість чітко визначити той момент, який спричинив вибір невдалого перекладацького рішення та вжити необхідних заходів щодо запобігання такому в майбутньому [7]. Крім того, необхідність узгоджувати кілька видів діяльності одночасно спричиняє позитивну активізацію розумової діяльності, що сприяє підвищенню якості перекладу, особливо коротких фрагментів тексту (до 200 слів) [2].

Висновки. Отже, проведений аналіз методу міркування вголос як різновиду інтроспекції, що вико-

ристовується з метою дослідження основних закономірностей перебігу перекладацької діяльності в сучасній психолінгвістиці та когнітивній психології, а також для підвищення ефективності навчального процесу в закладах вищої освіти, свідчить на користь його застосування як допоміжного методу контролю в навчанні майбутніх філологів письмового перекладу. Тоді як запропоновані шляхи його модифікації, пов'язані із залученням окремих елементів керування процесу вербалізації виконуваних перекладацьких і розумових дій студентами, дозволяють нівелювати його основні недоліки як дослідницького методу й органічно перетворити їх на переваги дієвого методу контролю.

Подальші пошуки передбачають практичне втілення отриманих теоретичних результатів шляхом розроблення необхідних коментарів до текстів оригіналу й інструкцій застосування методу міркування вголос студентами під час виконання ними перекладацьких завдань.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гальперин П. Психология как объективная наука. Москва ; Воронеж : Институт практической психологии ; НПО МОДЭК, 1998. 480 с.
2. Angelone E. Optimizing Process-Oriented Translator Training Using Freeware and FOSS Screen Recording Applications. *Translation and Openness* / P. Sandrini et al. Innsbruck : University of Innsbruck Press, 2015. P. 133–145.
3. Dam-Jensen H., Heine C. Process research methods and their application in the didactics of text production and translation. *Trans-kom*. 2009. Vol. 2. № 1. P. 1–25.
4. Ericsson K. Protocol Analysis and Expert Thought: Concurrent Verbalizations of Thinking during Experts' Performance on Representative Tasks. *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* / Ericsson K. et al. Cambridge : Cambridge University Press, 2006. P. 223–241.
5. Garcia Álvarez A. Evaluating students' translation process in specialised translation : Translation commentary. *The Journal of Specialised Translation*. 2007. Vol. 7. P. 139–163.
6. Krings H. Wegeins Labyrinth – Fragestellungen und Methodender Übersetzungsprozessforschung im Überblick. *Meta*. 2005. Vol. 50. № 2. P. 342–358.
7. Kussmaul P. Training the Translator. Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins, 1995. 178 p.
8. Zhou Ya., Lin Ya. Probe into translation process based on think aloud protocols. *Theory and Practice in Language Studies*. 2012. Vol. 2. № 7. P. 1376–1386.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PREREQUISITES FOR THE DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL COMPETENCE OF SECONDARY SCHOOL PUPILS

Стаття присвячена актуальній проблемі сучасної освіти України – розвитку компетентностей, зокрема математичної компетентності учнів основної школи. Аналіз результатів сучасних педагогічних досліджень показав брак психолого-педагогічних праць, які розкривають теоретичні та методичні засади розвитку математичної компетентності учнів.

У статті зроблено аналіз підліткового періоду в контексті розвитку математичної компетентності учнів основної школи. Обґрунтовано, що центральним психічним новоутворенням підлітків є почуття дорослості, формування вибіркових пізнавальних інтересів, здатність до самоствердження та самовдосконалення. Розкрито суть та окреслено основні структурні компоненти математичної компетентності. У процесі дослідження структури розглянуто внутрішній та зовнішній прояви компетентності. Виявлено психолого-педагогічні передумови, що сприятимуть розвитку математичної компетентності. До таких передумов належать орієнтація на процес навчання, а не на результат, пріоритетність розвивальної функції навчання, орієнтація на розвиток математичних здібностей учнів основної школи, організація повноцінної (цілісної) навчально-математичної діяльності, формування в учнів позитивних мотивів навчання, сформованість в учнів змістово-операційної сфери діяльності, професійна компетентність вчителя математики, слідування психологічним принципам розвивального навчання, які є засадничими у процесі розробки методичної системи розвитку математичної компетентності. Обґрунтовано думку, що однією з передумов є врахування пізнавальних персональних стилів підлітків. Встановлено, що зміст матеріалу компетентнісно – орієнтованого навчання має реалізовувати стильовий підхід.

Послугуючись системним підходом обґрунтовано, що розвиток математичної компетентності передбачає цілісне дотримання окреслених у роботі психолого-педагогічних передумов.

Ключові слова: математична компетентність, структура математичної компетентності, психолого-педагогічні передумови, учень основної школи, розвиток математичної компетентності.

The article is devoted to the actual problem of modern education of Ukraine – the development of competences, in particular the mathematical competence of pupils of secondary school. The analysis of the results of modern pedagogical researches has shown the lack of psychological and pedagogical works which reveal theoretical and methodical bases of development of the mathematical competence of students.

The article analyzes the teenager period in the context of the development of the mathematical competence of secondary school pupils. It is substantiated that the central mental growth of adolescents is the feeling of adulthood, the formation of selective cognitive interests, the ability to assert and self-perfection. The essence and the basic structural components of mathematical competence are revealed. Researching the structure, we will consider the internal and external manifestations of competence.

Psychological and pedagogical preconditions that will contribute to the development of mathematical competence are revealed. Such prerequisites include an orientation to the learning process rather than a result; the priority of the developmental function of learning; orientation on the development of mathematical abilities of pupils of secondary school; organization of full (integral) educational and mathematical activity; formation of positive motives for pupils; formation of pupils' content-operational sphere of activity; following the psychological principles of developmental learning which are fundamental in the process of developing a methodological system for the development of mathematical competence. It is justified that one of the prerequisites is the consideration of cognitive personal styles of adolescents. It has been established that the content of competency oriented learning material should implement a stylistic approach.

Using a systematic approach, it is justified that the development of mathematical competence implies a holistic observance of the psychological and pedagogical preconditions outlined in the thesis (research).

Key words: mathematical competence, structure of mathematical competence, psychological and pedagogical preconditions, pupil of secondary school, development of mathematical competence.

УДК 37.091.321-057.874:51

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-23>

Луцик О.М.,

аспірант кафедри математичного аналізу

Житомирського державного університету імені Івана Франка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Стрімкий розвиток суспільства позначається, насамперед, на освіті. Головним завданням сучасної системи освіти України є формування гармонійно розвиненої особистості, фахівця, що вміє вирішувати життєві та професійні проблеми. Прийнятий на загальнодержавному рівні компетентнісний підхід спрямовує на формування таких якостей, які забезпечують вирішення окреслених завдань. Варто зазначити, що математика в сис-

темі освіти країни займає важливе місце і відіграє величезну роль, оскільки слугує як загальному, так і інтелектуальному розвитку особистості. Для цього вчителю математики основної школи треба враховувати особливості розвитку самосвідомості підліткового періоду, вікові зміни в пізнавальних процесах підлітків, спрямовувати педагогічну діяльність на розвиток математичної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвитком особистості у шкільному віковому

періоді займалися такі психологи, як П.Я. Гальперіна, З.І. Калмикова, В.А. Крутецький, О.М. Леонтьєва, В.О. Моляко, С.А. Рубінштейн та інші. Різні аспекти математичної компетентності досліджуються в працях О.Ю. Беляніної, Л.К. Іляшенка, С.П. Семенця, С.О. Скорцової, Я.Г. Стельмаха, О.В. Овчарука. Окремі питання розвитку математичної компетентності учнів загальноосвітніх шкіл студіюються в роботах І.М. Зіненко, С.А. Ракова, Н.А. Тарасенкової та інших.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Однак нині в математичній освіті наявне гостре протиріччя між вимогами до сучасної математичної освіти і браком психолого-педагогічних досліджень, які розкривають теоретичні та методичні засади розвитку математичної компетентності учнів. Дотепер мало вивченими залишаються психолого-педагогічні передумови розвитку математичної компетентності учнів основної школи.

Мета статті полягає у виокремленні психолого-педагогічних передумов розвитку математичної компетентності учнів основної школи, що слугують теоретичним підґрунтям для розробки відповідної розвивальної методики.

Виклад основного матеріалу. У працях із вікової психології обґрунтовується думка, що підлітковий вік є одним із найважливіших етапів життя людини. Цей віковий період охоплює роки навчання дітей в основній школі. Для підліткового періоду характерними новоутвореннями є почуття дорослості, формування вибіркового пізнавального інтересу та «Я-концепції» дитини, здатність до самоствердження та самовдосконалення. У зазначеному віковому періоді виникають нові мотиви учіння: бажання бути освіченим, прагнення влаштуватися в майбутньому житті, подальше навчання [2, с. 215].

Варто зазначити, що сучасна загальноосвітня школа має виступати для підлітків школою набуття ними компетентностей. *Компетентність* – інтегрована характеристика якості особистості як суб'єкта діяльності в певній галузі (сфері виробництва) [8, с. 251].

Поділяючи думку І.М. Зіненко, під *математичною компетентністю* будемо розуміти якість особистості, яка поєднує в собі математичну грамотність та досвід самостійної математичної діяльності [3, с. 167].

Математична компетентність, а саме її структура та специфіка розвитку, перебуває в полі зору психологів, педагогів, методистів-математиків, науковців. Вагомий внесок у дослідження математичної компетентності зробив С.А. Раков. Він визначив ієрархічну структуру математичної компетентності: процедурна, що передбачає вміння розв'язувати типові математичні задачі; логічна, яка полягає у володінні дедуктивними методами

доведення та спростування тверджень; дослідницька, що передбачає оволодіння математичними методами досліджень соціально та індивідуально значущих задач; методологічна – вміння оцінювати доцільність використання математичних методів для розв'язування суспільно та індивідуально значущих задач [6, с. 17–18].

Досліджуючи структуру математичної компетентності учнів основної школи ми будемо виходити із загальної структури компетентності за С.П. Семенцем, де він виділив внутрішній і зовнішній прояви. Тривимірною структурою зовнішнього прояву компетентності представляється змістово-теоретичним, процесуально-діяльним і референтно-комунікативним вимірами. Аналогічну структуру її внутрішнього прояву репрезентують ціннісно-мотиваційний, рефлексивно-оцінний та особистісно-психологічний виміри. У внутрішньому прояві компетентності переважають цінності, самооцінка та здібності, а зовнішній вияв компетентності найбільшою мірою розкривають теоретичні моделі, вміння й асертивність [8, с. 252–253].

Варто зазначити, що треба орієнтуватись не тільки на розвиток зовнішніх вимірів математичної компетентності, а й на розвиток внутрішніх. Поділяючи думку С.П. Семенця, до зовнішніх проявів математичної компетентності будемо зараховувати: математичні моделі, логіко-математичні вміння, асертивність у процесі навчально-математичної діяльності, до внутрішніх – цінність математики для дитини, здатність учня до самооцінки своєї математичної діяльності, розвиток математичних здібностей, до психолого-педагогічних передумов – врахування як зовнішніх, так і внутрішніх проявів математичної компетентності.

Важливою передумовою розвитку математичної компетентності є формування в учнів позитивних мотивів навчання. Позитивне ставлення до навчання в підлітків виникає тоді, коли знання відповідають їх пізнавальним інтересам. Пізнавальний інтерес – це емоційно усвідомлена, вибірково спрямованість особистості, яка звернена до предмета й діяльності, пов'язаної з ним, що супроводжуються внутрішнім задоволенням від результатів цієї діяльності [1, с. 33]. Варто зазначити, що позитивне ставлення до навчальної діяльності визначається такими способами навчальних дій, які роблять підлітків більш незалежними, більш дорослими у власних очах. Тому для них набувають привабливості самостійні форми занять, так вони засвоюють способи розумових дій. Із боку вчителя їм імпонує лише його підтримка чи допомога [2, с. 215]. Ще В.О. Сухомлинський наголошував: «Успіх учня повинен бути не закінченням роботи, а його початком». В.О. Моляко розробив метод «стратегії формування успіху», який складається з трьох етапів. На першому етапі пропонується задача, яку можуть розв'язати всі учні;

на другому етапі наголошується, що задача складніша, але насправді вона не відрізняється від попередньої; після цього дається складна задача, але попереджають, що розв'язання не буде оцінено. Навчання учнів за цією методикою сприятиме пізнавальній активності, яка, своєю чергою, сприятиме розвитку математичної компетентності.

До передумов розвитку математичної компетентності зараховуємо сформованість в учнів змістово-операційної сфери діяльності. Це вимагає від учителя систематичного формування в учнів розумових дій і прийомів розумової діяльності, навчання методів доведення і розв'язування задач, зокрема компетентнісних, формування прийомів навчальної роботи, прийомів самоконтролю і корекції своєї діяльності [7]. Варто зазначити, що основою будь-якого виду пізнавальної діяльності учнів є аналіз та синтез. Аналіз – це мисленнєве розкладання цілого на частини, синтез – об'єднання розділених за допомогою аналізу частин в ціле.

Важливою передумовою розвитку математичної компетентності є орієнтація на процес навчання, а не на результат, потрібно дати відповідь на питання «Як?», оскільки компетентність передбачає відповідь на ключове питання «Як діяти?».

Якщо ми говоримо про розвиток математичної компетентності, маємо говорити про математичні здібності. Поділяючи думку В.А. Крутецького, під математичними здібностями будемо розуміти індивідуально-психологічні особливості, що відповідають вимогам навчальної діяльності, зумовлюють успішність оволодіння математикою як навчальним предметом, зокрема швидко, легко і глибоко оволодіння знаннями, уміннями в галузі математики [5, с. 91].

Важливою передумовою розвитку математичної компетентності учнів основної школи є запровадження в навчальний процес дедуктивної форми мислення, що відповідає змісту математики, її суті. Дедукція – форма мислення, за допомогою якої від відомого загального твердження переходять до менш загальних або окремих [9, с. 44].

Наступною передумовою виділяємо професійну компетентність вчителя математики. Поділяючи думку С.О. Скворцової, під професійною компетентністю вчителя математики будемо розуміти властивість особистості, що виявляється в здатності до педагогічної діяльності, єдність теоретичної й практичної готовності педагога до здійснення педагогічної діяльності, спроможність результативно діяти, ефективно розв'язувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають у педагогічній діяльності [10, с. 93–94]. Інноваційна професійна діяльність і система компетентностей вчителя математики забезпечують саморозвиток педагогічної системи «вчитель –

учень», в якій розв'язуються два взаємопов'язані завдання: 1) розвиток особистості учня як суб'єкта навчально-математичної діяльності; 2) розвиток особистості вчителя як суб'єкта інноваційної професійно-педагогічної діяльності [7, с. 191].

Потрібно зазначити, що в компетентнісно орієнтованому навчанні ключовою ідеєю є ідея евристичної бесіди або полілогу. Акцент робиться на активних методах навчання.

До передумов зараховуємо організацію навчально-виховного процесу згідно з психологічними принципами, які обґрунтувала З.І. Калмикова: проблемності, індивідуалізації та диференціації, гармонійного розвитку різних видів мислення, формування в учнів, як алгоритмічних, так і евристичних прийомів розумової діяльності [4]. Перераховані принципи є засадничими у процесі розробки методичної системи розвитку математичної компетентності.

Компетентнісне навчання математики детермінує реалізацію стильового підходу в навчанні. М.О. Холодна виділяє чотири різновиди пізнавальних стилів: кодування інформації, когнітивні стилі, стилі мислення та стилі пізнавального ставлення до світу. Варто зазначити, що чітко сформульовані стилі навчання забезпечують високу ефективність навчально-математичної діяльності, вони орієнтують на засвоєння головного, дають змогу здійснювати змістовий аналіз матеріалу, формувати змістові узагальнення, планувати подальшу діяльність. Зазначимо, що головною умовою сформованості навчально-математичної діяльності є готовність суб'єкта одночасно працювати на двох рівнях: мікрорівні (у процесі аналізу поставленої конкретної задачі) і макрорівні (перспективному розгляді задачі в контексті деякої загальної проблеми, пов'язаної з процесом навчання та знаходженням деякого загального способу чи методу розв'язування) [11, с. 336]. Вважаємо, що зміст матеріалу компетентнісно орієнтованого навчання математики має реалізувати стильовий підхід.

Висновки. Отже, до психолого-педагогічних передумов, що сприяють розвитку математичної компетентності, в представленому дослідженні ми зараховуємо орієнтацію на процесуальність навчання, формування позитивного ставлення до навчання, пріоритетність розвивальної функції навчання, орієнтацію на розвиток математичних здібностей, організацію повноцінної (цілісної) навчально-математичної діяльності, професійну компетентність вчителя математики, слідування психологічним принципам розвивального навчання і врахування персональних пізнавальних стилів підлітків. Реалізації задачного підходу до розвитку математичної компетентності учнів будуть присвячені наші подальші роботи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бондар А.Я., Макаренко Н.Г. Шляхи формування пізнавального інтересу особистості в процесі професійного самовизначення. *Наукові записки НаУКМА*. 2014. Т. 162. С. 32–38.
2. Вікова та педагогічна психологія : навч. посібник / О.В. Скрипченко та ін. Київ, 2001. 416 с.
3. Зіненко І.М. Визначення структури математичної компетентності учнів старшого шкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2009. Вип. 2. С. 165–174.
4. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. Москва : Педагогика, 1981. 200 с.
5. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. Москва : Просвещение, 1968. 432 с.
6. Раков С.А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ : монографія. Харків : Факт, 2005. 360 с.
7. Семенець С.П. Методологія і теорія розвивального навчання математики: монографія. Житомир : Вид. О.О. Євенок, 2015. 236 с.
8. Семенець С.П. Тривимірні структури зовнішнього та внутрішнього проявів компетентності. *Науковий вісник Ужгородського університету. Сер. Педагогіка*. 2018. Вип. 2 (43). С. 250–253.
9. Слєпкань З.І. Методика навчання математики : підручник. Київ : Вища школа, 2006. 582 с.
10. Скворцова С.О. Професійна компетентність вчителя: зміст поняття. *Наука і освіта*. 2009. Вип. 4. С. 93–94.
11. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004. 384 с.

ОСНОВНІ ПЕРЕДУМОВИ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРА ЯК ФАХІВЦЯ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ В УМОВАХ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

THE MAIN PRECONDITIONS IN EDUCATION OF AN AGRARIAN MANAGER IN INTERNATIONAL COMMUNICATION

У статті визначено основні передумови успішної підготовки майбутнього менеджера-аграрія. Задля представлення проблеми дослідження в порівняльному аспекті було здійснено узагальнення основних особливостей в системі підготовки менеджера аграрної сфери в Сполучених Штатах Америки, оскільки найбільш престижною програмою освіти менеджерів у світі визнана саме американська програма MBA (англ. Master of Business Administration). Визначено основні чинники формування успішного менеджера-аграрія в контексті здобуття професійної освіти, серед яких наявність базових, вибіркових та поглиблених курсів вивчення за спеціальністю, нерозривний зв'язок теорії і практики з перевагою практичного навчання, можливість проходження практики або стажування на підприємствах аграрного бізнесу, корегування освітнього процесу відповідно до вимог аграрного сектору, міжнародних тенденцій та працевдавців. Ми зосередили свою увагу на необхідності оволодіння однією або кількома іноземними мовами у професійних цілях. Англійська мова вважається мовою міжнародного спілкування, тому вона має стати обов'язковим атрибутом професіоналізму менеджера. Сучасний керівник аграрного сектору як представник своєї країни має постійно працювати над своїм іміджем та особистістю. Відповідно, рівень володіння іноземною мовою визначає можливість адекватно представляти себе і бути зрозумілим і, отже, досягти поставлених цілей. Причинами недостатнього володіння іноземною мовою нами було визначено відсутність наступності у навчальному процесі, практичної спрямованості, а також вмотивованості. Ми дійшли висновку, що процес вивчення іноземної мови має будуватися як модель спілкування, рекомендовано починати з невеликих за обсягом комунікативних завдань, які потребують лише відтворення та закінчувати спеціальними комунікативними завданнями, що потребують творчої здогадки та мислення. Завершальним етапом формування вміння спілкуватися іноземною мовою є проведення дискусій, круглих столів професійного характеру з іноземної мови. Серед технологій активізації комунікативної компетентності нами було визначено такі: мозкова атака, метод синектики, метод вільних асоціацій, створення карти розуму тощо. Особливе місце в означеному контексті відіграє рольова гра, яка залучає до справжнього життєвого процесу та дає реальну змогу уявити себе професіоналами, готовими досягти поставлених цілей та відстоювати власні інтереси. Рольова гра має великі освітні можливості та вважається однією з найкращих моделей спілкування.

У сучасному світі професіоналізм у будь-якій галузі, зокрема аграрній, визначається безперервністю освіти, тобто означає, що нам потрібна освіта протягом усього життя. Останнє дає змогу зрозуміти, що освіта в навчальному закладі є початковим

етапом професійного розвитку фахівця. За результатами наших досліджень, особливої актуальності нині набуває секондмент, що реалізується у спеціальних відрядженнях або зміні місця роботи як у межах своєї організації (внутрішній секондмент), так і за її межами (зовнішній секондмент). Нами було зазначено, що для менеджерів як найвищого рангу працівників актуальним є саме зовнішній секондмент.

Ключові слова: майбутній менеджер, аграрна галузь, професійні якості, іншомовна мовленнєва компетенція, міжнародне співробітництво, секондмент.

Our article defines the main preconditions for the successful education of a future manager-agrarian. In order to present the research problem in a comparative aspect, we have made an attempt to summarize the main features of the same training system in the United States of America. Nowadays the most prestigious program of education of managers in the world is the American MBA program (Master of Business Administration). Thus the main factors of formation of a successful manager-agrarian have been determined, among them the basic, selective and advanced study courses in the specialty; inextricable connection of theory and practice with the superiority of practical training; possibility of passing practice or internship at the enterprises of agrarian business; adjusting the educational process in accordance with the requirements of the agrarian sector, international tendencies and employers.

We have focused our attention on the necessity of mastering one or several foreign languages with professional purposes. English is considered to be the language of international communication, therefore it has to become a mandatory attribute of a manager's professionalism. The modern manager of the agrarian sector is a representative of his country who must be constantly working on his own image and personality. Accordingly, the level of proficiency in a foreign language determines the possibilities to represent himself adequately and to be understood and, consequently, to reach his aims. It should be noted that today English as a language of communication in the world is not an a feature of most specialists of the agrarian sector of our country. Among the reasons there are the lack of continuity in the studying process in a high school, the lack of practice in mastering the foreign language competence, as well as the lack of appropriately motivated students. This indicates that the process of studying a foreign language should be built as a model of communication. We have recommended introducing such situations, starting with small and patterned ones and finishing with special communicative tasks, which need creative guesswork and thinking. Another option is to give only some hints or instructions for creating communicative situations. One way or another all of them can not be done without an active communicative component. The final stage in forming the ability to communicate in a foreign language is conducting discussions, roundtables of a professional character in a

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-24>

Осаульчик О.Б.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри іноземної філології та перекладу

Вінницького торговельно-економічного інституту

Київського національного торговельно-економічного університету

foreign language. Among the technologies of activating the communicative competence of students there are: the brain attack, the method of synectics, the method of free associations, the creation of mind maps and so on.

An important role in this context has the role play activity. This kind of work involves the students into true to life process and gives the real opportunity to imagine themselves as professionals ready to reach the set goals and defend own interests. The role-playing game has great educational possibilities: it is regarded as one of the best models of communication.

In the modern world, professionalism in any field, agrarian in particular, is determined by the continuity of education, that means we need education throughout life. The latter makes it possible to understand that education at the educational establishment is an initial stage in the professional development of a specialist. At the same

time, higher education should be basic and fundamental, providing basic knowledge and skills and thus enabling further promising development and improvement for the specialist. According to the results of our research in the world today there is a popular phenomenon of secondment, which creates the conditions of continuous education of a specialist and personifies itself in the training of personnel in changing conditions, sometimes also from competitors, becomes extremely popular. Speaking of managers, as the highest rank of employees, it is worth noting that they have more external secondment as an opportunity for further professional improvement, while the internal secondment is often practiced for the professional development of specialists of middle level and young specialists.

Key words: future manager, agrarian field, professional qualities, foreign language competence, international cooperation, secondment.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасних умовах дедалі більшої актуальності набуває професія менеджера, що пов'язано, насамперед, із більш реальними можливостями відкриття власної справи, що нині підтримується і заохочується на рівні держави. На думку влади, саме створення й ефективне ведення малого і середнього бізнесу є запорукою економічного процвітання нашої країни в майбутньому. На особливу увагу в означеному контексті заслуговує аграрний менеджмент. Роль і місце України на світовій арені більшістю можновладців визначаються саме як аграрної країни, яка має сприятливі природні умови та потужний потенціал для якісного ведення сільського господарства з подальшим експортом надлишку в країни сусідньої Європи. Проте аграрна галузь нашої країни потребує реконструкції й реформування. Нині вже зроблені деякі кроки в зазначеному напрямі, але попереду ще багато завдань, виконання яких залежить від прогресивних аграрних менеджерів.

На думку М. Поплавського, прогресивний менеджер, маючи хист до керівництва і управління, здатний швидко проаналізувати ситуацію і прийняти найбільш ефективне рішення з використанням найменших ресурсів: часу, фінансових витрат та людських сил [1, с. 18]. Відомо, що ставлення до майбутньої професії починає формуватися ще в стінах навчального закладу, тому важливими є створення атмосфери позитивного вчення в умовах толерантності, взаємоповаги, підбір практично орієнтованих завдань, спрямованих на розкриття творчого потенціалу майбутнього менеджера. Окремим аспектом професійної освіти менеджера має стати оволодіння на професійному рівні однією або кількома іноземними мовами. Мовою міжнародного спілкування визнана англійська мова, так, вона є обов'язковим атрибутом професійності менеджера. Вхід України у світову спільноту неможливий без міжнародного спілкування.

Сучасний менеджер аграрної галузі є обличчям країни, який постійно працює над собою, бере

участь у міжнародних конференціях і симпозиумах задля виведення своєї команди і власної продукції на конкурентоспроможний рівень. Відповідно, рівень володіння іноземною мовою визначає змогу гідно представляти себе, а отже, і конкурувати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вивченням особливостей підготовки майбутніх менеджерів як фахівців різних галузей, зокрема аграрної, займалися іноземні (Т. Хатчінгтон, Х. Рамірес, К. Рой) та вітчизняні (О. Клочко, О. Краєвська, М. Поплавський) науковці. Систему формування іншомовної мовленнєвої компетенції у професійному становленні, зокрема використання рольових ігор на заняттях з іноземної мови, вивчали В. Павлова, Н. Софілканіч, Л. Демян та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Нині малодослідженою і невирішеною залишається проблема підготовки менеджерів саме аграрного сектору економіки країни, в той час як попит на таких фахівців в умовах сьогодення невинно зростає.

Мета статті. До цілей статті зараховано визначення в порівняльному аспекті головних чинників формування успішного менеджера-аграрія в американській системі професійної підготовки та визначення основних критеріїв ефективності відповідної вищої освіти у нашій країні.

Виклад основного матеріалу. Підготовка менеджерів як працівників вищої ланки належить закладам вищої освіти. Нині вища освіта поступово зазнає серйозних і подекуди докорінних змін, що зумовлено багатьма зовнішніми і внутрішніми чинниками. Одним з ефективних шляхів змін є аналіз і запозичення досвіду інших країн із метою перенесення успішних інновацій у вітчизняну систему освіти. Говорячи про підготовку менеджерів аграрної сфери, варто зазначити, що нині найбільш престижною програмою освіти менеджерів у світі визнана саме американська програма MBA (англ. Master of Business Administration, укр. «Магістр ділового адміністрування» (МДА)) [2]. МДА є кваліфікаційним ступенем у менеджменті,

проте іноді зазначена аббревіатура використовується з метою позначення програм навчання для отримання відповідного ступеня.

З метою розуміння головних передумов становлення кваліфікованого менеджера аграрної галузі пропонуємо розглянути досвід Сполучених Штатів Америки, що дасть змогу проаналізувати головні чинники успішності згаданої програми. Так, вищими закладами освіти США, в яких готують менеджерів, є школи бізнесу, які різняться між собою добором дисциплін по спеціалізації, частковим або вільним вибором додаткових курсів, обсягом навчального навантаження у другому році навчання [3, с. 48]. Добір змісту навчання є вагомим складовою частиною підготовки менеджерів у США, який може варіюватися з року в рік, аби відповідати сучасним та перспективним умовам ринку праці. Зміст навчання включає формування навчальних планів, програм і курсів із менеджменту. В означеному контексті є: базові курси (курси з менеджменту, бізнес-управління тощо), розширені курси (вибіркові курси), поглиблені курси (детальне вивчення вибіркових курсів, курси, спрямовані на формування умінь розв'язування нестандартних ситуацій), набуття професійного досвіду (творчі науково-дослідницькі письмові роботи). Так, студенти вивчають бізнес-адміністрування, фінанси, менеджмент, аудит, інформаційні системи в бізнесі тощо. Подальша спеціалізація можлива в управлінні, наприклад, у напрямках гостинності, мерчандайзингу у сфері моди, міжнародних фінансів тощо [2].

У процесі засвоєння програми студенти можуть отримати знання не тільки загальних питань бізнесу, а й опанувати основні схеми практичного ведення бізнесу в обраній галузі або спеціалізації. Практика реалізується як на базі університету, так і за його межами, включаючи вільний вибір студента. Метою аграрної освіти США є найбільш повна реалізація амбіцій, творчого потенціалу та покликань студентів. Так, програми вищої професійної підготовки у сфері сільського господарства базуються на основі трьох складників: 1) навчання в аудиторії/лабораторії; 2) контроль сільськогосподарської кваліфікації (Supervised Agricultural Experiences – SAE; 3) участь у діяльності FFA (Future Farmers of America) [4].

До підготовки студентів у сфері агробізнесу США широко залучаються громадські організації. Однією з найбільш відомих є національна організація Future Farmers of America («Майбутні фермери Америки»), заснована у 1928 р. Основною метою її діяльності є розвиток лідерських якостей молоді, яка прагне зробити кар'єру в галузі сільського господарства та агробізнесу [4]. Бізнес-курси організації проводяться у формі змагань, програм, громадських проектах, підготовці національних та державних угод.

На особливій увагу, на наш погляд, заслуговує можливість поглибленого вивчення окремих курсів та наявність вибіркових дисциплін, що уможлиблює як підвищення професійних якостей, так і свободу вибору відповідно до власного бачення і вподобань, а також домінуюча практична спрямованість із широкими можливостями самовдосконалення та розвитку власного творчого потенціалу. На наш погляд, єдиною ключовою відмінністю має стати обов'язкове безперервне вивчення англійської мови як інструменту спілкування зі світовою спільнотою у професійному контексті.

Необхідно констатувати, що нині англійська як мова спілкування у світі не є атрибутом більшості фахівців аграрного сектору нашої країни. Однією з причин вважаємо відсутність безперервності у вивченні мови у вищій школі, недостатню практичну спрямованість оволодіння іншомовною мовленнєвою компетенцією, а також відсутність відповідної вмотивованості студентів.

Так, рушійною силою у формуванні іншомовної комунікативної навички має стати мотивація до ефективної професійної іншомовної комунікації як загальнолюдської та професійної цінності. Формування мотиваційної складової частини майбутніх аграріїв-менеджерів є важливою їхньою професійною характеристикою, оскільки вмотивовано підходити до виконання різних завдань визначає здатність мотивувати інших (співробітників і колег) до ефективної професійної та загальнолюдської комунікації. Процес формування здатності майбутніх менеджерів-аграріїв мотивувати інших до ефективної комунікативної діяльності та праці загалом варто будувати на опрацюванні типових професійних ситуацій комунікативної взаємодії цих фахівців з оточуючими. Так, мотивацію варто вважати одним із ключових завдань менеджера і варто розглядати в загальному контексті його функцій (планування, набір та відбір персоналу, організація, контроль, мотивація).

На думку О. Краєвської, сам процес оволодіння іноземною мовою має значні можливості для розвитку мотивації загалом та мотивації до ефективної професійної комунікації зокрема, адже вивчення іноземної мови будується переважно на спілкуванні [5, с. 202]. В означеному контексті у більшості закладів вищої освіти вивчення іноземної мови розмежовується на дві дисципліни: іноземна мова загального спрямування та іноземна мова професійного спрямування. Метою першої є оволодіння іноземною мовою на загальному розмовно-побутовому рівні, в той час як іноземна мова професійного спілкування має сформувати готовність до безпосереднього професійного спілкування.

На нашу думку, процес вивчення іноземної мови доцільно будувати як модель спілкування. Оскільки кінцева мета оволодіння іншомовними

знаннями і навичками – це навчитись спілкуватись, педагогічно грамотним буде створювати різні комунікативні ситуації, в яких першочергово важливим буде процес англомовного спілкування. Такі ситуації рекомендуємо вводити, починаючи від невеликих за обсягом та шаблонних, коли викладач самостійно створює їх, уособлюючи в невеликих діалогічних єдностях за певною тематикою, пропонуючи студентам їх відтворити. При цьому паралельно вводяться необхідні лексичні одиниці, граматичні теми або конструкції, фразеологічні єдності. Таким чином, зберігається цілісність процесу іншомовного спілкування, його практичність та комунікативна спрямованість. Поступово комунікативні ситуації рекомендуємо розширювати: вони мають ставати більшими за обсягом і тривалістю у спілкуванні, можна їх презентувати у формі комунікативного завдання, в якому є лише початок або кінцівка, а решта потребує творчої здогадки і домислення. Іншим варіантом може слугувати лише інструкція до того, яка комунікативна ситуація має бути створена. Так чи інакше, а всі вони не можуть бути вирішеними без активного комунікативного компоненту. Завершальним етапом у формуванні вміння спілкуватись іноземною мовою є проведення дискусій, круглих столів професійного характеру іноземною мовою. Важливу роль в означеному контексті відіграє рольова гра, адже саме такий вид роботи передбачає елемент перевтілення студента у представника фахової професії. Рольова гра володіє великими навчальними можливостями: її можна розцінювати як найточнішу модель спілкування.

Занурення у спілкування робить кожного студента головною дійовою особою на занятті. На нашу думку, саме активізація усіх студентів, їх інтерактивна діяльність на занятті є головною передумовою досягнення бажаного результату. На противагу зазначеному інколи спостерігаємо таку картину: викладач дуже активний, використовує достатньо наочності, коментує сюжет відео, застосовує різні форми роботи, але ефективність заняття дуже низька. Не досягається головна мета: навчання студентів спілкуванню. Насамперед, виникнення такої ситуації пояснюється тим, що студенти виступають у ролі пасивних слухачів, незважаючи на те, що вони дисципліновано виконують завдання, діють «за сценарієм» викладача, де головна і основна роль його [6, с. 11]. Інтерактивний підхід у навчанні передбачає, насамперед, докорінну зміну методичних стереотипів навчання. На думку В. Павлової, викладач виконує у такому контексті різні ролі: від тренера, координатора, спостерігача до модератора і медіатора, а рольові імітаційні ігри сприяють цьому, адже створюють життєві ситуації на заняттях [7, с. 129].

У сучасному світі професійність у будь-якій галузі, аграрній зокрема, визначається безперервністю освіти, тобто освітою впродовж життя.

Останнє дає змогу зрозуміти, що освіта у стінах навчального закладу є початковим етапом у професійному становленні фахівця. Разом із тим профільна освіта має бути базовою і фундаментальною, забезпечувати основоположними знаннями і навичками, уможливаючи тим самим подальший перспективний розвиток і вдосконалення фахівця. За результатами нашого дослідження, у світі нині величезної популярності набуває явище секондменту, що створює умови безперервної освіти фахівця й уособлюється в навчанні персоналу у змінних умовах, інколи в конкурентів.

Секондмент може бути внутрішнім (у межах однієї компанії) та зовнішнім, короткотривалим та довготривалим (до року), що залежить від мети підвищення кваліфікації [10]. Говорячи про менеджів як вищий ранг працівників, варто зазначити, що їм більше притаманний зовнішній секондмент як можливість подальшого професійного вдосконалення, в той час як внутрішній секондмент часто практикується для фахового розвитку фахівців середньої ланки та молодих спеціалістів. Із цього приводу в міжнародних компаніях вважають, що стажування персоналу за кордоном допомагає порівняти українську реальність із кращими іноземними практиками, аби потім впровадити набутий досвід у своїй компанії

Висновки. Викладене вище дає змогу узагальнити деякі з необхідних передумов формування успішного менеджера-аграрія в системі вищої освіти: наявність базових, вибіркокових та поглиблених курсів вивчення за спеціальністю, нерозривний зв'язок теорії і практики з перевагою практичного навчання, можливість проходження практики або стажування на підприємствах аграрного бізнесу, корегування освітнього процесу відповідно до вимог аграрного сектору, міжнародних тенденцій та працедавців, обов'язкове оволодіння однією або кількома іноземними мовами, реалізація секондменту в контексті програм обміну.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Поплавський М. Формула лідера. Київ : ПП «Р.К.Майстер-принт». 2017. 256 с.
2. Бізнес-освіта у США. URL: <http://edusa.org.ua/education-in-usa/business/>.
3. Ключко О. Актуальні аспекти історичного досвіду розвитку теоретичних і методичних засад професійної підготовки майбутніх менеджерів аграрної сфери у ВНЗ США. *Вісник Черкаського університету*. Серія: Педагогічні науки. 2016. № 17. С. 43–51.
4. Future farmers of America / Майбутні фермери Америки. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Future_Farmers_of_America.
5. Краєвська О. Поетапне формування мотивації до комунікативної діяльності майбутніх менеджерів-аграріїв у ВНЗ. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. 2014. Вип. 199(1). С. 199–203.

6. Hutchinson T. Project English 2. Teacher's book. Oxford University Press. 1998. 271 p.

7. Павлова В. Особливості підготовки магістрів освіти засобами інтерактивних технологій. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика». 2018. Вип. 21. Том 2. С. 127–131.

8. Софілканич Н., Дем'ян Л. Роль і місце рольових ігор у навчанні англійської мови професійного спрямування у вищих закладах. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. 2015. Вип. 147. С. 276–279.

9. Секондмент: як навчання персоналу у конкурентів допомагає бізнесу. URL: <http://www.management.com.ua/tend/tend1032.html>.

ІНТЕРФЕРЕНЦІЯ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ПОДОЛАННЯ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ФОНЕТИКИ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ-СИНОЛОГІВ

INTERFERENCE AND WAYS TO OVERCOME IT WHILE TEACHING CHINESE PHONETICS TO FUTURE SYNOLOGISTS

Стаття присвячена проблемі явища інтерференції під час формування китаємовної фонетичної компетентності студентів-синалогів на початковому рівні мовної підготовки та засобам її подолання під час вивчення мови. Окреслено явище міжмовної та внутрішньомовної інтерференції та їхній вплив на формування фонетичної компетентності. Міжмовна інтерференція є результатом негативного перенесення набутого лінгвістичного досвіду в рідній мові на мовну систему вивчуваної мови. Ця інтерференція здійснюється з боку доміантної мови в напрямку тієї, якою людина володіє меншою мірою: усе подібне, але не тотожне спричиняє дуже великі труднощі для подальшого засвоєння фонетичного матеріалу. Внутрішньомовна інтерференція виникає в тих випадках, коли ті, хто вивчають мову, вже набули певного досвіду у вивченні мови. Ця інтерференція виявляється в тому, що раніше сформовані і більш міцні навички взаємодіють із новими, що і призводить до помилок та порушень правил користування іноземною мовою. У ході дослідження встановлені найпоширеніші помилки, що виникають під впливом інтерференції, а саме: неправильна артикуляція фіналей, неправильна вимова ініціалей, неправильна вимова тонованих складофонем, помилки у вимові лексичних одиниць, неправильна інтонація, тонування, синтагматичний поділ фраз. Крім того, окреслені помилки викликані інтерферуючим впливом англійської мови та впливом відразу двох фонетичних систем (української та англійської) на вимову одиниць китайської фонетики. Для виявлення зон інтерференції було проведено порівняльно-типологічне дослідження двох контактуючих мов (української та китайської) із метою визначення поля потенційної інтерференції, а потім шляхом спостереження було виявлено фактичні випадки інтерференції. Така комбінація двох методів отримала широке визнання серед лінгвістів, оскільки вона дає важливий матеріал для навчання другої мови. Основними способами подолання фонетичної інтерференції визначено: усвідомлення диференційних ознак, концентрацію уваги на субстанційних властивостях фонетичних одиниць, а також формування стійких слуховимовних та ритміко-інтонаційних навичок шляхом вправлення.

Ключові слова: фонетика китайської мови, викладання фонетики, інтерференція, міжмовна інтерференція.

The article deals with the problem of the phenomenon of interference in the formation of Chinese language phonetic competence of students-sinologists at the initial level of language training and the means of its suppression have during the time of learning the language in the classroom. The phenomenon of interlanguage (the interference of foreign language) and interlanguage interference is outlined and its impact on forming phonetic skills were covered. Interlanguage interference is the result of the negative transfer of acquired linguistic experience in the mother tongue to the language system of the language being taught. This interference is carried out by the dominant language in the direction to which the person possesses lesser degree: everything similar, but not identical, causes very great difficulties for further mastering of phonetic material. In turn, linguistic interference occurs when language learners have already acquired some experience in the language being learned. This interference is manifested in the fact that previously formed and stronger skills interact with new ones, which leads to mistakes, in violation of the rules of using a foreign language. The most common errors that are caused by interference are identified, namely: incorrect articulation of finals, incorrect pronunciation of initials, incorrect pronunciation of toned syllables, errors in pronunciation of lexical units, incorrect intonation, toning, syntagmatic division of phrases. In addition, the outlined errors are caused by the interfering influence of the English language and the influence of two phonetic systems (Ukrainian and English) on the pronunciation of Chinese phonetic units. For the identification of the zones of the interference, we carried out a periodically typological report of two contact groups (Ukrainian and Chinese) with the help of the field of potential interference the field of potential interference was revealed. Such a combination of two methods has widely accepted the mid-linguistic experience, as it is the important material for starting to learn another foreign language. The main methods for overcoming the problem of phonetic interface are: the differentiation of signs, the concentration on the substantive phonetic units, as well as the form of simple rhythmic models.

Key words: phonetics of Chinese language, teaching phonetics, interference, interlingual interference.

УДК 371.15:81.243
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-25>

Перелома Т.С.,
асистент кафедри мов і літератур
Далекого Сходу
та Південно-Східної Азії
Інституту філології
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми в загальному вигляді. Створення контактів України та КНР на міждержавному рівні вказує на потребу в підготовці висококваліфікованих фахівців (філологів та перекладачів) із китайської мови, які здатні забезпечувати належним чином комунікацію в різних напрямках українсько-китайських відносин. І в Україні вже створено потужну базу для підготовки таких фахівців: китайська мова наразі виклада-

ється у дванадцяти ЗВО України [1]. Китайська мова має типологічно особливу структуру, яка суттєво відрізняється від структури слов'янських та германських мов, є типологічно відмінною від української (особливо її фонетична система), а отже, під час опанування цієї мови студенти стикаються з низкою проблем, особливо на шляху формування китаємовної фонетичної компетентності. Формування іншомовних мовленнєвих

навичок та вмінь завжди стикається із проблемою інтерференції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема навчання окремих аспектів китайської мови була предметом дослідження таких науковців, як: В. Ткачук, Н. Добровольська, А. Савченко, О. Алексахин, Т. Задюєнко, Хуан Шуин, Н. Кірносорова, О. Готліб, І. Єсаулов, Ма Мінь, Т. Якуніна, І. Яценко, О. Попова, Ху Бо та ін. Фонетика китайської мови є вкрай важливою для навчання мови в цілому, адже китайська мова має особливу типологічну характеристику – наявність тону, який виконує дистинктивно-перцептивну та дистинктивно-сигніфікативну функції. Оволодіти китайською мовою та, зокрема, лексичними одиницями (як ключовими в спілкуванні) можна лише за умови здатності розрізняти та правильно відтворювати тони. Проте вивчення фонетики не обмежується артикуляційними навичками, а передбачає засвоєння студентами ритміко-інтонаційних моделей, які так само мають семантичні відтінки і є важливими у плані реалізації прагматики мовлення. Вплив рідної та першої іноземної мови може завадити на шляху формування фонетичних вмінь та навичок на різних рівнях мовно-мовленнєвої підготовки.

Мета статті – охарактеризувати явище інтерференції, її вплив на формування Китаємовної фонетичної компетентності, а також вказати на шляхи її подолання під час навчального процесу.

Виклад основного матеріалу. Інтерференція (від лат. *inter* – між + *ferens* – той, що переносить) – взаємодія мовних систем, вплив системи рідної мови на мову, що вивчається, у процесі оволодіння нею. Виражається у відхиленнях від норми і системи іноземної мови під впливом рідної [2, с. 87]. Вплив рідної мови ускладнює засвоєння звуків іноземної [3, с. 171].

Інтерференція може бути міжмовною і внутрішньомовною.

Міжмовна інтерференція виникає в силу існування відмінностей у системах рідної та вивчаної мов і має місце на рівні значення і вживання [2, с. 87]. Міжмовна інтерференція є результатом негативного перенесення набутого лінгвістичного досвіду в рідній мові на мовну систему вивчаної мови. Ця інтерференція здійснюється з боку домінантної мови в напрямку тієї, якою людина володіє меншою мірою: все подібне, але не тотожне спричиняє дуже великі труднощі для подальшого засвоєння; при цьому чим менше відмінностей в об'єктів, тим більша ймовірність їхнього уподібнення. Явища міжмовної інтерференції найбільш виразно проявляються саме на початковій стадії навчання. Ті, хто навчаються, не розрізняють диференціальних ознак іноземної мови, механічно переносять на неї звичні норми рідної мови, використовують відомі їм операції в новій ситуації і про-

довжують мислити категоріями рідної мови, втілюючи їх в іншомовну матеріальну форму [4, с. 158]. Міжмовна інтерференція виявляється на всіх рівнях мовної системи, в тому числі і фонетичної.

Слух білінгва налаштований на хвилю рідної мови. Він сприймає у звуках двох мов лише загальне і відкидає те, що відрізняє їх один від одного [5, с. 42]. Фонетична міжмовна інтерференція виникає в тих випадках, коли двомовний індивід ототожнює фонему вторинної мовної системи з фонемою первинної системи і, відтворюючи її, застосовує до неї фонетичні правила первинної мови [6, с. 44]. Інтерференція виявляється на всіх рівнях фонетичної системи мов – на рівні звука, складу, словесного наголосу, інтонації [7, с. 163]. Особливо інтерференція відчутна на початковому етапі навчання китайської мови, а саме під час тонування складофонем. Оскільки тонування не властиве українській мові і у студентів не сформовані в корі головного мозку тонічні еталони, на початковому етапі навчання значна частина тих, хто вчить мову, мають суттєві проблеми з артикуляцією тонованих складофонем, а ще більші проблеми – з їхньою рецепцією. Психофізіологічна неготовність спостерігається і в артикуляції / рецепції інших одиниць фонетики, зокрема тих, які стосуються цілого висловлювання (інтонації, синтагматичного поділу тощо).

Робота мовленнєвих органів, необхідних для звукоутворення, більшою чи меншою мірою відрізняється в різних мовах: різний ступінь напруженості, сила видиху, характер роботи голосових зв'язок тощо. Перебудова артикуляційної бази – по суті, основа всього процесу оволодіння фонетичною системою іноземної мови [8, с. 84]. Ця перебудова має ґрунтуватися на усвідомленні студентами диференціальних ознак фонем, особливостей артикуляції та належної кількості вправлень.

Для виявлення зон інтерференції ми скористалися найбільш поширеною методикою: спочатку було проведено порівняльно-типологічне дослідження двох контактуючих мов (української та китайської) із метою визначення поля потенційної інтерференції, а потім шляхом спостереження було виявлено фактичні випадки інтерференції. Така комбінація двох методів отримала широке визнання серед лінгвістів, оскільки вона дає важливий матеріал для навчання другої мови [9, с. 55]. Аналіз сегментних та суперсегментних одиниць китайської мови показує, що фонетичні одиниці цієї мови мають суттєві розбіжності з українською як на рівні артикуляції окремих фонем, складофонем, так і на рівні інтонування цілих висловлювань.

Фонетичні помилки, викликані міжмовною інтерференцією, вдалося встановити як на основі типологічних відмінностей фонетичних систем китайської та української мов [10], так і під час педагогічного спостереження, у якому взяли

участь 32 студенти-китаїсти I-ого курсу. Протягом навчального року постійно фіксувалися фонетичні рецептивні та репродуктивні помилки студентів, спричинені міжмовним перенесенням. Серед цих помилок найбільш типовими визначаємо такі:

1) неправильна артикуляція фіналей (голосних звуків, дифтонгів, трифтонгів, назалізованих фіналей);

2) неправильна вимова ініціалей (приголосних звуків), зокрема: придихових та непридихових приголосних, а саме: d – t, b – p, g – k, j – q, zh – ch, z – c; неправильна вимова глухих та дзвінких приголосних (іноземні студенти дуже часто вимовляють китайські непридихові приголосні b, d, g, k як дзвінкі приголосні); помилкова артикуляція губно-зубного звука f; помилкова вимова ретрофлексивної ініціали r, а саме уподібнення цього звука до українського «ж», відсутність ретрофлексії у вимові звуків “zh”, “ch”, “sh”;

3) неправильна вимова тонованих складофонем, наприклад неправильна вимова другого та третього тону у словах, словосполученнях та реченнях у зв'язку з їхньою подібністю, схильність вимовляти другий, третій та четвертий тон мелодикою першого тону, неправильна зміна тонів у потоці мовлення та інші помилки, властиві окремим індивідам;

4) помилки у вимові лексичних одиниць, які зазнали фонетичних та тонічних змін; найчастіше помилки виникають у словах з асиміляцією, редукацією, стягненням, епентезою (наприклад: 什么 shénme – shémme, 暖和 – nuǎnhuo – nuǎnghuo, 很好 – hěn hǎo – hěng hǎo, 明白 – míngbái – míngbe, 下去 – xiàqù – xiàqì, 不要 bù yào – 别 bié, наприклад: 花儿 – huā er ; 小猫儿 – xiǎo māo er ; 没错儿 – méi cuò ér.); а також помилки, пов'язані з утратою тону у лексичних одиницях з кількома складофонемами (наприклад: 谢谢 – xièxiè, 亲姐姐 – qīn jiějie, 哥哥 – gēge, 东西 – dōngxī, 知识 – zhīshì, 学生 – xuéshēng та інші);

5) неправильна інтонація, тонування, синтагматичний поділ фраз: неправильний синтагматичний поділ фрази спричиняє неправильне тонування деяких окремих слів, порушення зміни тону в деяких словах та порушення характерної для цього речення інтонації, наприклад: 我不是中国人 – wǒ búshì zhōngguó rén. Під час читання зазначеного речення студенти можуть поставити паузу після заперечної частки 不 bù, тим самим а) змінити значення речення; б) втратити зміну тону у частці 不 (зміна четвертого тону на другий перед четвертим, у нашому випадку 是 shì – 不是 – búshì); в) втратити рівномірну мелодіку речення.

Відтворення тонів та інтонації – ще одна проблема, що виникає у студентів-синологів не тільки на початковому, але й на просунутому рівні мовної підготовки, зокрема – плутанина між властивістю тонів та інтонації в потоці мовлення. Китайський

дослідник Чжао Юаньжень подає наочний приклад впливу інтонації нетональних мов на відтворення тонів китайської мови:

“这个东西我要买，你卖不卖” Я хочу купити цю річ, ви продаєте?

“Zhège dōngxī wǒ yào mǎi, nǐ mài bù mài?”

“这个东西我要卖，你买不买？” Я хочу купити цю річ, ви купуєте?

“Zhège dōngxī wǒ yào mài, nǐ mǎi bú mǎi?”

У цьому прикладі з неправильним використанням тону повністю змінюється зміст усього речення. Як показало спостереження, найчастіше інтонація впливає на вимову в питальних реченнях та призводить до помилок у вираженні змісту;

6) неправильна диференціація фонем та складофонем під час рецепції, викликана нерозрізненням окремих звуків, тонів (наприклад: chao – shao; bao – rao, zhao – rao, tou – hou та інші);

7) міжмовній інтерференції підлягає еризація та використання в потоці мовлення легкого тону: проблема полягає в тому, що ретрофлексивна голосна ег вимовляється легким тоном і приєднується до кінцевої фіналі, що змінює стандартну вимову, а це викликає труднощі у студентів. Слово з еризацією має вимовлятися на одному диханні і не може бути поділеним на два окремих склади [11, с. 316].

Описані вище помилки спричинені відсутністю в українській мові окремих фонетичних одиниць (тонування, окремі звуки), відмінностями диференційних ознак фонетичних одиниць у китайській та українській мовах (артикуляція окремих фонем), відмінностями фонетичних явищ і процесів (наприклад, еризація, стягнення, епентеза, асиміляція, редукація, синтагматичний поділ фраз, мелодика).

Ще одна група фонетичних помилок, з якими стикається студент-китаїст, – це помилки, викликані інтерферуючим впливом англійської мови. Особливо ці помилки відчутні на початковому етапі й зумовлені підсвідомим «зануренням» в іноземну мову, перемиканням мовленнєвих кодів, а також графічними латиничними символами, якими ми позначаємо китайські фонемні, які підсвідомо викликають рефлексії, пов'язані з іншомовною артикуляцією: ці символи можуть викликати відповідні асоціативні зв'язки «символ-фонема», що призводить до англійського акценту. Інтерферуючий вплив першої іноземної мови на китайську вимову часто більш потужний, ніж вплив рідної мови.

Для виявлення помилок, спричинених інтерференцією англійської мови, було проведено тільки згадане вище педагогічне спостереження, у процесі якого вдалося встановити, що найпоширеніші помилки виникають під час вивчення фонетичної транскрипції пхін'хнь, а саме під час порівняння відтворення ініціалей та фіналей китайської мови

з голосними та приголосними англійської мови; серед помилок, викликаних інтерферуєчим впливом англійської мови, слід виділити:

1) помилки у вимові окремих фонем та складофонем (наприклад: p, t, g, k, j, q, x, zh, ch, r, c);

2) помилки у вимові ритміко-інтонаційних моделей (наприклад: порушення тону в питальних реченнях під впливом інтонації);

3) помилки у вимові звукових комбінацій (асиміляція, редукація, стягнення тощо): наприклад: 花儿 – huā er – huār; 小猫儿 – xiǎo māo er – xiǎo māor; 没错儿 – méi cuò ér – méi cuòr.

Часто спостерігаємо вплив відразу двох фонетичних систем (української та англійської) на вимову одиниць китайської фонетики. Цей вплив спостерігається у вимові фонем (у слові окремі фонемі вимовляються з англійським акцентом, а окремі – з українським), він спричинений, на нашу думку, нестійкими фонетичними навичками в англійській та китайській мовах.

Внутрішньомовна інтерференція виникає в тих випадках, коли ті, хто вивчають мову, вже набули певного досвіду у виучуваній мові. Ця інтерференція виявляється в тому, що раніше сформовані і більш міцні навички взаємодіють із новими, що і призводить до помилок [3, с. 87], до порушень правил користування іноземною мовою. В основі внутрішньомовної інтерференції лежить той факт, що нові навички (які формуються) користування одиницями іноземної мови стихійно зіставляються у свідомості мовця і деформуються під впливом раніше сформованих навичок, що веде до руйнування навички, спотворення норм мови і появи відповідних помилок [4, с. 158]. Внутрішньомовна інтерференція виникає тоді, коли у студентів уже сформовані певні фонетичні знання та фонетичні навички.

Фонетичні помилки, викликані внутрішньомовною інтерференцією. Для виявлення означених помилок було проведено педагогічне спостереження, у якому взяли участь 32 студенти-китаїсти I-ого курсу. Протягом навчального року постійно фіксувалися артикуляційні та ритміко-інтонаційні помилки студентів, спричинені внутрішньомовним перенесенням. Серед цих помилок найбільш типовими визначаємо:

1) помилки, спричинені переходами тонів у напівтони (тони в певних позиціях змінюються напівтонами: перший тон перед першим стає коротшим і трохи нижчим, його висота складає 44, а не 55);

2) відсутність асиміляції (студенти вживають звуки як в ізольованій позиції), редукації, стягнення (вживання звуків на повному ступені артикуляції) (наприклад: помилки у вимові звуків із лодаванням еризації 花儿 – huā er – huār; 小猫儿 – xiǎo māo er – xiǎo māor; 没错儿 – méi cuò ér – méi cuòr); роздільна вимова слів 两个 – liǎng gè – liǎng' gè; відсутність злиття останнього слова речення

з окликом, що стоїть наприкінці висловлювання 别忙啊 – bié máng-aaa, bié máng a.

3) помилки, викликані неправильним синтагматичним членуванням мовлення;

4) помилки, викликані перенесенням неправильних моделей мелодики (тону на рівні висловлювання) (наприклад: 我最近很忙, 我又没有时间准备考试 – Wǒ zuìjìn hěn máng, wǒ yòu méiyǒu shíjiān zhǔnbèi kǎoshì – у цьому реченні за умови неправильної моделі мелодики речення та без наявності відповідних пауз у більшості випадків неправильно вимовляється складофонема 又 yòu. Студенти ототожнюють цю складованому 又 yòu із наступною 有 yǒu, тим самим перетворюючи речення з розповідного на питальне).

Під час вивчення фонетики китайської мови у студентів виникає багато складнощів, які спричинені низкою чинників:

1) вплив рідної та другої іноземної мови, а саме артикуляції та інтонації;

2) віковий фактор: більшість людей починають вчити китайську мову у зрілому віці, коли мовленнєвий апарат вже повністю сформований, сформовані в корі головного мозку й фонетичні образи-еталони, які координують фонетичний бік мовлення; голосові зв'язки втратили еластичність;

3) індивідуальні проблеми конкретної особистості: нечітка вимова, нездатність розрізняти тони тощо.

Подолання міжмовної та внутрішньомовної інтерференції – одне із ключових завдань під час викладання фонетики китайської мови.

Зважаючи на висновки Ю. Дешерієвої, яка вважає, що явище інтерференції навичок і вміннь спостерігається за умови їхнього протиставлення за критерієм стійкості: якщо навички та вміння стійкі, то інтерференції не спостерігається; інтерференція виявляється тільки в тому випадку, коли навички та вміння за своєю стійкістю неоднакові: у цьому випадку більш стійка навичка або більш стійке вміння актуалізуються (коли подібна дія має проводитися на основі іншої навички чи вміння) [12]; а також висновки У. Вайнрайха, який вважає, що інтерференція долається шляхом усвідомлення диференційних ознак та належної кількості вправлень [13, с. 13], – для подолання міжмовної інтерференції ми вдаємося до таких шляхів:

1) усвідомлення диференційних ознак одиниць китайської фонетики (відносно української): в артикуляції окремих фонем, складофонем, фонетичних процесів, ритміко-інтонаційної організації мовлення;

2) концентрація уваги на субстанційних властивостях сегментних та суперсегментних одиницях китайської мови;

3) формування (на основі знань диференційованих ознак фонетичних одиниць) стійких слуховимовних та ритміко-інтонаційних навичок шляхом

систематичних вправлянь в артикуляції фонем, складофонем, лексем, висловлювань, текстів.

Усвідомлення диференційних ознак одиниць китайської фонетики, а також концентрація уваги на субстанційних властивостях здійснюється шляхом формування міцних фонетичних знань про артикуляційні та ритміко-інтонаційні особливості китайської мови: зіставлення їх зі схожими одиницями рідної мови, поелементний аналіз фонетичних одиниць (наприклад, аналіз усіх диференційованих ознак фонем).

Формування фонетичних навичок відбувається шляхом вправлення. Ми поділяємо думку Д. Шомової, яка полягає в тому, що людина, оперуючи в мовленні певним мовним елементом, одночасно виконує низку інших операцій різного ступеня складності. При цьому, вважає науковець, чим більше операцій супроводжують цей елемент, тим досконалішим має бути володіння ним. Якщо людина може оперувати певним елементом мови тільки в більш легких умовах, тобто за меншої кількості паралельних операцій або за меншої складності цих паралельних операцій, то адекватне володіння ще не настає [14, с. 37]. На основі висновків Д. Шомової вважаємо, що формування фонетичних навичок має відбуватися на рівні усіх одиниць мовної системи: окремої фонемі, складофонемі, лексеми, висловлювання, надфразової єдності, тексту – все це створює більш складні умови використання мовних одиниць, а отже, сприяє належному формуванню відповідної навички.

Висновки. Отже, аналіз наукової літератури, проведене педагогічне спостереження дали можливість зробити висновок: у процесі навчання майбутніх філологів фонетики китайської мови викладач і студенти стикаються з міжмовною (українська → китайська, англійська → китайська) та внутрішньомовною інтерференцією, яка спричиняє низку фонетичних помилок та перешкод в опануванні фонетики. Встановлено, що у студентів-китаїстів першого року навчання інтерференція виникає під час артикуляції майже всіх фонем, особливого негативного впливу рідної мови зазнає тонування складофонем, ритміко-інтонаційна організація мовлення. Основними способами подолання фонетичної інтерференції визначено: усвідомлення диференційних ознак, концентрацію уваги на субстанційних властивостях фонетичних одиниць, формування стійких слуховимовних та ритміко-інтонаційних навичок шляхом вправлення.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Савченко А.С. Сучасні підходи до навчання фонетики китайської мови. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. 2012. Вип. 36. С. 91-96. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2012_36_22 (дата звернення: 25.01.2018).

2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва, 2009. 448 с.

3. Ван Лэй Интерференция звуков китайского языка на русский язык. Вестник ИГЛУ. 2009. № 4(8). URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/interferentsiya-zvukov-kitayskogo-yazyka-na-russkiy-yazyk> (дата обращения: 14.10.2017).

4. Чойбонова Б.М. Влияние межъязыковой и внутриязыковой интерференций на формирование ошибок в речи обучаемых. Вестник БГУ. Язык, литература, культура. 2009. № 11. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-mezhyazykovoy-i-vnutriyazykovoy-interferentsiy-na-formirovanie-oshibok-v-rechi-obuchаемых> (дата обращения: 27.04.2019).

5. Уварова Т.П. К вопросу о фонетической интерференции или как говорить по-английски без русского акцента. Лесной вестник. 2002. № 3. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-foneticheskoy-interferentsii-ili-kak-govorit-po-angliyski-bez-russkogo-aktsenta> (дата обращения: 28.04.2019).

6. Костомаров, В.Г., Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам : 3-е изд. перераб. и доп. Москва : Рус.яз., 1984. 137 с.

7. Разумова М.В. Проблема интерференции и переноса в обучении иностранным языкам на фонологическом уровне. Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. 2007. № 7. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-interferentsii-i-perenosa-v-obuchenii-inostrannym-yazykam-na-fonologicheskom-urovne> (дата обращения: 27.04.2019).

8. Панова Р. С. Фонетическая интерференция в русской речи китайцев. Вестник ЧелГУ. 2009. № 22. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/foneticheskaya-interferentsiya-v-russkoy-rechi-kitaytsev> (дата обращения: 26.04.2019).

9. Крутобережская А.С., Солдатова Я.В. Интерференция как объект исследования психолингвистики. Инновационная наука. 2015. №7-2. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/interferentsiya-kak-obekt-issledovaniya-psiholingvistiki> (дата обращения: 27.04.2019).

10. Малышев Г.И., Киселевич Я.Е., Митчелл П.Д. Трудности в изучении фонетики китайского языка русскоговорящими студентами: основные ошибки и способы их устранения. Вестник ТГУ. 2018. № 3 (173). URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/trudnosti-v-izuchenii-fonetiki-kitayskogo-yazyka-russkogovoryaschimi-studentami-osnovnye-oshibki-i-sposoby-ih-ustraneniya> (дата обращения: 08.09.2019).

11. 国际汉语教师语音教学手册 / 宋海燕编著. 北京 : 高等教育出版社, 2015. 669页.

12. Дешериева Ю.Ю. Проблемы интерференции и языкового дефицита. / На материале рус. речи носителей англ. языка : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук. Москва, 1976 . 15 с.

13. Вайнрайх У. Однозначие и многоязычие. Новое в зарубежной лингвистике. 1999. Вып. 6. С. 25–60.

14. Шомова Д.З. Явление интерференции родного и русского языков при контакте с иностранным языком. Вестник ЮГУ. 2010. № 3(18). URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/yavlenie-interferentsii-rodного-i-russkogo-yazykov-pri-kontakte-s-inostrannym-yazykom-1> (дата обращения: 28.04.2019).

СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЇ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

ESTABLISHMENT OF PRACTICAL PSYCHOLOGIST'S PROFESSION: HISTORICAL ASPECT

У статті проаналізовано становлення практичної психології в історичному дискурсі. Визначено фактичний матеріал, що розкриває важливі закономірності виникнення практичної психології. З розвитком уявлень про становлення практичної психології виразніше проявляються певні особливості і труднощі, без подолання яких неможливий подальший конструктивний розвиток проблеми фахової підготовки практичних психологів. Проаналізовано передумови становлення практичної психології, визначено роль історичних даних щодо виникнення деонтологічних принципів психологічної практики, етичних норм роботи практичного психолога. На основі теоретико-історичного аналізу розвитку практичної психології визначено особливості професійної підготовки практичних психологів. Також на основі основних теоретико-методологічних засад розвитку практичної психології в Україні окреслено основні шляхи вдосконалення фахової підготовки майбутніх практичних психологів. У статті зазначається, що практична психологія – це галузь професійної діяльності. Вона має на меті завдяки технологіям, методикам сприяти вирішенню особистістю складних життєвих ситуацій, профілактику форм поведінки, що заважають ефективно адаптуватися до навколишнього світу. Практична психологія не може бути ідентичною життєвій психології, популярній та позанауковій. Для того, щоб вміти ефективно надавати психологічну допомогу, майбутні практичні психологи мають усвідомлювати, наскільки практична психологія у своєму становленні концептуально відмежувалася від побутової та позанаукової.

У статті наголошується, що теоретичний та історичний аналіз, порівняння різних типів психологічного знання, дослідження витоків практичної психології та становлення професії практичного психолога дасть змогу визначити місце практичної психології в системі психологічних знань. Історичний екскурс надає змогу врахувати позитивні досягнення зарубіжних і вітчизняних спеціалістів із проблеми психологічної допомоги та спроектувати нові завдання для професійної підготовки майбутніх практичних психологів.

Ключові слова: практична психологія, практикуючий психолог, педологія, клієнт-цен-

трована терапія, вища школа, фахова підготовка практичних психологів.

It has been analyzed in the article the establishment of practical psychology in the historical discourse. Factual material that reveals important patterns of practical psychology emergence has been identified. With the development of conceptions about the establishment of practical psychology, certain features and difficulties are more clearly manifested, without which further constructive development of the problem of vocational training of practical psychologists is impossible. The preconditions of the establishment of practical psychology have been analyzed, the role of historical data on the occurrence of deontological principles of psychological practice, ethical standards of practical psychologist's activity have been determined.

The purpose of the article: on the basis of theoretical and historical analysis of the development of practical psychology to define the peculiarities of vocational training of practical psychologists. Based on the purpose of the article, the important tasks that we try to solve are to identify the basic theoretical and methodological foundations of the development of practical psychology in Ukraine, to justify the main ways and methods of improvement of vocational training of future practical psychologists.

The article states that practical psychology is a field of professional activity. It aims, through technologies and methods, to help in solving, by personality, difficult life situations, the prevention of forms of behavior that prevent effective adaptation to the world. Practical psychology cannot be identical to life psychology, popular and extra-scientific. To be able to provide psychological help effectively, future practical psychologists should realize how practical psychology in its formation conceptually distinguished itself from household and extra-scientific ones.

The article has emphasized that theoretical and historical analysis, comparison of different types of psychological knowledge, study the origins of practical psychology and the establishment of practical psychologist's profession will allow to determine the place of practical psychology in the system of psychological knowledge.

Key words: practical psychology, practicing psychologist, pedology, client-centered therapy, high school, vocational training of practical psychologists.

УДК 378.21(045)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-26>

Синишина В.М.,
канд. психол. наук,
доцент кафедри психології
ДНУВЗ «Ужгородський національний
університет»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

За останні три десятиліття практико-орієнтована психологія набирає дуже швидких обертів, інтенсивно розвивається. Психологічне знання потребує досліджень в історичному аспекті, оскільки, реконструюючи історію розвитку різноманітних стратегій психологічних галузей і окремих психологічних проблем, майбутні практичні психологи будуть володіти не тільки готовим матеріалом для заучування, а й зможуть орієнтуватися в багатьох

професійних проблемах, усвідомлювати причини виникнення тієї чи іншої проблеми, тієї чи іншої стратегії в колі психологічних досліджень.

Українське суспільство переживає швидкоплинні соціально-економічні та політичні трансформації. У цьому бурхливому історичному розвитку особистість підпадає під чисельні стресогенні чинники; виявилось, що людина не може опанувати стрес власними психологічними ресурсами, тому виникає необхідність надання психоло-

гічної допомоги висококваліфікованими фахівцями – практичними психологами. Усе це спонукає до необхідності підготовки майбутніх фахівців на теренах національної освіти з урахуванням засад розуміння історичного розвитку, усвідомлення практики становлення практичної психології.

Практична психологія виступає в ролі методологічної основи діяльності практичних психологів. Як зазначає В.Г. Панок, теоретичні підвалини цієї галузі психології були закладені поколіннями вітчизняних і зарубіжних психологів. Разом із цим проблема теоретичного осмислення і систематизації психологічної практики, методів і методик роботи практичних психологів залишається доволі гострою. Ця гострота підсилюється ще й тим, що українська психологічна наука і практика протягом ХХ ст. пройшли специфічний шлях, що суттєво відрізняється від шляхів розвитку психології в інших країнах. Таким чином, пошук теоретичних витоків, методологічних засад, соціально-історичних чинників розвитку вітчизняної практичної психології у ХХ ст. стає дедалі більш актуальним [4, с. 2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Фахова підготовка практичних психологів потребує сучасних концептуальних ідей і підходів. Важливим у цьому процесі є врахування всіх надбань різних галузей наукових знань – педагогічних, психологічних, філософських та історичних.

Теоретико-методологічним підґрунтям фахової професійної підготовки практичних психологів на сучасному етапі виступають концепції таких дослідників, як Д. Богоявленська, О. Бондаренко, В. Панок, Є. Пряжнікова, Л. Уманець, Н. Чепелєва та інші. Розвиток психологічної допомоги як професії в Україні та інших країнах пострадянського простору досліджується у працях О. Бондаренко, Б. Братуся, Ф. Василюка, Б. Карвасарського, Г. Белкіна, Ю. Ємельянова, Л. Петровської. Розвиток психологічної культури в історичному ракурсі досліджує С. Максименко, І. Маноха, В. Рибалка, В. Роменець. Протягом усього періоду становлення практичної психології науковці зазначали, що професійна підготовка практичних психологів потребує системного підходу, взаємозв'язку між теоретичними дисциплінами та практично зорієнтованими навчальними курсами. Дослідження цього питання мало місце в працях таких вчених, як О.Л. Музика, В.В. Горбунова, І.С. Загурська, Т.М. Майстренко. Проблема професійної освіти надзвичайно глибока та невичерпна. На нашу думку, історичні погляди на становлення професійної підготовки практичних психологів можуть значно поглибити уявлення про сутність цього процесу. Тому вважаємо за доцільне розглянути історичний аспект становлення професії практичного психолога, тим паче, що серед проаналізованих джерел ми практично не знайшли досліджень щодо висвітлення цього надзвичайно важливого питання.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Практична психологія – це галузь професійної діяльності. Вона має на меті завдяки технологіям, методикам сприяти вирішенню особистістю складних життєвих ситуацій, профілактику форм поведінки, що заважають ефективно адаптуватися до навколишнього світу. Практична психологія не може бути ідентична життєвій психології, популярній та позанауковій. Для того, щоб вміти ефективно надавати психологічну допомогу, майбутні практичні психологи мають усвідомлювати, наскільки практична психологія у своєму становленні концептуально відмежувалася від побутової та позанаукової. Ми вважаємо, що теоретичний та історичний аналіз, порівняння різних типів психологічного знання, дослідження витоків практичної психології та становлення професії практичного психолога дасть змогу визначити місце практичної психології у системі психологічних знань. Як зазначає В.Г. Панок, «історико-психологічний аналіз робіт вітчизняних та зарубіжних психологів дозволить виокремити специфічні принципи і підходи, що розкривають специфіку практичної психології» [4].

Перш за все, в історико-теоретичному аналізі становлення практичної психології важливо визначити роль практичної психології як однієї з прикладних галузей і покладатися на принцип практики, що був впроваджений Л.С. Виготським як синтез науково-психологічних методів та теорій. Розглянувши передумови, етапи становлення практичної психології, неможливо переоцінити роль історичних даних щодо виникнення деонтологічних принципів психологічної практики, етичних норм роботи практичного психолога, що передбачають безоцінкове ставлення до особистості клієнта, відповідальність перед клієнтом, принцип «не нашкодь».

Нині в науковій думці досліджується поступ практичної психології в історичному дискурсі, з одного боку, поступово накопичується величезний фактичний матеріал, отримані цікаві результати, що розкривають важливі закономірності виникнення практичної психології. З іншого – з розвитком цих уявлень дедалі виразніше проявляються певні особливості і труднощі, без подолання яких неможливий подальший конструктивний розвиток проблеми фахової підготовки практичних психологів. Наприклад, нині у нас в країні відсутня нормативно-правова база, на яку би спиралась діяльність практичного психолога, не визначена чітка межа між психологічним консультуванням та психотерапією, не обґрунтовано рамки та критерії відповідальності, яку несе практичний психолог у разі неекологічної діяльності, чітко не визначені межі корекційної діяльності шкільних психологів тощо. Тому теоретико-історичний аналіз становлення професії практичного психолога є одним з аспек-

тів, що сприяє розв'язанню цих питань. Окрім того, вивчаючи і аналізуючи історію розвитку прикладної психології, ми маємо враховувати досвід зарубіжних країн щодо становлення практичної психології та підготовки майбутніх практичних психологів до діяльності у сфері практично орієнтованої психології. Наприклад, на Заході практично в усіх випадках грубого порушення етичних норм спеціаліст позбавляється ліцензії, права на професію. Здійснюється це або відповідними державними органами, або професійними асоціаціями, яким законодавчо надано це право (наприклад, Великобританія, Німеччина, Польща, США та ін.).

Мета статті – на основі теоретико-історичного аналізу розвитку практичної психології визначити особливості професійної підготовки практичних психологів. Важливими завданнями, які ми намагаємось вирішити, є визначення основних теоретико-методологічних засад розвитку практичної психології в Україні, обґрунтування основних шляхів і методів вдосконалення фахової підготовки майбутніх практичних психологів.

Виклад основного матеріалу. Психологічні знання, які з'явилися ще в античних культурах Греції, Китаю, Індії та Єгипту і розвивалися в лоні філософії, стали самостійною наукою у другій половині XIX ст. Протягом XX ст. у суспільстві поступово сформувалося соціальне замовлення на психологічну діяльність, що стало головною причиною появи професії «психолог». Наприкінці XIX ст. виникла і стала інтенсивно розвиватися педагогічна психологія. Американський психолог С. Холл у 1891 р. почав видавати журнал «Педагогічний семінар», який був присвячений проблемам педагогічної і дитячої психології. А. Біне, який у Франції займався проблемами психологічної служби і до якого звернулося Міністерство освіти Франції з проханням розробити спеціальні психологічні методи для виявлення дітей, яким важко навчатися за загальноосвітньою програмою, став першим практичним психологом у сфері освіти. У 1913 р. в Англії, у 1915 р. у США почали працювати перші шкільні психологи. У 80-х рр. у США створюється Національна асоціація шкільних психологів. Психологічна служба за кордоном чітко була регламентована та мала нормативно-правову основу [1].

На початку XX ст. виникла наука педологія. Спеціалісти в області педології займалися питаннями діагностики, корекції та розвитку дитячої психіки. Змістом педології як наукової і практичної сфери діяльності було комплексне вивчення дитини. У 1906 р. в Санкт-Петербурзі відбувся перший з'їзд із педагогічної психології. Але у 1936 р. розвиток практично орієнтованої педології було припинено, оскільки педологи-практики перебільшили значення тестування і вимірювання психічного розвитку дітей. Використання тестів у школі,

що відбувалося надзвичайно часто і необґрунтовано, призводило до таких самих необґрунтованих висновків про розумовий розвиток дітей та переводу їх до спецшкіл. У практичній педології не застосовувалась концепція індивідуальності, результати експериментальних досліджень практично не розглядалися із цих методологічних позицій. У постанові ЦК ВКП(б) 1936 р. «Про педологічні перекручення в системі наркомпросів» педологія була розкритикована й оголошена шкідливою наукою. Цей факт призвів до багаторічного занепаду в розвитку психології. Окрім того, були й інші причини, через які досягнення російської та вітчизняної науки у сфері практичної психології та консультативної діяльності, зокрема, донині залишаються досить скромними. Як зазначає О.Є. Сапогова, таке «відставання» зумовлено багатьма причинами, серед яких на початку і в середині XX ст. у СРСР були досить сильними традиції медичної психотерапії, яка перебувала в компетенції тільки лікарів. Окрім того, державна ідеологія була орієнтована на побудову «єдиної спільноти – радянського народу» і практично ігнорувала неповторність, унікальність кожної окремої особистості. Неувага до окремої особистості, приватного життя людини не створила підґрунтя для культурного ставлення до неї, не мотивувала запитів на консультативну допомогу, що призвело до відкидання людиною змоги мати психологічні проблеми, тим більше вирішувати їх за допомогою спеціаліста [6].

Післявоєнні роки позначилися створенням Інституту психології завдяки самовідданій праці Г.С. Костюка. Набирала обертів і наукова творчість Н.В. Чепелевої, напрямом роботи вченої можна виокремити розробку форм і методів професійної підготовки практичних психологів. Н.В. Чепелева наголошувала на тому, що орієнтиром у підготовці практичних психологів є формування професійно важливих якостей, серед яких виокремлюються емпатія, вміння слухати, гуманістична спрямованість, розвинений соціальний інтелект, високий рівень креативності, творчість, емоційна стійкість.

У 80-х рр. XX ст. у країнах СНД ситуація щодо розвитку практичної психології почала змінюватись, оскільки від психотерапії почала відмежовуватись психологічна допомога у формі консультування. Поняття «клієнт» замість широко застосовуваного «пацієнт» запровадив американський психолог К. Роджерс. Протягом своєї кар'єри Роджерс пройшов шлях, який у 80-і рр. втілюється в людино-центровану терапію. Згідно з результатами опитування, проведеного у 1982 р. двома провідними психологічними журналами США (Journal of Counseling Psychology и American Psychologist), Роджерс отримав рейтинг найбільш впливового (most influential) американського психолога. Його гуманістична психологія стала фактично третьою

силою між фрейдизмом і біхевіоризмом. У країнах СНД наприкінці 80-х – 90-х рр. почалось поширення зарубіжного досвіду з питань психокорекції, психодіагностики та консультування, які як напрями практичної психології теоретично обґрунтував саме К. Роджерс. Тому ситуація з практично орієнтованою психологією почала покращуватись. З'являються наукові праці таких дослідників, як Г.С. Абрамова, Ю.Е. Альошина, Г.В. Бурменська, О.А. Карабанова, О.Г. Лідере, В.Ю. Меновщиков, Т.О. Флоренська, О.В. Хухлаєва та ін. Дослідження були присвячені психологічному консультуванню, що зорієнтоване саме на вітчизняного консультанта. Наприкінці 90-х років ХХ ст. у російській та українській психології можна виокремити два аспекти професіонального становлення спеціаліста – практичного психолога:

а) практична психологія як прикладна галузь стала формуватись як професійна діяльність, яка пов'язана з корекцією, діагностикою та консультуванням;

б) психологічна практика як безпосередньо психологічне консультування складних проблемних ситуацій.

Наприкінці 60-х рр. відновилась практична участь психологів у роботі школи. З 1980 р. у вигляді експерименту почали свою професійну діяльність психологи у спеціальних школах-інтернатах для «важких» підлітків. У 1988 р. вийшла постанова Державного комітету СРСР із питань освіти про введення ставки психолога у всіх навчально-виховних закладах. У ВНЗ почала організовуватись підготовка відповідних спеціалістів [2, с. 47]. Розвиток психологічної служби у школах зумовив необхідність підготовки практичних психологів, інколи на шкоду якості підготовки, оскільки їх готують нині невиправдано велику кількість. Якщо у 80-х рр. практичних психологів готував тільки Київський університет Шевченка, то нині їх кількість становить більше 20 тисяч на рік. Практичний (практикуючий) психолог – це професіонал у галузі прикладної психології, який має спеціальну вищу освіту і здійснює психологічну практику (практикує), застосовуючи у своїй роботі науково обґрунтовані, перевірені і валідні методи. Його діяльність, передусім, спрямована на надання допомоги людині, що переживає складні життєві обставини або утруднення у спілкуванні чи співпраці з оточуючими. Основними видами діяльності практичного психолога є практична психологічна діагностика, психотерапія, психологічна прогностика, психологічна профілактика, психологічна реабілітація, психологічна корекція індивідуальних рис, настанов, уявлень, поведінки й розвитку людини.

У 1998 р. спільним наказом Міністерства освіти України та Академії педагогічних наук України було створено Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи.

23 квітня 2004 р. вперше в історії української держави Колегія Міністерства освіти і науки України розглянула питання про стан і перспективи розвитку психологічної служби системи освіти. Відтоді 23 квітня вважається Днем практичного психолога.

Українські психологи почали шлях становлення практичної психології. У середині 90-х рр. ХХ ст. П.П. Горностай та С.В. Васьківська створили перший для України посібник із психологічного консультування. Науковці обґрунтували принципи індивідуального консультування, етичних аспектів консультативної допомоги. Основою для професійного навчання майбутніх практичних психологів став запропонований П.П. Горностаєм і С.В. Васьківською проблемно-орієнтований підхід, який визначав необхідність аналізу психологічних проблем клієнта, знаходження разом із клієнтом альтернативних шляхів виходу з психологічних утруднень. Значного поштовху в розробці питань психологічного консультування додали праці українських вчених (О. Ліщинська, О. Осадько, О. Бондаренко, Н. Пов'якель, Т. Титаренко, В. Рибалка, І. Цимбалюк). Наступне двадцятиліття ХХІ ст. було пов'язане з появою навчальних посібників, методичних нарисів, що були присвячені проблемам змісту, сутності, визначенню методичних засад у процесі фахової підготовки практичних психологів.

Попри бурхливий розвиток практичної психології та якісної професійної підготовки конкурентноспроможних майбутніх практичних психологів, нині не існує чіткої нормативно-правової бази, яка б слугувала основою як для професійної підготовки психолога-консультанта у вищих навчальних закладах, так і для організації процесу їх консультування в межах виробничої практики, а також організації консультативної діяльності. Але нині є певні загальні підстави підготовки та організації процесу психологічної допомоги, на що зорієнтоване викладання курсів практичним психологам, що відображено в різних законах, конвенціях, нормативних і державних актах, положеннях, наказах Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України й інших документах.

Висновки. Отже, історичний екскурс, який було здійснено в контексті практично зорієнтованої психології та становлення професії практичного психолога, дає змогу врахувати позитивні досягнення зарубіжних і вітчизняних спеціалістів із проблеми психологічної допомоги та спроектувати нові завдання для професійної підготовки майбутніх практичних психологів.

З огляду на матеріали статті, у подальшому видається перспективним дослідження, яке буде спрямоване на розкриття змісту й особливостей професійної підготовки майбутніх практичних психологів до діяльності у сфері психологічної допомоги в різних країнах і визначення шляхів упровадження прогресивного зарубіжного досвіду.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Володарская И.А., Лизунова Н.М. Система подготовки психологов в США. *Вестник МГУ*. Сер. 14. Психология. 1989. № 3. С. 50–62.
2. Дуткевич Т.В., Савицька О.В. Практична психологія: Вступ до спеціальності. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 255с.
3. Панок В., Титаренко Т., Чепелєва Н. Основи практичної психології. Київ : Либідь, 1999. 536с.
4. Панок В.Г. Теоретико-методологічні засади розвитку практичної психології в Україні [Рукопис]: авто-
реф. дис. ... докт. психолог. наук : 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». Київ, 2011. 28 с.
5. Психологічна служба в системі освіти: Курс лекцій / Укладач: І.С. Загурська. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 166 с.
6. Сапогова Е.Е. Консультативная психология : учебн. пособие для студ. высших учебных заведений. Москва : Академия, 2008. 352 с.
7. Rogers Carl. Client-Centered Therapy. Cambridge Massachusetts: The Riverside Press, 1951. S. 430.

ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ СИНТАКСИСУ

IMPLEMENTATION OF MOBILE TECHNOLOGIES WHILE TEACHING SYNTAX

У статті розглянуто можливість використання мобільних технологій у закладах вищої освіти та їх реалізацію в освітньому процесі під час викладання синтаксису. Зазначено, що застосування інформаційно-комунікаційних технологій – вимога часу, яка реалізується у двох формах: E-learning та M-learning. Обґрунтовано актуальність впровадження M-learning у навчальний процес майбутніх вчителів української мови та літератури з метою підвищення мотивації студентів до навчання та інтенсифікування освітнього процесу. Окреслено основні погляди щодо трактування терміна «мобільне навчання». Висвітлено основні можливості M-learning. Акцентовано на онлайн-сервісах, що можуть бути використані в процесі викладання синтаксису української мови. Запропоновано систему роботи з ними.

У результаті дослідження встановлено, що особливістю мобільних технологій є змішане навчання, яке робить його більш ефективним і цікавим. Мобільне навчання можна використовувати під час навчальних занять (лекцій, практичних) та самостійної роботи. Комбінуючи M-learning з іншими видами навчання, педагог забезпечує інтерактивні умови для студентів, застосування яких сприятиме кращому сприйманню матеріалу, підвищенню пізнавального інтересу, формуванню вмінь як самостійної, так і колективної роботи.

З'ясовано, що навчання за технологією M-learning висуває на передній план загальнодидактичні принципи індивідуального підходу, активності й самостійності, цілеспрямованості й системності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці мобільного додатку для навчання синтаксису української мови та його впровадження в освітній процес майбутніх учителів української мови та літератури.
Ключові слова: інформаційно-комунікативні технології, мобільне навчання, мобільні

засоби, професійна підготовка, синтаксис української мови.

The article deals with the usage of mobile technologies in higher education institutions and its implementation in the educational process while teaching syntax. It is noted that the usage of information and communication technologies is a time requirement, which is realized in two forms: E-learning and M-learning. The author substantiate the relevance of the introduction of M-learning in the educational process of future teachers of Ukrainian language and literature to increase students' motivation for learning and intensification of the educational process. The basic views on the interpretation of the term "mobile learning" are outlined. The main features of M-learning are highlighted. Attention is drawn to online services that can be used in the process of teaching syntax of the Ukrainian language. The system of work with them is offered.

The study found that the peculiarity of mobile technology is mixed learning, which makes it more effective and engaging. Mobile learning can be used during training (lectures, practical lessons) and self-studying work. Combining M-learning with other types of learning, the teacher provides an interactive environment for students, the use of which will contribute to a better perception of the material, will increase cognitive interest and the formation of skills both self-studying and team work.

It has been found that M-learning brings to the foreground the general principles of individual approach, activity and independence, purposefulness and consistency.

Further research prospects are seen in the development of a mobile application for teaching syntax of Ukrainian language and its implementation to the educational process of future teachers of Ukrainian language and literature.

Key words: information and communication technologies, mobile learning, mobile means, vocational training, syntax of Ukrainian language.

УДК 373.3/5.016:811.161.2

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-27>

Тютюма Т.С.,

аспірант кафедри української мови Київського університету імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми. Нині необхідним елементом навчання є використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Вони становлять поштовх для модернізації навчально-виховного процесу, що передбачає корекції в методиці навчання – введення нових підходів до навчання, перебудови освітнього процесу до потреб суб'єктів освіти, перегляд методів оцінювання знань.

В освіті ІКТ пов'язують із використанням інтернет-технологій, що реалізується новою формою навчального процесу – електронним навчанням (E-learning). Однією з його активних форм є мобільне навчання (M-learning), яке набуває популярності, що зумовлює актуальність дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методичні засади M-learning пред-

ставлено в працях К. Бугайчука [1], І. Карполенкової [2], М. Колесника [3], О. Коневщинської [4], Ю. Коровайченка [5], С. Петровича [6], О. Самойленка [7], С. Семерікова [8], Д. Траклера [8] та ін. Застосування мобільних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів досліджували М. Ілюшкіна [10], Н. Сердюк [11], М. Шемуда [11] та ін. Варто зазначити, що, незважаючи на ґрунтовність і значущість зафіксованих теоретичних праць, у лінгводидактиці відсутні дослідження, пов'язані із впровадженням мобільного навчання в навчальний процес майбутніх учителів української мови та літератури.

Мета статті – проаналізувати можливості M-learning у закладах вищої освіти та їх реалізацію в освітньому процесі під час викладання синтаксису.

Задля втілення визначеної мети ставимо перед собою розв'язання низки конкретних завдань: 1) окреслити основні погляди щодо потрактування терміна «мобільне навчання»; 2) висвітлити основні можливості M-learning; 3) акцентувати на онлайн-сервісах, що можуть бути використані під час навчання синтаксису української мови; 4) запропонувати систему роботи з ними.

Виклад основного матеріалу. Сучасному поколінню «Z», яке вже вступає в заклади вищої освіти, притаманні характеристики, що пов'язані з використанням різноманітних гаджетів. Серед них дослідники називають такі: «мозаїчне споживання» інформації, «кліпове» сприйняття так, ніби в них «вбудовано «8-секундний фільтр», оперування смислами певної фіксованої довжини (говорити коротко, писати детально) [12, с. 182]. Стандартні лекційні і семінарські заняття не сприймаються. Варіанти їх проведення мають постійно змінюватися, а фрагментарний характер мислення вимагає цікавого та з більшим емоційним піднесенням пояснення нового матеріалу [12, с. 181]. Саме тому задля активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів з'явилася потреба в мобільному навчанні.

У лінгводидактиці відомо багато потрактувань терміна «мобільне навчання». Серед них найбільш доцільними вважаємо такі визначення:

- це технології, які дають змогу організувати процес навчання за допомогою пристроїв мобільного зв'язку, наприклад мобільними телефонами, тобто вихід в інтернет не є ключовим (М. Колесник) [3];

- це нова освітня парадигма, на основі якої виникає нове навчальне середовище, де студенти можуть отримати доступ до навчальних матеріалів у будь-який час та будь-де, що робить сам освітній процес всеосяжним і мотивує студентів спеціальностей до навчання протягом життя (В. Демкин) [13].

На думку генерального директора та президента Bersin & Associates Дж. Берсіна, «мобільне навчання – це початок нової ери безпрецедентної швидкості, гнучкості та досягнень, які здатні надавати працівникам ключові знання і навички саме тоді, коли їм це необхідно» [14]. Д. Тракслер стверджує, що мобільне навчання – нова форма навчання, відмінна від дистанційного або змішаного, що характеризує новий виток розвитку інформатизації людського суспільства [8].

Можливості M-learning, що забезпечують мобільні пристрої, виявляються, на думку дослідників, у голосовому супроводі, SMS-повідомленнях, графічних та відеоілюстраціях, завантажувальних програмах та браузерів мобільного інтернету, які вбудовані до цих технічних засобів і застосовують 3G або GPRS-зв'язок для збільшення мережі отримуваних даних [15, с. 473].

Нині вже існує досить велика кількість мобільних додатків, орієнтованих на різний тип пристроїв

та їх програмне забезпечення. Найбільш поширеними мобільними додатками, платформами та ресурсами є: Google Forms, Kahoot it!, LearningApps, Mova, Plickers, Socrative, Survey Monkey та багато інших. Зауважимо, що такі програми покликані урізноманітнити навчальний процес, перевірити знання студентів та полегшити моніторинг знань викладачеві. Розглянемо деякі з них.

Порівняно новим сервісом для створення онлайн-вікторин, тестів, опитувань є Kahoot it!. Він виконує здебільшого орієнтувальну функцію для викладача та реалізує суб'єктно-суб'єктні взаємини між педагогом та студентом. Означена функція виявляється в тому, що під час проведення лекцій викладач з'ясовує рівень знань, ступінь розуміння студентів, їх готовність сприймати нову інформацію та вступати в дискусії. Так, починаючи вивчення «Синтаксису складного речення» під час вікторини (Quiz), можна встановити, що пам'ятають студенти з попередніх курсів «Синтаксис простого ускладненого речення», «Синтаксична експлікація, імплікація», що забезпечуватиме ефективність роботи лектора.

Обираючи інший тип (Discussion), викладач може влаштувати дискусію щодо певного питання, презентувати ідею й отримати про неї «зворотний зв'язок». Його, на нашу думку, можна використати на семінарському занятті, розглядаючи питання про синкретичні члени речення.

LearningApps – онлайн-сервіс інтерактивних вправ, що є у відкритому доступі. Позитивним моментом є те, що він виступає конструктором для розробки (вправи можна створити за шаблонами) та зберігає всі завдання. Використання цієї програми на заняттях дає змогу викладачеві підвищити мотивацію студентів до навчання, інтенсифікувати освітній процес, а студентам перевірити і закріпити свої знання в ігровій формі.

На заняттях із синтаксису студентам можуть бути запропоновані різні форми вправ (знайти пару, класифікувати, упорядкувати, вільна текстова відповідь, вікторина тощо):

1) «Синтаксис словосполучення»: <https://learningapps.org/1746173>, <https://learningapps.org/1676391> та ін.;

2) «Синтаксис простого речення»: <https://learningapps.org/1545393>, <https://learningapps.org/1294973> та ін.;

3) «Односкладне речення»: <https://learningapps.org/1652636>, <https://learningapps.org/2119068>, <https://learningapps.org/1926648>, <https://learningapps.org/4250813> та ін.;

4) «Просте ускладнене речення» <https://learningapps.org/1312984>, <https://learningapps.org/2008105> (однорідні члени речення), <https://learningapps.org/1292519>, <https://learningapps.org/>

1663527 (відокремлені члени речення), <https://learningapps.org/1954622> (звертання) та ін.; 5). «Синтаксис складного речення»: <https://learningapps.org/1701580>, <https://learningapps.org/2994819>, <https://learningapps.org/4089755>, <https://learningapps.org/4141322>, <https://learningapps.org/7159692>, <https://learningapps.org/3964544> та ін.

Такі завдання викладач може запропонувати студентам для самостійної або індивідуальної роботи. Вони покликані здійснити перевірку теоретичних знань на практиці. Отже, кожен студент під час підготовки до семінарського чи практичного заняття може перевірити свою ступінь засвоєння знань із певної теми.

Цікаве завдання для майбутніх учителів української мови та літератури вбачаємо в запропонованні їм самостійно розробити вправу з будь-якої теми синтаксису в цьому сервісі. Така форма роботи розвиватиме творчі здібності, креативне мислення та вміння самостійно створювати освітній продукт.

Інтернет-сервіс Socrative відрізняється від попередніх тим, що здійснює онлайн-оцінювання. Програма пропонує створення тест-опитування за різними типами: «правда / неправда», «відкрите запитання» та «запитання з кількома варіантами відповідей». Один тест може містити одразу всі різновиди. Особливо цінним є те, що за умови відсутності доступу до інтернету викладач може роздрукувати тест і застосувати його як роздатковий матеріал.

Нами розроблено опитування з теми «Синтаксис словосполучення» (<https://b.socrative.com/teacher/#import-quiz/41890426>), яке доступне лише зареєстрованим користувачам. Для того щоб студенти долучилися до опитування, їм необхідно зайти на головну сторінку сервісу та увійти в систему під позначкою Student, увести своє ім'я та номер кімнати (наприклад: MJMYFUB), яка належить викладачу.

Безумовною перевагою цих сервісів є, по-перше, система готових ігор, тестів та вікторин, розроблених іншими користувачами сервісу, по-друге, вони не потребують встановлення додатків на телефони (адаптовані до мобільних пристроїв).

Для самостійної роботи студентам може бути запропоновано «Тренажер із правопису української мови» (<https://webpen.com.ua>), де представлено правила та вправи на розділові знаки в простому та складному реченнях. Він працює в браузері та доступний для всіх пристроїв, які мають вихід до мережі Internet.

Багато мобільних додатків розроблено у формі тестів для підготовки до ЗНО. Однак для студентів такі додатки вже не є актуальними. Mova – це мобільний додаток, що спрямований на уникнення найпопулярніших помилок під час комунікації.

У своїй структурі містить два підрозділи: бібліотеку (правила представлені у формі картинок) та вправи (форми тестів із поясненням неправильної відповіді). Останні представлені розділами з фонетики, лексикології, фразеології, морфології. Під час практичних занять із теми «Типологія синтаксичного зв'язку» студентам може бути запропонована єдина вправа з цього мобільного додатку – «Підступні числівники». Вона дає змогу учням перевірити свої знання за правилами поєднання числівника з іменником.

Висновки. Отже, особливістю мобільних технологій є змішане навчання, що робить його більш ефективним і цікавим. Їх можна використовувати під час навчальних занять (лекцій, практичних) та самостійної роботи. Комбінуючи M-learning з іншими видами навчання, педагог забезпечує інтерактивні умови для студентів, застосування яких сприятиме кращому сприйманню матеріалу, підвищенню пізнавального інтересу, формуванню вмінь як самостійної, так і колективної роботи.

Навчання за технологією M-learning висуває на передній план загальнодидактичні принципи індивідуального підходу, активності й самостійності, цілеспрямованості й системності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці мобільного додатку для навчання синтаксису української мови та його впровадження в освітній процес майбутніх учителів української мови та літератури.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бугайчук К.Л. Мобільное обучение в высшей школе. *Мобильное обучение*. 2008. № 2. С. 48–49.
2. Карполенкова І.В. Дистанційне навчання : переваги та недоліки. *Фізика в школах України*. 2012. № 8. С. 14–18.
3. Колесник М.Ю. Розвиток дистанційної освіти. *Нові технології навчання : науково-методичний збірник*. Київ, 2003. Вип. 75. С. 28–33.
4. Коневщинська О.Е. Організаційні заходи створення ресурсного центру дистанційної освіти для загальноосвітніх навчальних закладів. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2013. № 8. С. 31–34.
5. Коровайченко Ю.М. Дистанційне навчання – це сучасно. *Освіта України*. 2013. № 24. С. 6–8.
6. Петрович С.Д. Можливості використання мобільних технологій передачі знань. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2009. № 5. С. 17–20.
7. Самойленко О.М. Особливості використання мобільного навчання у підготовці бакалаврів математики. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2015. Вип. 3. С. 19–23.
8. Семеріков С., Теплицький І., Шокалюк С. Мобільне навчання : історія, теорія, методика. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2008. № 6. С. 72–82.

9. Traxler J. Current State of Mobile Learning *Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training* / edited by Mohamed Ally. Canada : Marquis Book Printing, 2009. С. 9–25.

10. Илюшкина М.Ю. Mobile Learning, или информационно-коммуникационные технологии как средство интернационализации образования в России. *Мат. I Всеросс. науч.-практ. конф. Екатеринбург* : Уральский фед. ун-т им. Б.Н. Ельцина, 2016. С. 134–140.

11. Сердюк Н.Ю., Шемуда М.Г. Засоби мобільних технологій у професійній підготовці майбутнього вчителя-філолога. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології* : збірник наук. праць / упорядник та відп. ред. Доброскок І.І. Київ : Педагогічна думка, 2016. Вип. 4. С. 248–257.

12. Ротова Т. Особливості викладання для покоління «Z». *Smart-освіта: ресурси та перспективи* : матеріали III Міжнар. наук.-метод. конф., Київ, 7 грудня 2018 р. Київ, 2018. С. 180–182

13. Демкин В.П., Можаяева Г.В., Яковлева А.Г. Адаптивное обучение на основе информационных технологий. *Телематика-2003* : Тр. X Всеросс. научно-методич. конф., Т. 2. Санкт-Петербург, 2003. С. 400–401.

14. Мобільне навчання стає дедалі більш популярним. URL: <http://www.management.com.ua/news/?id=1329> (дата звернення 18.09.2019).

15. Ivanov Sasa. New technologies approach to E-learning / Sasa Ivanov, Branimir Djordjevic, Dragisa Stanujkic. *UNITECH-09* : International scientific conference, Bulgaria, Gabrovo, 20–21 november 2009. Proceedings. Volume III. Gabrovo : University publishing house «V. Aprilov», 2009. P. 469–474.

ТЕХНОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ РЕАЛІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

TECHNOLOGICAL MODEL OF REALIZATION OF ACTIVITIES APPROACH IN THE PROCESS OF FORMING COGNITIVE STUDENT ACTIVITIES WHILE STUDYING FOREIGN

У статті розглядається поняття «модель» як система засобів, що спрямовані на певний об'єкт. Об'єктом може виступати процес, явище, особистість тощо. В дослідженні об'єктом виступає процес підготовки вчителя іноземної мови. Зміст фахових дисциплін, форми, методи, засоби, принципи, підходи є гранями об'єкта, однією з яких є формування пізнавальної діяльності в контексті діяльнісно-компетентнісного підходу. В ході формування моделі розкриваються всі детермінанти означеного процесу. Акцентується увага на формуванні пізнавальної діяльності студентів, для якої притаманні єдність чуттєвого сприйняття, теоретичного мислення та практичної діяльності.

Окреслені основні компоненти та обґрунтовані дидактичні умови пізнавальної діяльності, серед яких виділено позитивне ставлення до навчальної діяльності, використання студентом особистісних підходів до навчання іноземної мови. Щодо професійної орієнтації в організації навчальної діяльності розглядається зміст навчальної діяльності, оволодіння новими засобами навчання, професійна спрямованість знань, самостійна, творча, дослідницька робота та інше. Надається значення демократичності взаємовідносин між учасниками навчального процесу, що включає діалогічне спілкування, спільну продуктивну діяльність, контроль знань, педагогічний оптимізм.

Означені дидактичні умови спрямовувалися на реалізацію компонентів пізнавальної діяльності, до яких відносимо конвергентну здатність, креативність, пізнавальні стилі, здатність навчатися, самооцінку. Конвергентна здатність і креативність сприяють свідомості і міцності засвоєння знань. Пізнавальні стилі навчання включають цілеспрямованість у пізнавальній діяльності, що виражається навчальною мотивацією, очікуванням від навчання. У здатності навчатися проявляється сила волі, самооцінка.

Висвітлені вище особливості спрямовані на формування професійної компетентності вчителя іноземної мови, складовими елементами якої є: мотиваційна, мовна, мовленнєва, комунікативна, діяльнісна, лінгвокраїнознавча, соціокультурна, методична та інші компетентності, що перебувають у взаємозв'язку із компонентами пізнавальної діяльності. Технологічна модель ґрунтується на провідних принципах навчання – принципу наступності і принципу перспективності, – які здійснюються шляхом застосування сучасних засобів, інтерактивних методів, форм навчання.

Формування технологічної моделі процесу підготовки вчителя іноземної мови пронизується ідеєю реалізації діяльнісного підходу, основними мотивами якого є: мотивація навчання, активність, співпраця викладача і студента, самостійність, самоконтроль, креативність, саморозвиток тощо.

Активність – це усвідомлена мета, яка проявляється в готовності виконувати завдання, у свідомості виконання завдань, прагненні підвищити особистісний рівень.

Мотивація навчання визначається як чинник розвитку особистості, стимулююча дія для протікання розумових процесів, джерело інтелектуальної активності, внутрішня умова розвитку прагнення до самоосвіти, продукт формування особистості, показник розвитку її якостей, мобілізація творчих сил на пошук і вирішення навчальних завдань. Діяльнісний підхід проявляється у співпраці, індивідуалізації навчального процесу, організації самостійної та дослідницької роботи.

У технологічній моделі досить чітко проявляється компетентнісний підхід.

Для визначення ефективності впровадження діяльнісно-компетентнісного підходу у формування пізнавальної діяльності студентів були визначені рівні розвитку її основних компонентів: високий (креативний), середній (евристичний), низький (репродуктивний).

Результати дослідження дають можливість стверджувати, що реалізовані напрями роботи забезпечують підвищення рівня сформованості пізнавальної діяльності студентів.

Ключові слова: моделювання, діяльнісний і компетентнісний підходи, пізнавальна діяльність, технологічна модель

The article considers the concept of "model" as a system of means that are directed at a specific object. The object may be a process, phenomenon, personality, etc. In this study, the object is the process of preparing a foreign language teacher. Content of professional disciplines, forms, methods, means, principles, approaches are the facets of the object, one of which is the formation of cognitive activity in the context of activity-competence approach. During the formation of the model, all the determinants of this process are revealed. Emphasis is placed on the formation of students' cognitive activity, for which there is a unity of sensory perception, theoretical thinking and practical activity.

The basic components and substantive didactic conditions of cognitive activity are outlined, among which the positive attitude to the educational activity, the use of the student's personal approaches to learning a foreign language are highlighted. With regard to professional orientation in the organization of educational activity, the content of educational activity, mastering new learning tools, professional orientation of knowledge, independent, creative, research work and other are considered. The importance of democratic relations between the participants of the educational process, including dialogical communication, joint productive activities, knowledge control, pedagogical optimism, is given.

These didactic conditions were aimed at the realization of components of cognitive activity,

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-28>

Шмир М.Ф.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
та методики їх викладання
Кременецької обласної
гуманітарно-педагогічної академії
імені Тараса Шевченка

to which we attribute convergent ability, creativity, cognitive styles, ability to learn, self-esteem. Convergent ability and creativity contribute to the awareness and strength of knowledge acquisition. Cognitive learning styles include purposefulness in cognitive activity, which is expressed by learning motivation, expectation of learning. Willingness, self-esteem manifests itself in the ability to learn.

The above features are aimed at forming the professional competence of a foreign language teacher, whose components are: motivational, linguistic, speech, communicative, activity, linguistic, socio-cultural, methodological and other competences that are interrelated with the components. The technological model is based on the leading principles of learning: continuity and perspective, which are implemented through the use of modern tools, interactive methods, forms of learning.

Formation of technological model of the process of preparation of a teacher of a foreign language is imbued with the idea of implementation of a business approach, the main motives of which are: motivation of teaching, activity, cooperation of teacher and student, independence, self-control, creativity, self-development, etc.

Activity is a conscious goal that manifests itself in the willingness to perform tasks, in the minds of

completing tasks, in the desire to enhance one's personal level.

Learning motivation is defined as a factor of personality development, stimulating action for mental processes, a source of intellectual activity, an internal condition of the desire for self-education, a product of personality formation, an indicator of the development of its qualities, mobilization of creative forces to search and solve educational tasks. The activity approach is manifested in cooperation, individualization of the educational process, organization of independent and research work.

In the technological model, the competence approach is quite clearly outlined.

To determine the effectiveness of implementation of activity-competence approach in the formation of students' cognitive activity, the levels of development of its main components were determined: high (creative), medium (heuristic), low (reproductive).

The results of the study make it possible to argue that the implemented directions of work provide an increase in the level of formation of cognitive activity of students.

Key words: modeling, activity and competence approaches, cognitive activity, technological model.

Постановка проблеми. Серед актуальних проблем підготовки висококваліфікованих фахівців постає питання формування і розвитку пізнавальної діяльності студентів, адже цей процес вимагає постійного вдосконалення.

Аналіз лінгвістичної психологічної та методичної літератури спонукає до пошуків ефективних шляхів розв'язання вказаної проблеми. Оскільки на всіх етапах навчання основним принципом була і залишається діяльність, одним із важливих підходів до формування пізнавальної діяльності студентів під час навчання іноземної мови ми визначаємо діяльнісний підхід, основну ідею якого вбачаємо в тому, що діяльність, яка є основою його реалізації, є засобом становлення і розвитку суб'єкта.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Діяльнісний підхід як наукова категорія бере свій початок у працях С. Рубінштейна, О. Монт'єва. Обґрунтування категорії діяльності забезпечило підґрунтя для методологічних принципів про єдність свідомості і діяльності, положення про провідну діяльність як основу розвитку психіки людини. Особливого значення набув розроблений С. Рубінштейном принцип детермінізму «зовнішнє через внутрішнє», дещо відмінне від того, що сформулював О. Леонт'єв, а саме: «внутрішнє через зовнішнє» [4, с. 102]. Ці положення набули методологічного значення для педагогіки та освіти загалом, стали вихідним моментом для розроблення сучасних положень про залежність психіки людини від діяльності, у якій психічні якості індивіда не тільки виявляються, а й розвиваються. Вони стали своєрідним фундаментом феномену діяльнісного підходу в педагогічній теорії і практиці освітнього процесу. Ідея значення діяльності

в навчанні знаходить місце в працях Я. Коменського, який вважав, що дитина привчається до діяльності через діяльність. Ф. Фребель підкреслював можливості людини розвиватися у процесі її діяльності. Наведені вище ідеї набули розвитку в працях К. Ушинського.

Діяльнісний підхід як психолого-педагогічне явище розглядається в працях українських науковців Г. Атанова, І. Беха, Л. Зайцевої, Н. Гузій, Г. Іванюк, В. Лозової, Т. Севустьяненко, Б. Сусь, М. Шут, а також в працях О. Бондаревської, І. Зимньої, Т. Стефановської, В. Серікова, С. Якиманської та інших.

Достатньо доступно, на нашу думку, тлумачить сутність діяльнісного підходу до навчання І. Зимня. Вона вважає, що засвоєння знань відбувається одночасно із засвоєнням способу дій [2].

Своєрідне бачення сутності діяльнісного підходу пропонує Г. Атанов. Діяльнісний підхід він розглядає як навчання діяльності. Під діяльністю розуміється саме навчальна діяльність, яка охоплює всі відомі у педагогіці способи організації і активізації навчального процесу [1, с. 160]. Дещо інше бачення сутності діяльнісного підходу до його місця в дидактиці у Б. Сусь та М. Шут. Вони підтверджують зв'язок діяльнісного підходу з навчальною діяльністю, зазначаючи, що навчання – це також діяльність, але вони не поділяють положення, що діяльнісний підхід – це «навчання діяльності», бо за такого тлумачення закладається невизначеність у розумінні цього терміна, оскільки не зрозуміло, про яку саме діяльність йдеться. Діяльнісний підхід в навчальному процесі вчені розглядають як ефективний спосіб забезпечення набуття знань, що відзначаються дієвістю і є основою компетент-

ності особистості [5, с. 5–8]. Розкриваючи сутність діяльнісного підходу, А. Реан наголошує на важливості його визнання як основної парадигми теорії навчання. Бачення науковця базується на тому, що цей підхід «орієнтує не на зміст готових структур свідомості, а на процес, в якому вони виникають і, як наслідок, приводять до глибшого розуміння їх природи» [3, с. 175].

Отже, аналіз літературних джерел свідчить про те, що проблемі реалізації діяльнісного підходу в навчанні приділялась велика увага. Більшість розглянутих праць мають загальнопедагогічний характер. Вони є підґрунтям для розгляду проблеми, що стосується реалізації діяльнісного підходу у процесі вивчення конкретних дисциплін, що потребує подальшого дослідження.

Мета статті – обґрунтувати сутності діяльнісного підходу; визначити дидактичні умови та основні компоненти пізнавальної діяльності студентів; розглянути взаємозв'язок діяльнісного і компетентнісного підходів; розробити технологічні моделі реалізації діялісно-компетентнісного підходу під час формування пізнавальної діяльності і підготовки вчителів іно-

земної мови; розкрити поняття «технологічна модель».

Виклад основного матеріалу. Під поняттям «модель» ми розуміємо систему засобів, які спрямовані на певний об'єкт. Об'єктом може виступати процес, явище, особистість тощо. У нашому дослідженні об'єктом є процес підготовки вчителя іноземної мови. Зміст навчальних дисциплін, форми, методи, засоби, принципи, підходи, є окремими гранями об'єкта. В такому разі ми акцентуємо увагу на формуванні пізнавальної діяльності в контексті діялісного підходу.

Основна ідея діялісного підходу у нашому дослідженні пов'язана із діяльністю як засобом становлення і розвитку суб'єкта.

Передбачаючи організацію самого процесу навчання як організацію і керування навчальною діяльністю студентів, діялісний підхід означає переорієнтацію цього процесу на постановку і самостійне розв'язання ними конкретних навчальних завдань (пізнавальних, дослідницьких, перетворювальних, проектних тощо).

Особливість реалізації діялісного підходу в навчанні іноземної мови полягає в тому, що сам

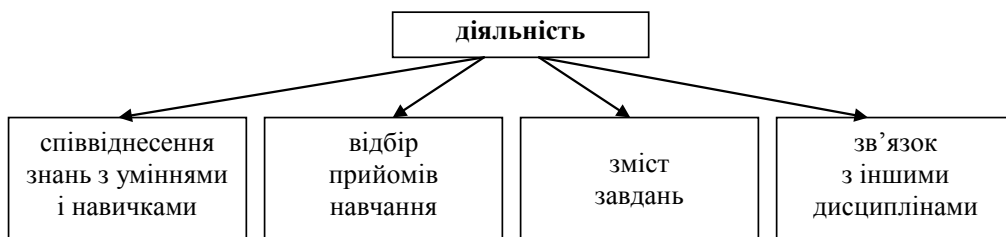


Рис. 1. Діяльність навчання



Рис. 2. Основні параметри спілкування

процес оволодіння мовою є своєрідною моделлю спілкування. Діяльність в такому разі підпорядковує собі всі аспекти навчання (рис. 1).

У реалізації діяльнісного підходу головним є орієнтованість навчального процесу на розвиток практичних умінь володіння мовою як засобом спілкування в різноманітних життєвих ситуаціях залежно від мети спілкування. Вся організація навчального процесу повинна відтворювати про-

цес моделювання принципово важливих параметрів спілкування (рис. 2).

Основою діяльнісного підходу є діяльність, що спрямовується на певний предмет, оскільки виникає в цьому потреба. В нашому дослідженні предметом є процес вивчення фахових дисциплін та навчальна педагогічна практика. Це викликає потребу в знаннях, вміннях і навичках, необхідних для вчителя іноземної мови. Потреба

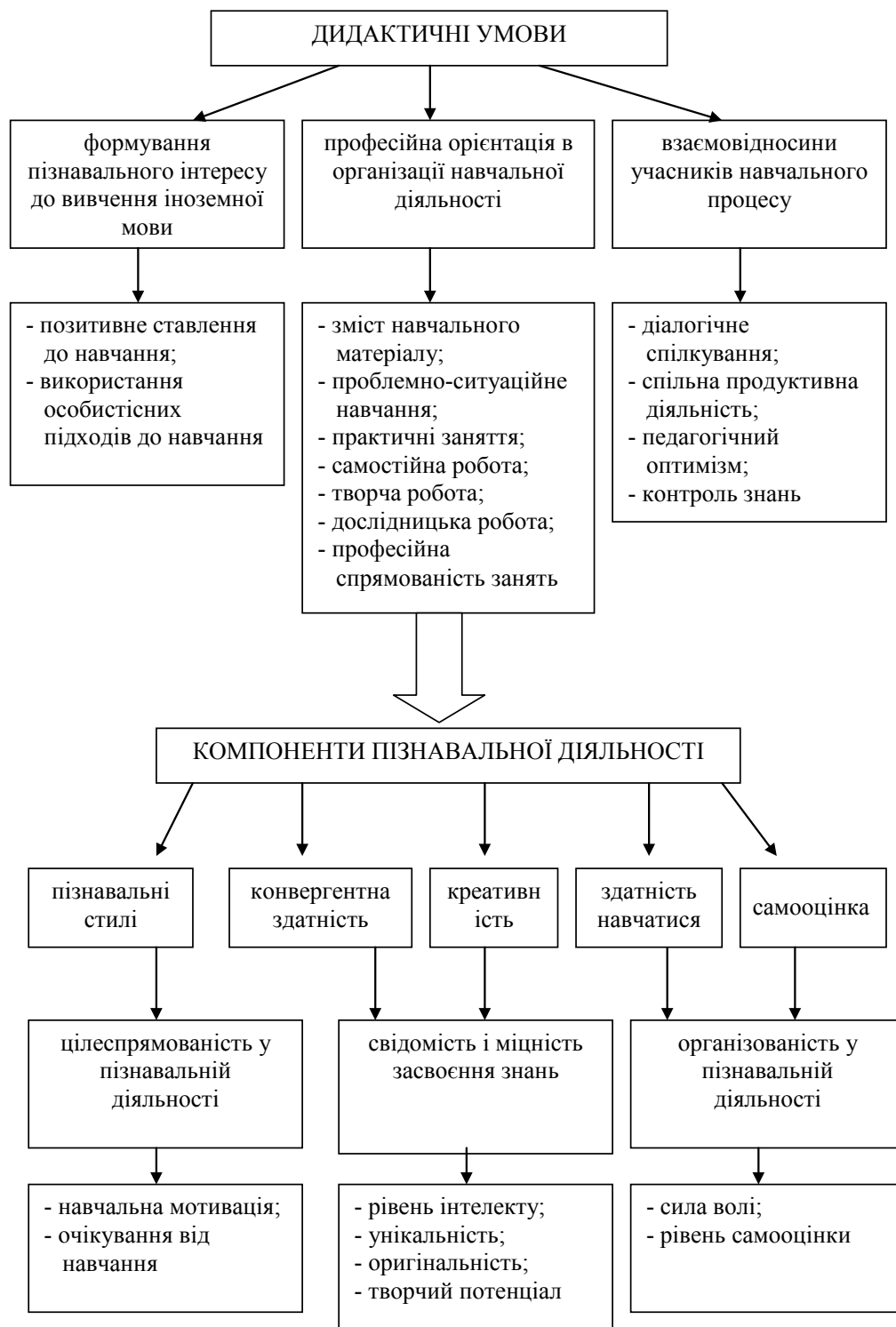


Рис. 3. Дидактичні умови формування пізнавальної діяльності

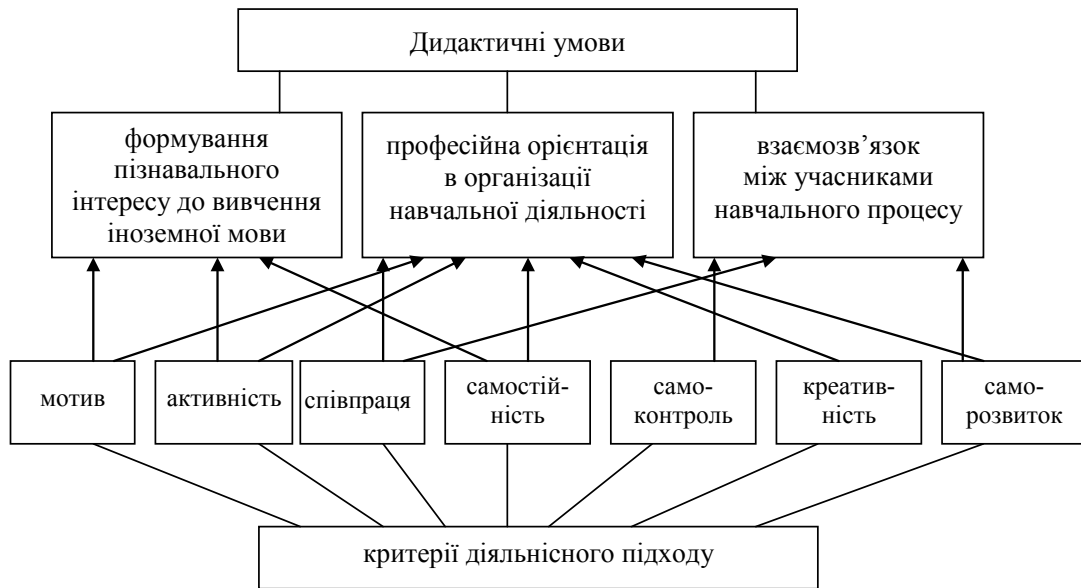


Рис. 4. Взаємозв'язок критеріїв діяльнісного підходу з дидактичними умовами формування пізнавальної діяльності

проявляється у мотивах, в яких конкретизується мета – формування професійної компетентності майбутнього вчителя, яка включає в себе: мовну, мовленнєву, комунікативну, діяльнісну, лінгвокраїнознавчу, методичну, мотиваційну, навчальну.

Основою формування названих компетентностей є пізнавальна діяльність студентів.

Щоб простежити співвіднесення процесу формування вказаних компетентностей з процесом розвитку пізнавальної діяльності студентів, було обґрунтовано дидактичні умови формування пізнавальної діяльності, визначено її основні компоненти, що представляємо у вигляді рис. 3.

Окреслені компоненти пізнавальної діяльності проявляються у конвергентній здатності, креативності, здатності навчатися, самооцінюванні тощо. Дидактичними завданнями процесу навчання є не тільки ознайомлення студентів з основним змістом, принципами, закономірностями, ідеями, а й спрямування міркувань студентів на подальшу самостійну роботу.

Отже, постає проблема, як побудувати заняття, щоб вирішити поставлені завдання, тобто формувати пізнавальну діяльність, що є основною процесу навчання.

Одним із ефективних шляхів розв'язання поставлених завдань є впровадження у навчальний процес діяльнісного підходу.

Спостереження показує, що між дидактичними умовами формування пізнавальної діяльності студентів та критеріями діяльнісного підходу є зв'язок, який проявляється у навчальному процесі.

Це представляємо у вигляді схеми (рис. 4).

Все вищеозначене підводить до висновку, що у навчальному процесі можна виділити окремі, але взаємозв'язані компоненти, які, перебуваючи

у взаємозв'язку один з одним, забезпечують розв'язання поставленої проблеми.

Ми розробили схему реалізації діяльнісного підходу у процесі формування пізнавальної діяльності студентів під час навчання іноземної мови (рис. 5).

Простежимо за схемою процесу реалізації діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови.

Вихідною точкою у цьому процесі є діяльність, яка спрямовується на *предмет*. У нашому дослідженні предметом є вивчення фахових дисциплін і педагогічна практика студентів. На занятті як *предмет* визначаємо тему заняття.

Для розкриття теми є *потреба*, а саме: потреба у знаннях, уміннях і навичках. За допомогою бесіди з'ясуємо, які саме знання необхідні для розкриття теми заняття. Часто в такому тазі успішно спрацьовує методичний прийом: студенти креслять табличку із трьох граф: «Знаю, хочу знати, дізнався». Цей прийом сприяє забезпеченню уваги впродовж заняття.

Наступний етап: потреба викликається мотивом, в якому «викристалізується» конкретна мета. Усвідомлена мета породжує активність, яка спрямовується на застосування відповідних методів, прийомів, засобів реалізації поставленої мети. Співпраця викладача і студентів сприяє залученню до діяльності студентів різного рівня підготовки.

Збудження у студентів активності і застосування ефективних методів, прийомів та засобів навчання формує у студентів пізнавальну діяльність, що є умовою розвитку самостійності, самоудосконалення як ознака формування мобільності у майбутніх фахівців.

Для визначення ефективності впровадження діяльнісного підходу у процес формування пізна-

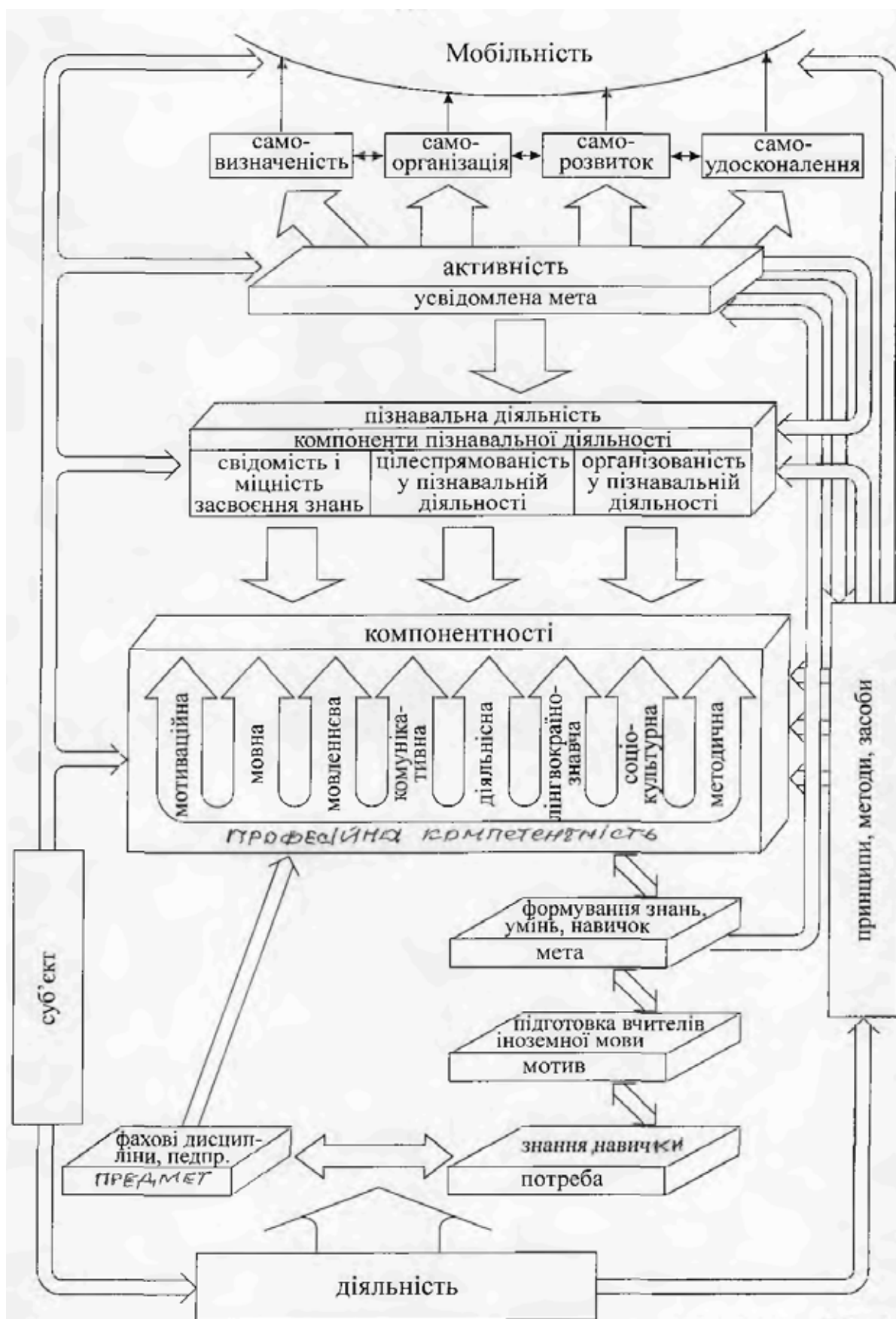


Рис. 5. Реалізація діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови

КОМПОНЕНТИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ І РІВНІ ЇХ РОЗВИТКУ

Свідомість і міцність засвоєних знань	Цілеспрямованість у пізнавальній діяльності	Організованість у пізнавальній діяльності	Рівні розвитку
<i>рівень інтелекту, оригінальність, унікальність, творчий потенціал</i>	<i>навчальна мотивація, очікування від навчання</i>	<i>сила волі, рівень самооцінки</i>	
Низький рівень інтелекту: теоретичні знання мають уривчастий характер. Вміння брати участь у нескладній розмові. Допускаються помилки: знання використовують під час розв'язання завдань репродуктивного типу.	Пасивність під час занять. Нерозуміння вивченого. Серед мотивів переважають «позиція студента» і «зовнішня мотивація». Провідний стимул – похвала.	Вольові зусилля нестійкі, ініціатива і самоконтроль відсутні, навчальна діяльність постійно коригується викладачем. Низький рівень самооцінки.	Репродуктивний рівень ↓
Середній рівень інтелекту: студент, спроможний переносити знання в нові ситуації, аргументує власні підходи. Вміє спілкуватися, складати зв'язні повідомлення, висловлювати свою думку, студент вільно оперує знаннями і може застосовувати їх у практичній діяльності.	Розуміння зв'язку між різними розділами предмета, часткова зацікавленість предметом вивчення. Мотивація до навчання виражається у спілкуванні («комунікативна») та емоційному задоволенні від навчання. Задоволення в межах провідної діяльності, що стосується певної роботи під час занять.	Вольові зусилля та ініціатива проявляються за наявності стимулів, самоконтроль застосовується нерегулярно. Навчальна діяльність потребує корекції викладачем. Середній рівень самооцінки.	Евристичний рівень ↓
Високий рівень інтелекту: досконале знання та розуміння понятійного апарату будь-якої теми. Високий рівень творчого застосування знань під час розв'язання дослідницького характеру.	Очікування збігаються із змістом матеріалу. «Пізнавальна мотивація» має місце в усіх випадках, відкрито виражається потреба, бажання дізнатися щось нове, користуватись набутими знаннями. Самоаналіз, мотивація «само-розвитку» в навчальній діяльності, інтелектуальний розвиток високий, адекватні професійні амбіції («мотив досягнення»).	Вольові зусилля та ініціатива сталі, регулярно застосовується самоконтроль, діяльність спрямована на досягнення пізнавальних цілей. Високий рівень самооцінки.	Креативний рівень

альної діяльності були розроблені рівні розвитку основних компонентів пізнавальної діяльності, які представляємо у табл. 1.

Для перевірки ефективності застосування запропонованої моделі реалізації діяльнісного підходу в процесі формування пізнавальної діяльності студентів проводились зрізи знань, анкетування, опитування студентів.

Виконання завдань, запропонованих студентам, оцінювалися за п'ятибальною шкалою. Отримані результати узагальнювалися.

Виявилось, що високому (креативному) рівню розвитку пізнавальної діяльності студентів експериментальних груп відповідає 35,6%, середньому (евристичному) – 57,2% і низькому (репродуктивному) – 7,2%. У контрольних групах високому (креативному) рівню розвитку відповідає 11,3%, середньому (евристичному) – 27,1%, низькому (репродуктивному) – 61,6%.

Висновки. Отже, результати дослідження дозволяють стверджувати, що реалізовані

напрями роботи забезпечують підвищення рівня сформованості пізнавальної діяльності.

Проведене дослідження не охоплює всіх аспектів проблеми формування пізнавальної діяльності. Науковий інтерес представляє вивчення питань, пов'язаних з віковими та індивідуальними особливостями тощо.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Атанов Г.А. Деятельностный подход в обучении. Донецк : ЕАИ-прес, 2001. С. 160.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов. Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. Москва : Логос, 2003. 384 с.
3. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. Санкт-Петербург : Питер, 2000. С. 175.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Москва : Педагогика, 1989. Т. II. 326 с.
5. Сусь Б.А., Шут М.І. Діяльнісний підхід як ефективний спосіб забезпечення дієвості знань. Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Бердянськ, 2007. № 4. С. 5–8.

РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

ФІНАНСУВАННЯ ОСВІТИ У ФІНЛЯНДІЇ

EDUCATION FUNDING IN FINLAND

У статті здійснено аналіз урядування у сфері освіти Фінляндії. Основні цілі та напрями політики визначаються на центральному рівні, але за їх реалізацію відповідають органи місцевого рівня. Установлено, що забезпечення рівних можливостей для всіх громадян на якісну освіту є довгостроковою метою освітньої політики Фінляндії. Ключовими принципами у сфері освітньої політики є якість, ефективність, справедливості та інтернаціоналізація. Визначено особливості державного фінансування середньої освіти, а саме: обсяги фінансування обраховуються на душу населення залежно від віку (учня, студента); муніципалітети можуть збільшувати фінансування для на покриття витрат, пов'язаних із захворюваністю, безробіттям, білінгвізмом, ізоляваністю, щільністю населення та розміром шкільного фонду, для вивчення іноземних мов; муніципалітети зобов'язані платити іншим муніципалітетам або закладам освіти, якщо їхні мешканці віком від 6 до 16 років здобувають початкову або базову освіту в школі іншого муніципалітету чи провайдера. З'ясовано, що у Фінляндії діє дво-рівнева система безоплатних державних трансфертів (statutory government transfers). Розкрито критерії фінансування на основі додаткового державного трансферту на середню освіту. З'ясовано, що вища освіта у Фінляндії має бінарну структуру, яка визначена законодавством у сфері вищої освіти. Бінарна структура передбачає наявність університетів та університетів прикладних наук. Державне фінансування університетів містить складники: основне фінансування за формулою на основі результатів діяльності; чотирирічні угоди (performance agreements), які містять цілі і планові (цільові) показники діяльності закладів вищої освіти та ресурси, необхідні для їх здійснення, що підлягають узгодженню в процесі переговорів між Міністерством освіти та культури й університетами й фіксуються в цій угоді.

Ключові слова: гранти, джерела фінансування, модель фінансування, субсидії, фінансова допомога, безоплатні державні

трансферти (statutory government transfers), performance agreements контракти на виконання поставлених завдань, основне та проектне фінансування.

The analysis of Finland education governance is carried out. The main goals and directions of the education policy are determined at the central level, but their implementation is the responsibility of the local authorities. Ensuring of equal opportunities on quality education for all citizens is a long-term goal of Finland's educational policy are defined. Key principles in the area of educational policy are quality, efficiency, equity and internationalization. The features of state funding of secondary education are determined. They are the amount of funding is calculated per capita that depends on age (pupil, student); municipalities may increase funding to cover costs related to morbidity, unemployment, foreign language learning, bilingualism, isolation, population density and school size; municipalities are obliged to pay to other municipalities or educational institutions if their residents aged 6 to 16 obtain primary or basic education at another municipality or provider's school. It has been found out that Finland has a two-tier statutory government transfers system. Funding criteria based on additional state transfer to secondary education are disclosed. It is revealed that higher education in Finland has a binary structure, which is defined by the legislative on higher education. The binary structure implies the presence of universities and universities of applied sciences. The state funding of universities contains the following components: basic funding according to the formula based on the performance; four-year performance agreements, which include the goals and targets of higher education institutions and the resources needed to implement them. These indicators are negotiated between the Ministry of Education and Culture and universities and are recorded in this agreement.

Key words: grants, sources of funding, funding model, subsidies, financial support, statutory government transfers, performance agreements, basic funding and project financing.

УДК 336:378
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-29>

Власова І.В.,
канд. екон. наук, доцент,
докторант
Інституту вищої освіти
Національної академії
педагогічних наук України

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Стабільне та достатнє фінансування є одним із ключових чинників підтримки якості освіти й задоволення попиту на освітні послуги. Модель фінансування освіти, у т. ч. вищої, Фінляндії є однією з найбільш результат-орієнтованих моделей у світі. Інвестиції в освіту й дослідження є суттєвими у Фінляндії. Зокрема, у 2015 р. частка витрат на освіту становила майже 5,7% ВВП та перевищила середнє значення по країнах ОЕСР (5,0% ВВП) та ЄС (4,6% ВВП) [1, с. 261]. Фінляндія посідає одне з провідних місць у світі за часткою витрат на вищу освіту. Вона становить майже 1,7% ВВП та

перевищила середнє значення по країнах ОЕСР (1,54% ВВП) та ЄС (1,35% ВВП), причому з державних джерел 1,6% ВВП [1, с. 266–267]. Наявна значна залежність університетів від урядового фінансування (державні витрати на вищу освіту становили 97% від загального обсягу у 2015 р. і є найвищими серед країн ЄС (78%) та ОЕСР (70%)) [1, с. 273, 261]. У середньому 65% бюджету публічних університетів Фінляндії становить урядове основне фінансування.

Це актуалізує питання аналізу фінансування освіти Фінляндії з метою формування оптимальної моделі фінансування освіти в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вплив результат-орієнтованого фінансування на заклади вищої освіти перебуває в центрі уваги J. Kivistö, V. Kohtamäki [2], порівняльний аналіз наслідків автономії університетів Фінляндії та Бразилії розглянуто E. Balbachevsky, V. Kohtamäki [3], стан і реформи у сфері фінансування освіти проаналізовано T. Halonen [4].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Дослідники акцентували увагу переважно на вищій освіті й автономії університетів, а питання фінансування освіти залишається недостатньо розкритим.

Мета статті – проаналізувати особливості фінансування загальної середньої та вищої освіти у Фінляндії.

Виклад основного матеріалу. Забезпечення рівних можливостей на якісну освіту для всіх громадян є довгостроковою метою освітньої політики Фінляндії. Ключовими принципами у сфері освітньої політики є якість, ефективність, справедливість та інтернаціоналізація. Основне право на освіту зафіксовано в Конституції. Освітня політика побудована на принципах безперервного навчання та безкоштовної освіти. Освіту розглядають як ключ до конкурентоспроможності й добробуту суспільства [5].

Тристороннє партнерство між Урядом, профспілками та організаціями роботодавців є невід'ємним складником формування політики, де вагоме місце посідають консультації між стейкхолдерами. Викладачі та профспілка працівників освіти (Trade Union of Education) як їхній представник є ключовими суб'єктами. Основні цілі й напрями політики визначаються на центральному рівні, але за їх реалізацію відповідають органи місцевого рівня.

Політика у сфері освіти перебуває у віданні Міністерства освіти і культури (Ministry of Education and Culture). Разом із Фінською національною освітньою агенцією (The Finnish National Agency for Education) Міністерство ставить освітні завдання, розробляє зміст і методи навчання. Фінська національна освітня агенція (The Finnish National Agency for Education) відповідає за реалізацію цільових завдань освітньої політики, збирає та аналізує дані тощо.

Управління освітою на місцевому рівні перебуває у віданні місцевих органів влади, зазвичай муніципалітетів або їхніх об'єднань. Вони ухвалюють рішення про виділення фінансування закладам освіти, про розроблення місцевих навчальних планів, підбір кадрів. Муніципалітети (Municipalities) також володіють автономією на делегування школам права ухвалювати рішення. Зазвичай директори шкіл самостійно набирають персонал для своїх шкіл.

Державне фінансування середньої освіти як базової послуги передбачає таке [6]:

– обсяги фінансування обраховуються на душу населення залежно від віку (учня, студента);

– муніципалітети можуть збільшувати фінансування на покриття витрат, пов'язаних із захворюваністю, безробіттям, білінгвізмом, ізоляваністю, щільністю населення та розміром шкільного фонду, для вивчення іноземних мов;

– муніципалітети зобов'язані платити іншим муніципалітетам або закладам освіти, якщо їхні мешканці віком від 6 до 16 років отримують початкову або базову освіту в школі іншого муніципалітету чи провайдера.

У Фінляндії діє дворівнева система безоплатних державних трансфертів (statutory government transfers), яка передбачає, що муніципалітети отримують державне фінансування з двох джерел:

1. Уряд в особі Міністерства фінансів (Ministry of Finance) надає трансферти муніципалітетам на основні державні послуги, які включають дошкільну, початкову й базову освіту, бібліотечний фонд, культуру та базову арт-освіту.

2. Уряд здійснює трансфертні виплати на освіту й культуру, що перебувають у компетенції Міністерства освіти та культури.

Крім того, існують додаткові державні трансферти (Supplementary government transfer) на середню освіту. Фінансування на основі додаткового державного трансферту на середню освіту визначається такими критеріями:

– кількість учнів, що не є мешканцями цього муніципалітету;

– компенсації залежно від місця проживання;

– компенсація податку на додану вартість для приватних шкіл;

– інші показники, визначені Міністерством освіти та культури.

Система фінансування загальної середньої освіти і професійної освіти залежить від кількості учнів, що її повідомляють провайдери, тобто заклади освіти Міністерству освіти та культури (Ministry of Education and Culture), а також від витрат на одного учня, встановлених Міністерством.

У Фінляндії застосовують формулу фінансування освітніх послуг як стимул для підвищення якості освіти, що передбачає такі аспекти:

– провайдер освіти несе основну відповідальність за якість, оскільки кожен учень і студент має право на якісну освіту;

– органи влади запевняють, що фахівці (керівники, вчителі, працівники освіти) найкраще знають, як забезпечити освіту;

– фінські вчителі – це надійні фахівці;

– співпраця з ринком праці.

Освіта є безкоштовною на всіх рівнях – від початкової до вищої освіти. У початковій і середній освіті підручники, щоденне харчування і транспорт для студентів, які проживають далеко від школи, є безкоштовними. Однак студенти або їхні батьки

купають книги за власний кошт, освіта дорослих може передбачати наявність платних послуг.

Вища освіта у Фінляндії має бінарну структуру, що визначена законодавством у сфері вищої освіти. Бінарна структура передбачає наявність університетів (14) та університетів прикладних наук (24). Існують два типи університетів:

– публічні університети, які є корпораціями публічного права відповідно до «Universities Act» (закону про університети) 2009 р.;

– приватні університети – фонди (Aalto та Tampere University of Technology), які регулюються «Foundations Act» [7] (закон про фонди).

Відмітимо, що кількість закладів вищої освіти впродовж 2009–2014 рр. скоротилася з 48 до 38 завдяки процесу злиття (для університетів – з 20 до 14, університетів прикладних наук – з 28 до 24) [8, с. 7].

Обидва сектори мають власний профіль: університети акцентують увагу на наукових дослідженнях і викладанні, тоді як університети прикладних наук зорієнтовані на розвиток практичних навичок і вмінь [5].

Державне фінансування університетів містить складники:

– основне фінансування за формулою на основі результатів діяльності;

– чотирирічні угоди (performance agreements), які містять цілі і планові (цільові) показники діяльності закладів вищої освіти та ресурси, необхідні для їх здійснення, що підлягають узгодженню в процесі переговорів між Міністерством освіти та культури й університетами та фіксуються в цій угоді. Складниками угод є такі позиції [9, с. 66]:

1. Цілі системи вищої освіти загалом: якість, конкурентоспроможність, ефективність, інтернаціоналізація, точка зору персоналу і студентів, а також ефективність витрат і продуктивність діяльності.

2. Місія, профіль і напрями діяльності закладів вищої освіти.

3. Основні заходи для розвитку: 1–5 проектів на заклад вищої освіти, що пов'язані з реалізацією стратегії закладу.

4. Фінансування: основне та проектне фінансування, моніторинг й оцінювання.

Фінансування університетів прикладних наук відбувається так: держава виділяє ресурси у формі базового фінансування, що спирається на витрати на підготовку одного учня, а також проектного фінансування та «performance agreements» (контракти на виконання поставлених завдань). Наприклад, здобуті студентами ступені (дипломи) є частиною фінансування на основі «performance agreements». Університети прикладних наук також мають зовнішні джерела фінансування.

Фінські університети є незалежними суб'єктами, які діють на основі публічного права або управляються як фонди, основані на приватному праві.

Раз на три роки кожен університет разом із Міністерством освіти та культури визначають оперативні цілі й цілі щодо досягнення якості, беручи до уваги необхідні обсяги ресурсів у межах наявних ресурсів, про що укладається договір. Також у договорі визначаються методи контролю, засоби досягнення цілей та оцінювання результатів. Університети фінансуються державою, але також передбачені надходження із зовнішніх джерел.

Фінансування для закладів вищої освіти містить такі складники: основне фінансування й фінансування досліджень на основі конкуренції (зовнішнє фінансування). Основне фінансування розподіляє Міністерством освіти та культури на заклади вищої освіти через модель фінансування, а зовнішнє фінансування надається окремим дослідникам і дослідницьким групам агенціями фінансування досліджень (Academy of Finland, Tekes) [10, с. 1]. Використання формули в моделі фінансування підвищує її прозорість, оскільки розподіл фінансових ресурсів є автоматичним та оснований на вимірюваних результатах діяльності закладів вищої освіти.

Дослідники J. Kallunki, J. Kivistö & V. Kohtamäki в праці «Funding of Higher Education (Finland)» («Фінансування вищої освіти у Фінляндії») 2019 р. наголосили, що, «відповідно до критеріїв орієнтації на стратегічні цілі та стимулювання, фінансування має бути спрямовано на досягнення цілей національної політики. Ефекти моделі фінансування будуть більш вагомими та прогнозованими для закладів вищої освіти, якщо модель спроможна забезпечити чіткі, нефрагментовані стимули» [10, с. 2]. Дослідники вказують на достатню успішність моделі фінансування як для університетів, так і для університетів прикладних наук Фінляндії. Підкреслюють, що ефективність є однією із загальних цілей системи вищої освіти, а використання ефективних формул фінансування на основі результатів діяльності сприяло покращенню обізнаності щодо вимірюваних цілей. Наприклад, інтернаціоналізація та працевлаштування для випускників були одними з найважливіших цілей політики впродовж більше ніж десять років [11]. Ці цілі були включені у формули фінансування як показники результативності. Однак кількість показників була відносно низькою, зокрема у 2017 р. кількість індикаторів для університетів становила дванадцять, а для університетів прикладних наук – одинадцять.

Відповідно до підходу експертів Світового банку, оптимальні моделі фінансування мають забезпечувати стійкість (стабільність і безперервність), легітимізацію (справедливість і прозорість) та автономію закладів вищої освіти [12]. Фінська модель фінансування університетів характеризувалася відносно стабільністю впродовж останніх десяти-п'ятнадцяти років. Більшість осно-

вних результативних показників не змінювалася, забезпечуючи стабільність із погляду волатильності фінансування та можливість довгострокового планування.

Щодо фінансової допомоги студентів також не спостерігалось різких скорочень. Відмітимо, що лише студенти денної форми навчання мають право на отримання фінансової допомоги. Максимальна річна сума сягає 14544 євро, але зазвичай сума становить 10908 євро (з яких 5850 євро – це студентський кредит). У 2017 році 66% студентів отримали фінансову допомогу, причому податкові пільги для батьків і допомога багатодітним сім'ям відсутні [13].

Сума гранту на навчання (study grants) залежить від віку студента й того, чи проживає він/вона з батьками. З 1 серпня 2017 року гранти на навчання студентів вищих навчальних закладів приведені у відповідність до грантів, наданих студентам у середній освіті (максимальна сума – 250,28 євро на місяць).

Грант на покращення житлових умов для студентів, котрі проживають в орендованих квартирах, у середньому становить 315 євро на місяць. Для малозабезпечених студентів, які проживають в орендованих квартирах, щомісячна допомога складається з гранту на навчання в розмірі близько 250 євро, студентського кредиту в сумі 650 євро й допомоги на житло в розмірі від 275 до 405 євро залежно від муніципалітету, в якому проживають.

Висновки. Освітня політика Фінляндії ґрунтована на принципах безперервного навчання, безкоштовної освіти, забезпечення якості, ефективності, справедливості й інтернаціоналізації освіти. Система фінансування освіти є набором інструментів державного регулювання з метою досягнення цілей освітньої політики, зокрема доступності та ефективності, стимулювання досліджень. Фінансування освіти здійснюється на основі формули.

Державне фінансування університетів містить складники: основне фінансування за формулою на основі результатів діяльності; чотирирічні угоди (performance agreements), що містять цілі, планові (цільові) показники діяльності закладів вищої освіти та ресурси, необхідні для їх здійснення, що підлягають узгодженню в процесі переговорів між Міністерством освіти та культури й університетами й фіксуються в цій угоді. Вагомою є фінансова підтримка студентів, яка включає гранти на навчання на покращення житлових умов і надання студентських кредитів.

Із запровадженням формули фінансування на основі результатів діяльності посилилася конкуренція за фінансування між університетами. Інтернаціоналізація та працевлаштування випускників були одними з пріоритетів уряду впродовж останніх десяти років. Основними викликами фінансу-

вання освіти у Фінляндії є висока залежність від державного бюджету; адекватність, стабільність і безперервність фінансування; ефективність і результативність роботи закладів освіти. Водночас значна залежність університетів від урядового фінансування за умови скорочення державного бюджету може негативно вплинути на стабільність і безперервність фінансування університетів, наприклад, через об'єднання діючих підрозділів або припинення трудових договорів тощо.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в аналізі успішного досвіду інших країн Європи щодо запровадження дієвих моделей фінансування освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. OECD (2018). Education at a Glance 2018: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>.
2. Kivistö J., Kohtamäki V. (2015). Impacts of performance-based funding on higher education institutions: A literature review. URL: <http://eairawww.websites.xs4all.nl/forum/krems/PDF/1710.pdf>.
3. Balbachevsky E., Kohtamäki V. (2018). An explorative study of consequences of university autonomy in Finland and Brazil. URL: https://www.researchgate.net/publication/327318112_An_explorative_study_of_consequences_of_university_autonomy_in_Finland_and_Brazil.
4. Halonen T. (2014). The Finnish HE funding models and performance agreements. URL: <https://www.smm.lt/uploads/documents/Kalbos-pranesimai/Tomi%20Halonen.pdf>.
5. Finnish National Agency for Education (2018). Finnish education in a nutshell. URL: <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/finnish-education-nutshell>.
6. Markkanen A. TAIEX Workshop on Boosting Education Funding Reform. URL: <https://www.euneighbours.eu/en/east/stay-informed/events/taieux-workshop-boosting-education-funding-reform>.
7. Ministry of Justice of Finland (1930). Foundations Act (109/1930; amendments up to 248/2001 included). URL: <https://www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/1930/en19300109.pdf>.
8. Loukkola T., Vinther-Jørgensen T., Pol M., Trembl B. (2017). ENQA Agency Review: Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC). URL: https://enqa.eu/wp-content/uploads/2017/03/FINEEC-Review-Report_FINAL.pdf. С. 7.
9. Boer H., Jongbloed B., Benneworth P., Cremonini L., Kolster R. & eds. (2015). Performance-based funding and performance agreements in fourteen higher education systems. URL: <https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/5139542/jongbloed+ea+performance-based-funding-and-performance-agreements-in-fourteen-higher-education-systems.pdf>.
10. Kallunki J., Kivistö J., & Kohtamäki V. (2019). Funding of Higher Education (Finland). In *Bloomsbury Education and Childhood Studies*. London: Bloomsbury Academic. URL: <http://dx.doi.org/10.5040/9781474209489.0016>.

11. Melin G., Zuijdam F., Good B., Angelis J., Enberg J. & eds. (2015). Towards a Future Proof System for Higher Education and Research in Finland. URL: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75119/okm11.pdf>.

12. World Bank (2014). Higher Education Financing in Latvia: Analysis of Strengths and Weaknesses.

Washington, DC: The World Bank. URL: http://viaa.gov.lv/files/news/24067/lv_hef_output_1_final_18mar14.pdf.

13. Eurydice (2017). National Student Fee and Support Systems in European Higher Education – 2017/18. Eurydice Facts and Figures. URL: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/e/e7/214_EN_Fees_and_support_2017_18.pdf.

РАНГОВА СИСТЕМА ЕКСПЕРТНОГО ОЦІНЮВАННЯ ПОКАЗНИКІВ ЗОВНІШНЬОГО МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ФАХІВЦІВ ПТО

RANKING SYSTEM OF EXPERT EVALUATION OF EXTERNAL MONITORING INDICATORS OF QUALITY OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SPECIALISTS OF VOCATIONAL EDUCATION

У статті висвітлюється проблема застосування рангової системи експертного оцінювання показників зовнішнього моніторингу якості підвищення кваліфікації фахівців галузі професійної освіти. Розглянуто підходи вчених до визначення ролі моніторингу в закладах ППО. З'ясовано, що реалізація моніторингових дій потребує розроблення відповідних алгоритмів і процедур добору, аналізу показників якості підвищення кваліфікації, створення інформаційних систем та адекватного програмного забезпечення. Окреслено роль стейкхолдерів і з'ясовано, що залучення до процедури зовнішнього моніторингу якості підвищення кваліфікації фахівців дає можливість визначити вектори подальшого розвитку, збільшити інформаційну прозорість. Визначено, що прикладна значущість експертного оцінювання показників моніторингу якості підвищення кваліфікації пов'язана не тільки з потребою залучення фахівців відповідного профілю, а й загалом вирішенням завдань безперервного вдосконалення освітніх систем, орієнтованих на професійне та особистісне вдосконалення й розвиток фахівців, у тому числі галузі професійної освіти, адаптації до соціально-економічних умов держави, роботодавців та учасників освітнього процесу.

Установлено доцільність застосування рангової системи під час проведення процедури експертного оцінювання показників зовнішнього моніторингу якості підвищення кваліфікації фахівців ПТО. Проведено ранжування означених показників і визначено ступені їх значущості методами суми рангів, медіан рангів, середніх оцінок, доведено, що інтегральний показник якості розраховується на основі індивідуальних бальних значень окремих показників. Представлено результати дослідження показників якості освітньої діяльності на курсах підвищення кваліфікації в Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти, визначено позитивну динаміку якості підвищення кваліфікації фахівців галузі ПТО в БІНПО.

Ключові слова: якість освіти, моніторинг, експертиза, експертні оцінки, ранжування, інтегральний показник якості.

The article highlights the problem of using ranking system of expert evaluation of external monitoring indicators of quality of professional development of specialists in the field of vocational education. The approaches of scientists to defining the role of monitoring in institutions of post-graduate pedagogical education are considered. It is found that the implementation of monitoring activities needs the development of appropriate algorithms and selection procedures, the analysis of quality indicators of professional development, the creation of information systems and adequate software. The role of stakeholders is outlined and it is found that engaging in the external quality assurance monitoring process of specialists provides an opportunity to determine the vectors for further development and increase information transparency. It is determined that the applied importance of expert evaluation of the quality monitoring indicators of professional development is connected not only with the need to attract specialists of the relevant profile, but also in general with the decision of the problems of continuous improvement of educational systems, oriented to professional and personal improvement and development of specialists, professional education, adaptation to the socio-economic conditions of the state, employers and participants in the educational process.

The expediency of using the ranking system in conducting the procedure of expert evaluation of indicators of external quality monitoring of professional development of specialists in the field of vocational education was determined. The ranking of the mentioned indicators is carried out and the degree of their significance is determined by the methods of the sum of ranks, median ranks, average rating is presented. The integral quality indicator is calculated on the basis of individual point's values of individual indicators is proved. The results of the research of quality indicators of educational activity at the professional development courses in Bilotserkivsky Institute of Continuous Professional Education (BICPE) are presented. The positive dynamics of the quality of professional development of specialists in the field of vocational education in BICPE are determined. **Key words:** quality of education, monitoring, expertise, peer reviews, ranking, integrated quality score.

УДК 377.3

DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085--2019-17-2-30>

Денисова А.В.,

завідувач навчального відділу

Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти

ДЗВО «Університет менеджменту освіти»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сталий розвиток суспільства й держави потребує фахівців високої кваліфікації. Таке соціальне замовлення актуалізує необхідність підготовки фахівців, які відповідають викликам суспільства знань, здатні до безперервного інтелектуального, культурного й духовного розвитку впродовж життя [1, с. 84]. Якісна та доступна освіта, що враховує означені виклики й відповідає зростаючим очікуванням і потребам фахівців у придбанні як нових

знань і компетентностей у рамках наявної професійної діяльності, так і нової кваліфікації, є стратегічним пріоритетом українського суспільства.

Стрижнем забезпечення якості різних галузей і рівнів освіти, у тому числі підвищення кваліфікації, є моніторинг, який дає змогу вимірювати, аналізувати, оцінювати поточні дані та здійснювати коригувальні дії, спрямовані на постійне безперервне вдосконалення таких показників якості, як освітні процеси, технології, ресурсне забезпечення, зміст

освіти тощо, системи управління загалом. Саме тому серед пріоритетних напрямів наукових досліджень НАПН України на 2018–2022 рр. визначено методологію й технології моніторингових досліджень в освіті, моніторинг якості діяльності закладів післядипломної освіти тощо.

Суттєва роль в означених процесах належить стейкхолдерам. Так, стейкхолдери у сфері професійної освіти й навчання (stakeholder (in VET)) – усі, хто має інтерес (у тому числі й фінансовий), наприклад, ті, хто визначає політику в цій сфері, громадяни/покупці, працівники/роботодавці, суспільство, органи місцевого самоврядування тощо [2, с. 196]. Їх залучення до процедури зовнішнього моніторингу якості підвищення кваліфікації фахівців дає можливість визначити вектори подальшого розвитку, збільшити інформаційну прозорість, продемонструвати якість і здійснити позитивні зрушення в наданні освітніх послуг.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз джерельної бази дослідження засвідчує стійкий інтерес вітчизняних і зарубіжних дослідників до питань моніторингу якості в різних галузях освіти й самооценки освіти середовища. Теоретичні засади освітології представлено роботами В. Лугового, В. Огнев'юка, С. Сисоевої. Висвітленню проблем теорії і практичного застосування освітнього моніторингу присвячено наукові праці Г. Єльнікової, Т. Лукиної, А. Майорова, З. Рябової, О. Боднар, Г. Анненкової та інших. У роботах В. Олійника, М. Кириченка, Н. Клокар, В. Маслова, Л. Сергєєвої, В. Сидоренко, Т. Сорочан представлено наукові розвідки щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників за різними моделями й формами навчання. Загальні підходи до експертизи в освіті обґрунтовано Є. Вороніною, Д. Івановим, математико-статистичні методи експертних оцінок представлено С. Бешелєвим, Т. Лазаревою, В. Ясвіним та іншими.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Окреслені питання потребують подальшого дослідження й систематизації стосовно висвітлення проблем визначення, застосування та оцінювання показників моніторингу якості підвищення кваліфікації фахівців галузі професійної освіти.

Прикладна значущість експертного оцінювання показників моніторингу якості підвищення кваліфікації пов'язана не тільки з потребою залучення фахівців відповідного профілю, а й загалом із вирішенням завдань безперервного вдосконалення освітніх систем, орієнтованих на професійне та особистісне вдосконалення й розвиток фахівців, у тому числі галузі професійної освіти, адаптації до соціально-економічних умов держави, роботодавців та учасників освітнього процесу.

У зв'язку із цим **метою статті** є обґрунтування необхідності впровадження рангової системи ек-

спертного оцінювання й визначення ступенів значущості показників якості освітньої діяльності на курсах підвищення кваліфікації фахівців ПТО.

Виклад основного матеріалу. На думку дослідників системи моніторингу післядипломної педагогічної освіти (далі – ППО) В. Береки [3], К. Гоцуляк [4], Н. Клокар [5], її суттєвими ознаками є складність, системність, багатогранність, комплексність тощо. Певні недоліки механізму моніторингу якості зумовлено передусім відсутністю розвиненої нормативно-правової бази, специфікою закладів післядипломної педагогічної освіти. Відповідно, кінцевою метою моніторингу післядипломної педагогічної освіти є вдосконалення системи ППО та підвищення ефективності її функціонування.

Як зазначає В. Берека, комплексний, різноаспектний, ґрунтовний, якісно розроблений та організований моніторинг здатен забезпечувати керівництво галузі (й педагогічну громадськість як замовника і споживача освітніх послуг) інформацією про стан функціонування системи ППО та її окремих складників, відомостями про ефективність навчального процесу тощо; дати змогу оцінювати поточний стан функціонування системи ППО та її елементів і порівнювати досягнення з попередніми, відстежуючи динаміку розвитку системи; допомагати виявляти й усувати недоліки та негативні явища, що стоять на заваді ефективному функціонуванню системи; забезпечувати керівництво інформацією, необхідною для прогнозування подальших тенденцій розвитку системи ППО [3, с. 125].

На думку Л. Покроєвої та З. Рябової, моніторинг у закладі післядипломної педагогічної освіти розглядається як інформаційна система, що постійно змінюється завдяки безперервності відстеження певного об'єкта за виділеними параметрами, факторами й критеріями управління з метою прийняття оперативного управлінського рішення щодо прогнозування подальшого розвитку об'єкта [6].

Моніторинг у Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти (далі – БІНПО) ініціюється керівництвом, здійснюється відповідно до планів моніторингових досліджень з метою вивчення й оцінювання стану функціонування інституту, подальшого аналізу одержаних даних і виявлення тенденцій і закономірностей. До його проведення також залучаються як основні замовники освітніх послуг, так й інші учасники освітнього процесу, зокрема слухачі курсів підвищення кваліфікації.

Так, у дослідженні показників якості освітньої діяльності на курсах підвищення кваліфікації, організованому авторами в період жовтень-грудень 2018 р., взяли участь понад 300 осіб, а саме керівники та педагогічні працівники закладів професійної (професійно-технічної) освіти, вищої освіти й навчально-методичних центрів профе-

сійно-технічної освіти. Попередній розрахунок показників компетентності експертів на основі об'єктивних даних щодо загальних, додаткових критеріїв компетентності експертів і їх самооцінки дав змогу сформувавши кількісно-якісний склад експертної групи та обрати із загальної кількості 55 експертів.

Завданнями наукових розвідок було визначено проведення ранжування показників якості освітньої діяльності на курсах підвищення кваліфікації фахівців ПТО, з'ясування ступенів їх значущості й побудову еталонної шкали.

Як стверджують В. Новосад, Р. Селіверстов, коли для оцінюваної якості (групи якостей) остаточною метою є визначення місця об'єкта серед подібних до нього, як правило, застосовують рангову систему експертного оцінювання [7, с. 16].

Отже, за допомогою системи балів (рангів) експертам було необхідно проранжувати такі показники якості освітньої діяльності на курсах підвищення кваліфікації за ступенем значущості (таблиця 1). Згідно з порядком розподілу рангів від 1 («дуже важливо») до 10 («зовсім не важливо»), показнику, якому експерт дає найвищу оцінку, присвоюється ранг 1, відповідно, 10-й ранг належить найменш значущому фактору.

Отже, число показників $n = 10$, число експертів $m = 55$.

Подальші розрахунки проведено методами суми рангів, медіан рангів і середніх оцінок, результати дослідження оформлено за допомогою сервісу «Калькулятори» [8].

Алгоритм обчислення значимості показників за методом суми рангів (таблиця 2) полягає в складанні зведеної матриці рангів, перевірці правильності на основі обчислення контрольної суми, подальшому розташуванні показників за значимістю. Так, найбільш значимим експертами визначено показник набуття/вдосконалення компетентностей слухачами, найменш суттєвим – рівень упровадження результатів навчання в практику професійної діяльності.

Водночас розрахований коефіцієнт конкордації для аналізу середнього ступеня узгодженості думок всіх експертів:

$$W = \frac{12S}{m^2(n^3 - n)} = \frac{12 \cdot 23264.5}{55^2(10^3 - 10)} = 0,0932,$$

говорить про наявність слабого ступеня узгодженості думок експертів. Однак під час визначення ступеня узгодженості думок експертів як для окремих груп стейкхолдерів, а саме керівників, педагогічних і науково-педагогічних працівників тощо, так і виділення груп показників якості демонструються більш високі коефіцієнти конкордації.

З іншого боку, оцінка значущості коефіцієнта конкордації та обчислення критерію узгодженості Пірсона:

$$\chi^2 = \frac{12S}{mn(n+1)} = n(m-1)W = 55 \cdot (10-1) \cdot 0,0932 = 46,14,$$

дає змогу дійти висновку, що, так як розрахунковий $\chi^2 46,14 \geq$ табличного (16,91898) для числа ступенів свободи $K = n-1 = 10-1 = 9$ і при заданому рівні значущості $\alpha = 0,05$, тоді $W = 0,0932$, величина не випадкова, тому отримані результати мають сенс і можуть використовуватися в подальших дослідженнях.

У результаті ранжування методами медіан рангів (таблиця 3) та середніх оцінок (таблиця 4) визначено нові ранги показників якості, де запис типу «A < B» означає, що показник A переважає показнику B (тобто показник A має більшу вагу, ніж B у дослідженні якості підвищення кваліфікації фахівців ПТО). Отже, побудована за методом медіан рангів шкала показників якості підвищення кваліфікації виглядає так: A < B, C, D, E, F < H < G < I, J.

Відповідно, представлена за методом середніх оцінок шкала показників якості підвищення кваліфікації виглядає так:

$$A < B < F < E < C < D < H < G < I < J.$$

Для зіставлення та наочності отриманих за різними методами результатів оцінок показників якості освітньої діяльності на курсах підвищення кваліфікації в галузі ПТО побудуємо відповідні графіки (рис. 1).

Отже, проведений аналіз розрахункових показників дає змогу підтвердити висновок про більш високу увагу стейкхолдерів до показників набуття/вдосконалення компетентностей слухачами та якості організації освітнього процесу. Варто підкреслити, що головною метою підвищення кваліфікації є приведення фахової та посадово-функціональної компетентності працівників у відповідність до потреб і вимог суспільства, держави, ринку праці. Відповідно, освітній процес на курсах підвищення кваліфікації спрямовується на професійний розвиток фахівців шляхом формування та розвитку в них компетентностей, які забезпечують затребуваний суспільством і державою рівень професійної діяльності, а також задовольняють особистісні освітні запити працівника й зумовлюють його конкурентоздатність у професійній сфері [9]. З іншого боку, доречно акцентувати увагу на неможливості досягнення позитивної динаміки показників якості без усвідомлення випереджального характеру підвищення кваліфікації, провідної ролі впровадження результатів навчання в практику професійної діяльності, що, у свою чергу, сприятиме оновленню як змістового, так і процесуального складників освітньої діяльності.

Як відомо, узагальнений показник результату розраховується на основі індивідуальних бальних значень окремих показників. Інтегральний показник якості освіти, на думку В. Бахрушина [10], зазвичай будують у вигляді:

Таблиця 1

Показники якості освітньої діяльності на курсах підвищення кваліфікації

№ з/п	Показник		Ступінь значущості
1	A	Набуття/вдосконалення компетентностей слухачами	
2	B	Якість організації освітнього процесу	
3	C	Рівень використання ІКТ в освітньому процесі	
4	D	Практикоорієнтованість змісту підвищення кваліфікації	
5	E	Якість навчально-методичного забезпечення освітнього процесу курсів підвищення кваліфікації слухачів	
6	F	Загальна якість викладання на курсах підвищення кваліфікації	
7	G	Ступінь задоволення запитів і потреб слухачів стосовно новітніх виробничих технологій	
8	H	Відповідність змісту навчання професійним потребам слухачів	
9	I	Наявність комфортних психологічних умов під час освітнього процесу	
10	J	Рівень упровадження результатів навчання в практику професійної діяльності	

Таблиця 2

Ранжування показників за методом суми рангів

Показник	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Сума рангів	224	255	295	297	285	271	335	304	363	396
Новий ранг	1	2	5	6	4	3	8	7	9	10

Таблиця 3

Ранжування показників за методом медіан рангів

Показник	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Медіана	3	5	5	5	5	5	7	6	8	8
Новий ранг	1	2	2	2	2	2	8	7	9	9

Таблиця 4

Ранжування показників за методом середніх оцінок

Показник	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Середня оцінка	4,07	4,64	5,36	5,40	5,18	4,93	6,09	5,53	6,60	7,20
Новий ранг	1	2	5	6	4	3	8	7	9	10



Рис. 1. Показники якості освітньої діяльності на курсах підвищення кваліфікації в галузі ПТО

$$I = \alpha_1 I_1 + \alpha_2 I_2 + \dots + \alpha_n I_n, \quad (1)$$

α_i – вагові коефіцієнти й відповідні окремі показники.

Аналогічно інтегральний показник якості освітньої діяльності на курсах підвищення кваліфікації визначимо за формулою:

$$I = \sum_{i=1}^n V_i * P_i, \quad (2)$$

I – інтегральний показник якості;

P_i – бальні значення i показників;

V_i – вагові коефіцієнти i показників;

n – кількість показників.

Так, у 2017 р. інтегральний показник якості освітньої діяльності на курсах підвищення кваліфікації дорівнював 4,47 (за п'ятибальною системою). Показник 2018 р. (4,6) демонструє позитивну динаміку якості підвищення кваліфікації фахівців галузі ПТО у БІНПО.

Висновки. Отже, проблема впровадження рангової системи експертного оцінювання показників зовнішнього моніторингу якості підвищення кваліфікації фахівців ПТО може розглядатися як складник діяльності БІНПО в напрямі побудови систем внутрішнього контролю та забезпечення якості освіти.

Варто підкреслити, що завдання моніторингу не обмежуються періодичним спостереженням та аналізом інформації, а спрямовуються на інформаційне й програмне забезпечення системи управління закладом освіти, дають змогу отримувати оперативну та прогнозну інформацію з метою прийняття обґрунтованих управлінських рішень. Реалізація моніторингу потребує розроблення відповідних алгоритмів і процедур добору, аналізу показників якості підвищення кваліфікації, створення інформаційних систем та адекватного програмного забезпечення. Доцільним є врахування ступенів значущості показників і розрахунок інтегрального показника якості освітньої діяльності на курсах підвищення кваліфікації, водночас дослі-

дження динаміки інтегрального показника якості підвищення кваліфікації фахівців галузі ПТО, кількісно-якісний порівняльний аналіз є напрямом подальших наукових розвідок.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Сидоренко В.В. Забезпечення якості освітнього процесу курсів підвищення кваліфікації за різними моделями і формами навчання в умовах відкритої освіти. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*. 2019. Вип. 7 (36). С. 82–97.
2. Професійні навчальні заклади в країнах Європейського Союзу : практичний посібник / Л.П. Пуховська, О.В. Бородієнко, С.О. Леу, О.В. Мельник, М.М. Шимановський, Ю.І. Кравець ; за заг. ред. В.О. Радкевич. Київ : ІПТО НАПН України, 2017. 219 с.
3. Післядипломна педагогічна освіта в умовах децентралізації та модернізації: регіональний аспект : монографія / за заг. ред. В.Є. Береки. Хмельницький : ФОП Мельник А.А., 2017. 548 с.
4. Гоцуляк К.І. Підготовка вчителя у системі післядипломної освіти до диференційованого навчання молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2016. 264 с.
5. Клокар Н.І. Теорія і практика моніторингового супроводу управління підвищенням кваліфікації педагогічних кадрів регіону. *Педагогічний альманах*. 2011. № 12. С. 212–221.
6. Покроєва Л.Д., Рябова З.В. Організація моніторингу ефективності та якості післядипломної педагогічної освіти. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/5/statti/3pokroeva_ryabova.htm.
7. Новосад В.П., Селіверстов Р.Г. Методологія експертного оцінювання : конспект лекцій. Київ : НАДУ, 2008. 48 с.
8. Сервіс «Калькулятори». URL: <https://math.semestr.ru/>.
9. Положення про організацію освітнього процесу УМО, затверджене вченою радою ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» 18 листопада 2015 р., протокол № 8.
10. Що таке якість вищої освіти і як її вимірюють? URL: <http://education-ua.org/ru/articles/100-shcho-take-yakist-vishchoji-osviti-i-yak-jiji-vimiryuyut>.

ЗАКЛАДИ ВИЩОЇ ОСВІТИ – ФУНДАМЕНТАЛЬНИЙ СКЛАДНИК СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS – THE FUNDAMENTAL COMPONENT OF THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

У публікації досліджується потенціал закладів вищої освіти України (університети, академії, інститути – далі ЗВО): мережа ЗВО і контингенти учасників освітнього процесу як базових компонентів системи вищої освіти (далі – Система), що вибудовується у вітчизняній вищій школі відповідно до положень статті 11 Закону України «Про вищу освіту» [1]. Ретроспективний аналіз стану і динамічних змін потенціалу ЗВО протягом 2007–2017 років, проведений авторами, дозволяє визначити, які процеси відбулися в освітньому середовищі країни, як трансформувались за ці роки мережа ЗВО, склад здобувачів вищої освіти і науково-педагогічних кадрів, що собою являє сучасна вітчизняна вища школа, яке її місце на міжнародному ринку освітніх послуг.

Порівняно із 2007/2008 навчальним роком кількість ЗВО в Україні зменшилась на 64 і станом на 2018 рік налічувала 289 закладів із контингентом понад 1,3 мільйони студентів за середньої наповненості закладу 4,6 тисяч осіб. На 30 тисяч осіб (до 110 тисяч) зменшилась кількість викладачів.

Через скорочення мережі ЗВО може знизитись індекс людського розвитку держави та рівень освіти, навчальні заклади будуть укрупнюватись (об'єднуватись) для збереження доцільності їхнього існування. Варто очікувати системної реорганізації мережі державних ЗВО, розвитку університетів, орієнтованих на потреби регіонів.

Зниження показника середнього контингенту студентів приведе до падіння ефективності організаційної структури через появу малочисленних академічних груп, кафедр, факультетів, виникне необхідність використання запобіжних механізмів, зокрема укрупнення закладів.

Спад якісних показників науково-педагогічного складу є сигналом для застосування об'єктивних і зважених підходів до підвищення ефективності існуючої системи підготовки й атестації науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації.

Ключові слова: система, вища освіта, здобувачі, процес, розвиток, потенціал, індикатори.

The potential of higher education institutions of Ukraine (universities, academies, institute – hereinafter referred to as HEI) is investigated: the HEI network and contingents of participants in the educational process as the basic components of the higher education system (hereinafter the System), which is built in the national higher education in accordance with the provisions of Article 11 of the Law of Ukraine “On higher education” [1]. The retrospective analysis of the state and the dynamic changes in the potential of the HEI during 2007–2017 years, conducted by the authors, allows to determine what processes have occurred in the educational environment of the country, how the HEI network, the composition of the higher education and scientific-pedagogical staff, which represents the modern, have been transformed during these years domestic high school, which has its place in the international market for educational services. Compared to the 2007/2008 academic year, the number of HEI in Ukraine decreased by 64, and as of 2018, there were 289 institutions with a contingent of more than 1.3 million students, with an average occupancy rate of 4,6 thousand people. The number of teachers decreased by 30 000 (up to 110 000).

By reducing the HEI network, the human development index of the state and the level of education may decrease, and educational institutions will be consolidated to preserve the expediency of their existence. We should expect a systematic reorganization of the network of public HEI, development of universities oriented to the needs of the regions.

The decrease in the average student enrollment will lead to a decrease in the effectiveness of the organizational structure due to the emergence of small academic groups, departments, faculties, there will be a need to use safety mechanisms, including the enlargement of institutions.

The decline in quality indicators of scientific and pedagogical staff is a signal for the application of objective and weighted approaches to improving the efficiency of the existing system of training and certification of scientific and pedagogical staff of higher qualification.

Key words: system, higher education, applicants, process, development, potential, indicators.

УДК 378:37.014.5

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-31>

Погребняк В.П.,

канд. техн. наук, професор,
старший науковий співробітник
ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»

Дашковська О.В.,

канд. хім. наук, доцент,
старший науковий співробітник
ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»

Ямковий В.А.,

методист вищої категорії
ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»

Солоденко А.К.,

методист вищої категорії
ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Система вищої освіти України (далі – Система) загалом і окремі її складники функціонують в умовах зростання кількості і складності ризиків, які виникають в суспільстві зі змінами зовнішнього та внутрішнього середовищ, зокрема соціально-економічних, демографічних, глобалізаційних тощо. Очевидно, що їхній вплив на мережу ЗВО, кадровий потенціал вищої школи та Систему загалом буде різним і залежатиме від інтенсивності й адекватної реакції на них. Будуть мати місце певні зміни якісних і кількісних ознак Системи, які можуть бути як позитивними, так і негативними. Завдання – оцінити стійкі зміни, їхній характер і

спрогнозувати можливі шляхи подолання негативних тенденцій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми розвитку української вищої школи розглядались і досліджувались вітчизняними науковцями й освітянами, серед яких Василь Кремень, Володимир Луговий, Віктор Андрущенко, Юрій Вітренко, Сергій Мельник, Казимир Левківський та інші.

У наукових публікаціях і педагогічній пресі аналізувались як фундаментальні проблеми становлення цілісної Системи суверенної України в сучасних умовах глобалізації, так і прикладні аспекти розвитку вищої освіти, актуальні про-

блеми її модернізації, пропонувались шляхи виведення вітчизняної освіти на рівень європейської якості та конкурентоспроможності. Вища освіта визнається як ресурсотворююча система, спрямована на продукування і підвищення рівня інтелектуального потенціалу нації, як важливе джерело економічного зростання.

У дослідженнях загальної проблеми поза увагою залишилися питання установалення стійких тенденцій у розвитку потенціалу вітчизняних ЗВО, визначення їхнього характеру та прогнозних оцінок на майбутнє.

Актуальність дослідження полягає в тому, що кінцеві інформаційні продукти проведеного ретроспективного аналізу стану й динаміки процесів функціонування Системи в умовах змін внутрішнього та зовнішнього середовища можуть бути використані під час стратегічного планування й управління вищою освітою.

Мета статті – надати реальну, об'єктивну й точну інформацію закладам вищої освіти, центральним і місцевим органам виконавчої влади для розроблення й реалізації ефективних управлінських рішень, виявити ризики та проблеми, подолання яких сприятиме сталому розвитку вітчизняної вищої школи. У дослідженні використана достовірна первинна інформація, яка базується на щорічних статистичних даних Державної служби статистики України [2]. Динаміка змін показників діяльності ЗВО аналізується щодо базисних значень 2007/08 навчального року. Результати дослідження

подані у вигляді таблиць, діаграм, висновків і прогнозних оцінок.

Виклад основного матеріалу. На початку 90-х рр. минулого століття через відсутність науково обґрунтованої державної освітньої політики кількість ЗВО необмежено зростає. З 1990 р. до 2008 р. їхня кількість збільшилась зі 149 до 353 (у 2,4 рази), а чисельність студентів – з 881 тисячі до майже 2,4 мільйони (у 2,7 рази). Проте залишались низькими якісні показники: жоден із вітчизняних університетів не входив до переліку 500 (і навіть 1 000) кращих у світі, а Україна у 2010 р. за індексом глобальної конкурентоспроможності посідала 89-те місце серед 133 країн (82 – у 2004 р., 69 – у 2006 р., 72 – у 2008 р.). Варто зазначити, що під час розрахунку цього індексу вагому роль відіграє «освітня» складова частина – «вища освіта і професійна підготовка» [3].

Дослідження здійснювалось за такими індикаторами: кількість (мережа) ЗВО всіх форм власності; темпи змін мережі; загальний контингент студентів; темпи змін контингенту; середній контингент студентів у розрахунку на один ЗВО; темпи змін середнього контингенту студентів. Порівняння із 2007/08 навчальним роком свідчить, що мережа скоротилася на 62 заклади (17,7%), на 1 042 498 осіб зменшився контингент студентів (43,9%), більше ніж на 2 157 студентів (31,9%) скоротилось і середнє число здобувачів вищої освіти в розрахунку на один навчальний заклад (рис. 1).

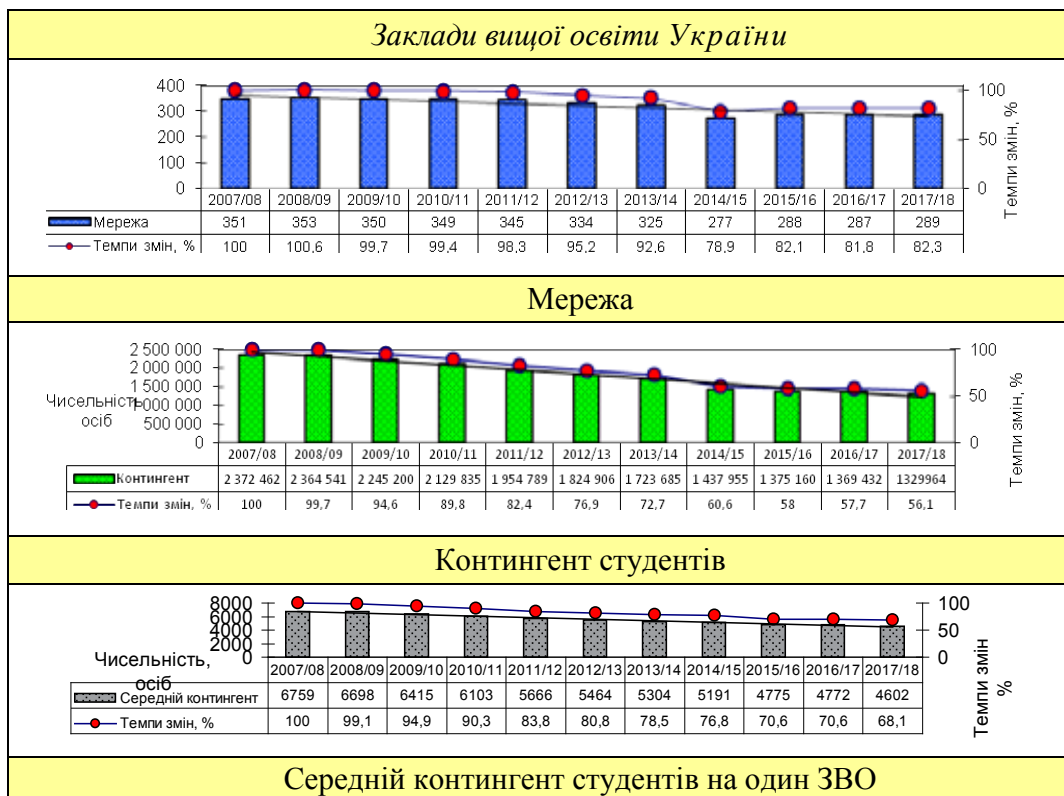


Рис. 1. Показники змін потенціалу ЗВО України

Водночас мережа ЗВО державної форми власності скоротилася на 25 (11,8%), чисельність студентів зменшилася на 756 841 осіб (38,6%), а середній контингент студентів – на 2 705 осіб (30,9%) (рис. 2).

Мережа ЗВО комунальної власності на початок 2017/18 навчального року налічувала всього 13 закладів із контингентом 23 099 студентів.

На тлі стабільності мережі середній контингент студентів зменшився із 3 068 до 1 777 (42,1%) (рис. 3).

Мережа приватних ЗВО на початок 2017/18 навчального року налічувала 77 одиниць (28% від загальної кількості) із контингентом 108 522 студенти. Порівняно з базисним періодом кількість закладів скоротилася на 38 одиниць (31,1%), на 271 935 осіб (72,1%) зменшився контингент студентів (рис. 4).

Показники зміни чисельності студентів усіх форм навчання з розрахунку на 10 тисяч населення України (рис. 5) засвідчують наявність сталої тенденції зменшення. Варто зазначити, що

цей показник формується на тлі загального зменшення населення України.

Основними причинами є складна демографічна, соціально-економічна, політична ситуації в державі, репутація українських ЗВО і спричинені цим міграційні (внутрішні та зовнішні) потоки молоді за освітнім чинником.

Науково-педагогічний потенціал. Аналіз кадрових змін у вищій школі дає можливість оцінити ситуацію із забезпеченням вищої освіти якісним кадровим ресурсом, спрогнозувати можливі проблеми і ризики, які можуть виникнути в цій сфері. Встановлено [5], що зі 110 тисяч науково-педагогічних працівників станом на початок 2017/18 навчального року 13 582 викладачів мали науковий ступінь доктора наук, 61 157 осіб – кандидата наук, учене звання професора – 11 476 викладачів, доцента – 42 414 викладачів (рис. 6).

Аналіз свідчить, що чисельність докторів наук має тенденцію до зростання щодо базисного 2007 р. Різке зменшення чисельності, яке спостерігалось у 2014–2015 рр., пов'язане з анек-

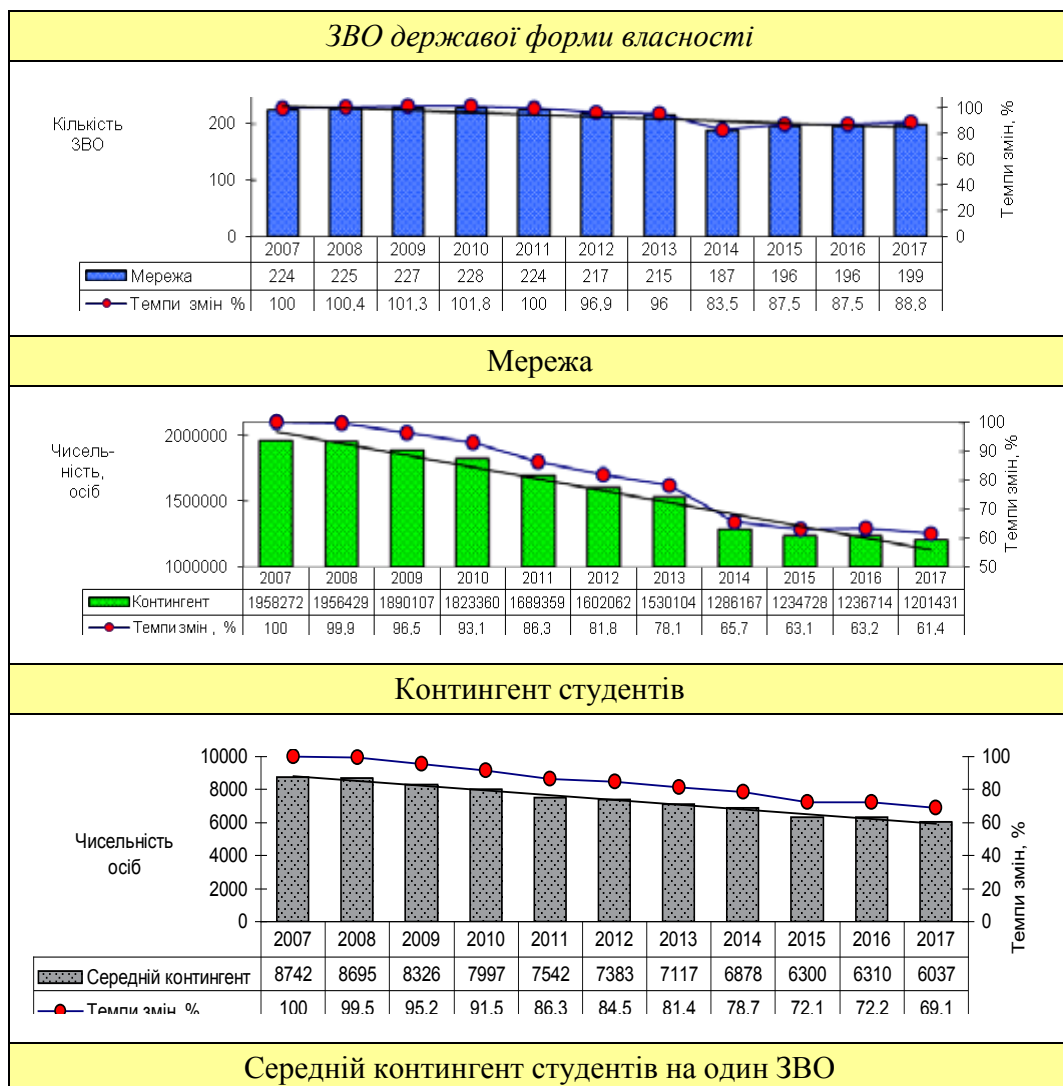


Рис. 2. Показники змін потенціалу ЗВО державної форми власності

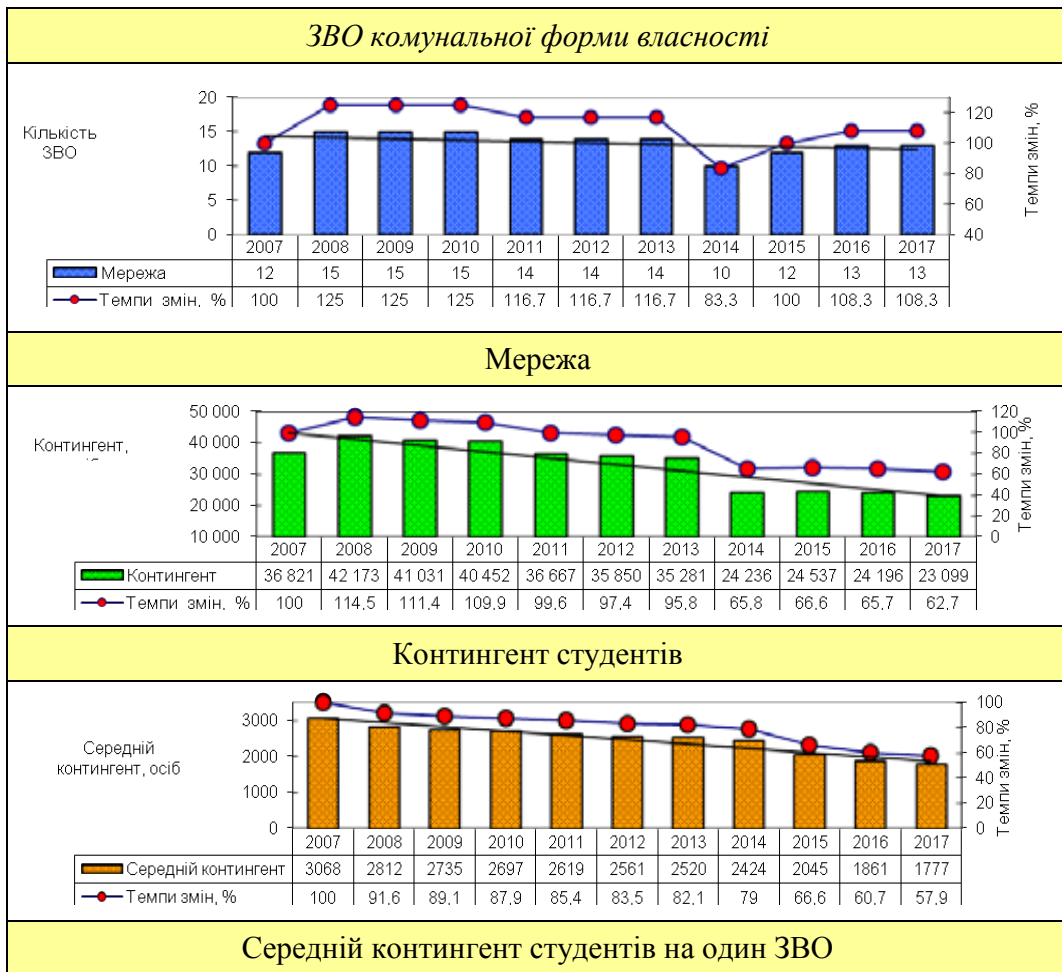


Рис. 3. Показники змін потенціалу мережі ЗВО комунальної форми власності

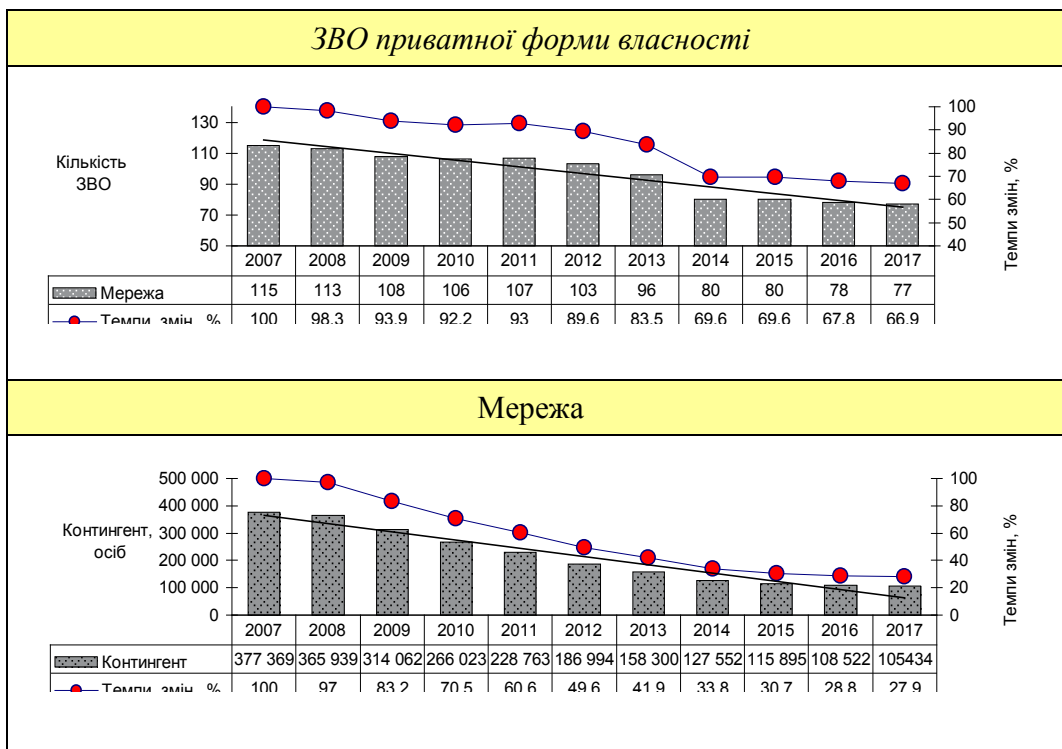


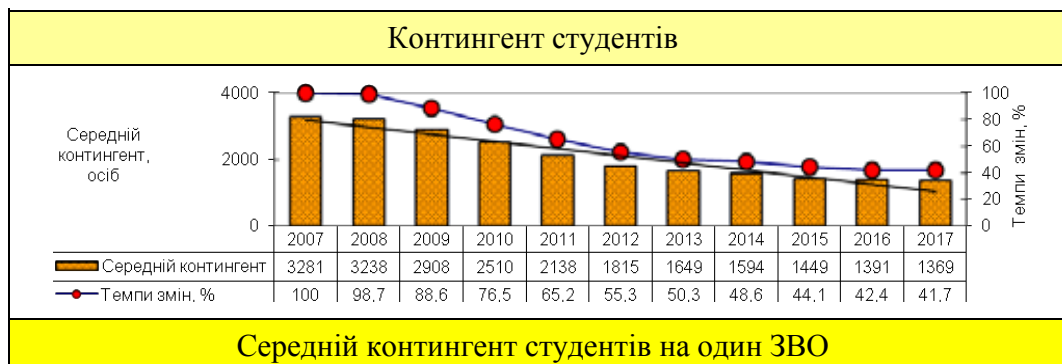
Рис. 4. Показники змін потенціалу ЗВО приватної форми власності

сією Криму та подіями в Донецькій і Луганській областях. Ужиття запобіжних заходів, реалізованих урядом і Міністерством освіти і науки України, сприяло незначному зростанню цього показника у 2017 р. Приріст чисельності у 2017 р. порівняно із 2007 р. становив 11,5%. Подібна ситуація також із чисельністю науково-педагогічних працівників, які мають вчені звання професора і доцента (рис. 7).

Тенденція змін має песимістичний характер: за 10 років кількість викладачів, які мають вчені звання, скоротилась: професорів – на 642 особи

(5,5%), доцентів – на 3 017 осіб (6,8%). Більш показовим індикатором змін якості кадрового забезпечення вищої освіти є співвідношення показників зміни кількості викладачів, що мають наукові ступені та вчені звання на 100 студентів денної форми навчання (табл. 1) порівняно з показниками змін контингенту студентів денної форми навчання.

Висновки. За останні десять років кількість ЗВО в Україні зменшилась на 64 і станом на 2018 р. налічує 289 закладів із контингентом понад 1,3 мільйони студентів за середньої наповненості закладу – 4,6 тисяч осіб.



Продовження рис. 4. Показники змін потенціалу ЗВО приватної форми власності

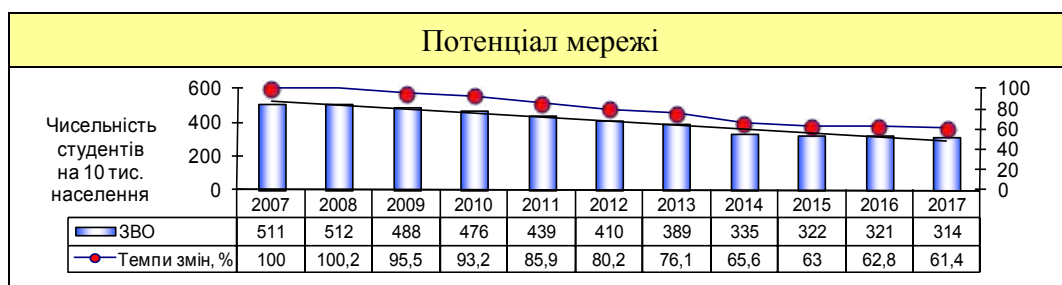


Рис. 5. Показники зміни чисельності студентів ЗВО на 10 тис. населення України

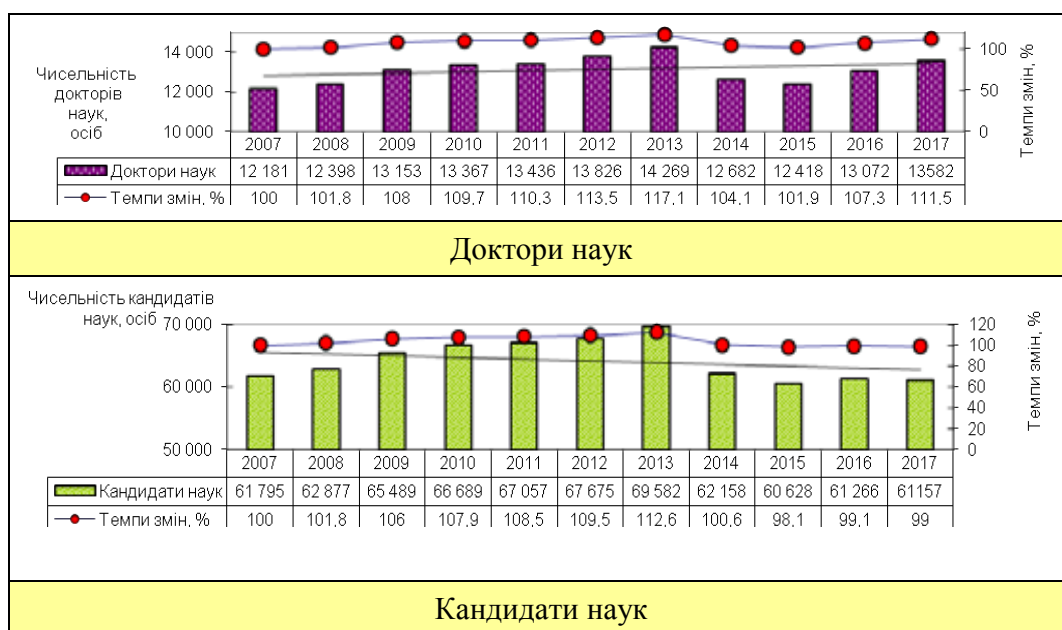


Рис. 6. Чисельність науково-педагогічних працівників із науковими званнями

Порівняно із 2007/2008 навчальним роком кількість викладачів у ЗВО зменшилась на 30 тисяч. Із 110 тисяч науково-педагогічних працівників станом на початок 2017/18 навчального року 13 582 мають науковий ступінь доктора наук, 61 157 осіб – кандидата наук, учене звання професора – 11 476 викладачів, доцента – 42 414 викладачів. Якщо за зменшення загального числа студентів доля професорів очікувано зростає, то число доцентів у розрахунку на 100 здобувачів вищої освіти денної форми навчання, навпаки, має стійку і тривожну тенденцію зменшення, що

може свідчити про проблеми в організації підготовки й атестації кадрів вищої кваліфікації.

Окремо – про університети. На початок 2016/2017 навчального року в Україні діяло 184 університети, з них 149 – державної форми власності, 2 – комунальної, 36 приватних. Статус національних мають 112 університетів.

Порядок і критерії надання закладу вищої освіти статусу національного, підтвердження чи позбавлення цього статусу затверджені постановою Кабінету Міністрів України (далі – КМУ) від 22 листопада 2017 р. № 9125 [6].

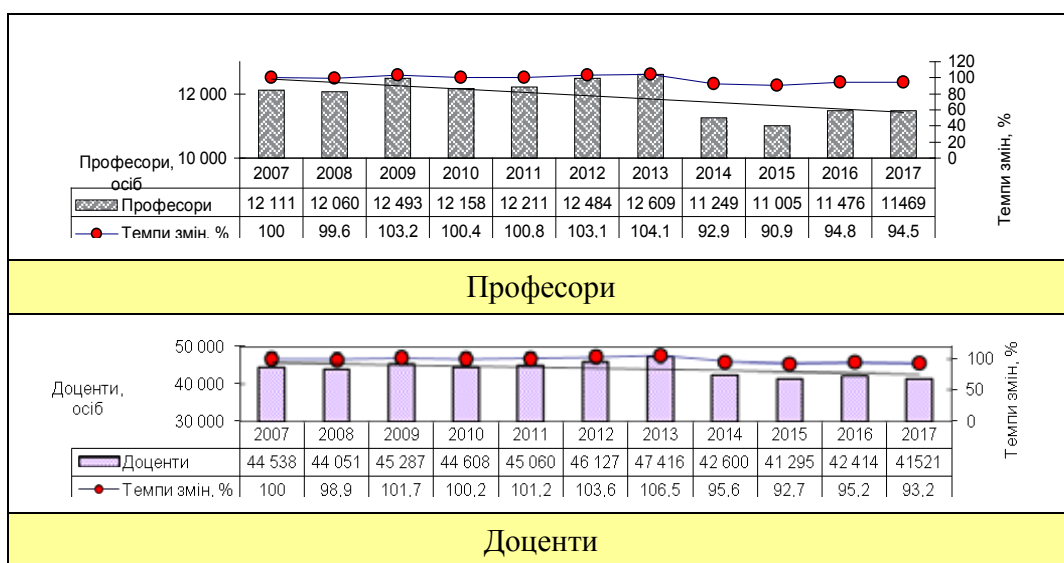


Рис. 7. Кількість науково-педагогічних працівників із вченими званнями

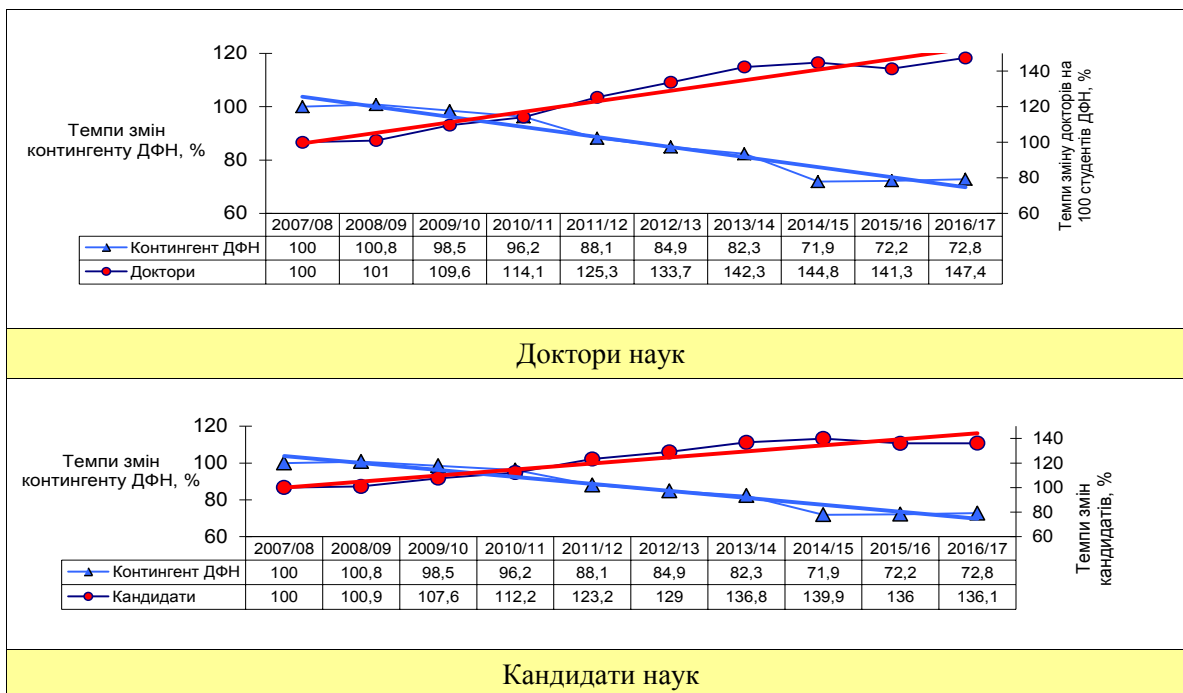


Рис. 8. Показники кількості викладачів із науковими ступенями і вченими званнями на 100 студентів денної форми навчання

У 2019 р. Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти (далі – НАЗЯВО) опубліковано Аналітичний звіт щодо виконання критеріїв надання та підтвердження статусу національного закладу вищої освіти [7].

Протягом 2009–2014 рр. у вітчизняній вищій школі існувало 14 дослідницьких університетів, яким цей статус на 5 років був наданий урядом за вагомі наукові здобутки та з метою підвищення їхньої ролі як провідних центрів освіти і науки.

У 2014 р. всі нормативно-правові акти КМУ щодо дослідницьких університетів були визнані такими, що втратили чинність [8]. Причина – недо-

ліки під час утворення та незадовільний рівень їхньої діяльності. За результатами дослідження в рамках Шанхайського університетського рейтингу, проведеного у 2013 р. Центром університетів світового класу, до 1 200 кращих університетів світу входив лише один вітчизняний – Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна [9].

У 2019 р. до 1 000 топ-університетів світу увійшли 6 українських: Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Національний технічний університет «КПІ» імені Ігоря Сікорського, Національний технічний університет

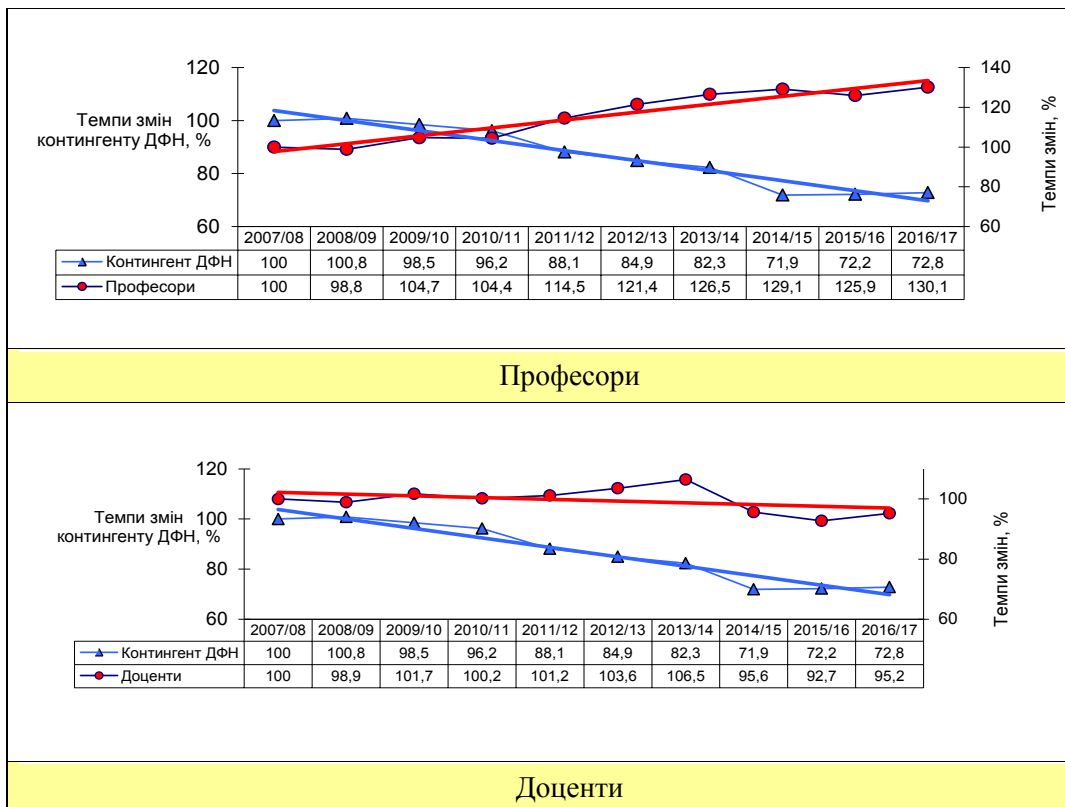


Рис. 9. Показники змін числа викладачів з ученими званнями на 100 студентів денної форми навчання порівняно зі змінами контингенту студентів денної форми навчання

Таблиця 1

Кількість викладачів із науковими ступенями і вченими званнями на 100 студентів денної форми навчання				
Навчальний рік	Наукові ступені		Вчені звання	
	Кандидати наук	Доктори наук	Доценти	Професори
2007/2008	4,753	0,937	3,425	0,931
2008/2009	4,797	0,946	3,361	0,920
2009/2010	5,114	1,027	3,536	0,975
2010/2011	5,334	1,069	3,568	0,972
2011/2012	5,857	1,173	3,935	1,066
2012/2013	6,129	1,252	4,178	1,131
2013/2014	6,503	1,333	4,431	1,178
2014/2015	6,647	1,356	4,556	1,203
2015/2016	6,462	1,324	4,401	1,173
2016/2017	6,470	1,381	4,442	1,212

«ХПІ», Львівський політехнічний національний університет, Сумський державний університет [10].

Докладаються зусилля, спрямовані на підвищення ролі університетів, зокрема на створення ефективних дослідницьких університетів. У жовтні 2018 р. МОН розмістив на власному сайті для громадського обговорення проект нового Положення «Про дослідницький університет» [11]. Передбачається, що пропозиції щодо кількості вакантних статусів формуються МОН з урахуванням пропозицій НАЗЯВО, Національної ради України з питань розвитку науки і технологій та Національного фонду досліджень України, а процедура надання статусу терміном на 7 років буде конкурсною.

Основне навантаження щодо забезпечення об'єктивності, прозорості проведення конкурсу й обґрунтованості ухвалених рішень пропонується покласти на НАЗЯВО. Воно оголошує конкурс на отримання статусу відповідно до показників, затверджених КМУ, організує громадське обговорення та розгляд усіх конкурсних справ, готує та подає МОН пропозиції щодо надання національному ЗВО статусу дослідницького. Високі критерії якості й ефективності наукової й освітньої діяльності майбутнього дослідницького університету, вимоги до кадрового складу, необхідні для отримання статусу, передбачене гарантоване фінансування із спеціальної бюджетної програми дають надію на успішне розв'язання проблеми.

Прогнозні оцінки. Зменшення контингенту студентів є джерелом загроз ефективному функціонуванню як окремого навчального закладу, так і всієї Системи. Зростатиме вартість підготовки кадрів із вищою освітою, існування окремих ЗВО може стати економічно необґрунтованим і недоцільним. За таких умов будуть зростати міграційні процеси у студентському середовищі та серед науково-педагогічних кадрів, їхній відтік до більш престижних вітчизняних університетів чи за кордон.

Через скорочення мережі ЗВО всіх форм власності знизиться індекс людського розвитку держави та рівень освіти. Скорочення мережі навчальних закладів буде здійснюватися через укрупнення (об'єднання) для збереження доцільності їхнього існування з погляду забезпечення якісного освітнього процесу й ефективної наукової діяльності. Варто очікувати системної реорганізації мережі державних ЗВО, розвитку університетів, орієнтованих на потреби регіонів.

Зменшення показника середнього контингенту студентів призведе до падіння ефективності організаційної структури ЗВО через появу малочислених академічних груп, кафедр, факультетів, якщо не застосовувати запобіжних механізмів, зокрема укрупнення закладів.

Спад якісних показників науково-педагогічного складу ЗВО є сигналом для застосу-

вання об'єктивних і зважених підходів до підвищення якості кадрового потенціалу, проведення глибокого аналізу існуючої системи підготовки й атестації науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації.

Виникнення можливих загроз, ризиків і кризових явищ у кадровому забезпеченні освітнього процесу можна упередити, а їхній вплив пом'якшити підвищенням соціального статусу, кваліфікації, мотивації та відповідальності науково-педагогічних працівників за якість освітніх послуг. Для цього треба повною мірою використати можливості фінансової й академічної автономії ЗВО, формальну і неформальну освіту, участь у науково-методичних семінарах, конференціях, регулярне стажування у провідних (зокрема, закордонних) ЗВО, наукових установах і на виробництві тощо.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556–VII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
2. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2007/2008–2017/2018 навчальних років. *Статистичні бюлетені* / Державна служба статистики України. URL: <http://www.ukrstat.gov.ua>.
3. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / НАПНУ ; за ред. В. Кременя. Київ : Пед. думка, 2011. 304 с.
4. Освіта України – 2006 : Інформаційно-аналітичний збірник / уклад. К. Левківський, Д. Панасевич. Київ : Знання, 2007. 175 с.
5. Погребняк В., Дашковська О., Ямковий В. Сучасна вітчизняна вища школа: динаміка змін. *Проблеми кібербезпеки інформаційно-телекомунікаційних систем (PCSITS)* : збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2019. С. 291–294.
6. Про затвердження Порядку та критеріїв надання закладу вищої освіти статусу національного, підтвердження чи позбавлення цього статусу : постанова КМУ від 22 листопада 2017 р. № 912. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/912-2017-п>.
7. Виконання критеріїв надання та підтвердження статусу національного закладу вищої освіти : аналітичний звіт. Київ : Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, 2019. 74 с.
8. Про внесення змін та визнання такими, що втратили чинність, деяких актів Кабінету міністрів України : постанова КМУ від 5 листопада 2014 р. № 597.
9. Дослідницький університет. URL: [UK.wikipedia.org/wiki/](http://uk.wikipedia.org/wiki/).
10. До топ-1000 світових вишів увійшли шість українських університетів. URL: <https://uatv.ua/do-1000-svitoviyh-vysiv-uvijshly-shist-ukrayinskykh-universytetiv/>.
11. Про дослідницький університет : проект Положення. URL: mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-proekt-polozhennya.

КАТЕГОРІАЛЬНИЙ АПАРАТ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ НА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

CATEGORICAL APPARATUS FOR RESEARCHING THE IMPACT OF NGOS ON HIGHER EDUCATION QUALITY

Аналіз закордонної та вітчизняної історіографії засвідчує актуальність дослідження впливу громадських організацій на забезпечення якості вищої освіти. У статті висвітлено опис міжнародних законодавчих актів, які надають громадським організаціям широкі повноваження як стейкхолдерам освітнього процесу та розширюють їх функціональні можливості у сфері моніторингу та перевірки якості освітніх послуг. У статті з'ясовано, що термін «громадська організація» в національному законодавстві розглядається через «громадські об'єднання», до яких належать добровільне об'єднання фізичних осіб та/або юридичних осіб приватного права для здійснення та захисту своїх інтересів. Національна інтерпретація феномена «громадської організації» та ознаки «громадської організації», надані у відповідному Законі, відповідають вимогам, наданим «Communication from the Commission to the Council, the European Parliament and the economic and social committee participation of non-state actors in EC development policy».

Описано підходи до типологізації громадських організацій, які розроблені в міжнародних класифікаторах Всесвітньої асоціації неурядових організацій (WANGO) та Міжнародної класифікації неприбуткового сектору (ICNPO), розроблені університетом Дж. Гопкінса та прийняті Організацією Об'єднаних Націй як стандарти для класифікації неприбуткових організацій. В обох системах, канадській та американській, є спеціальні групи громадських організацій, які є дотичними до сфери освіти, вищої освіти та забезпечення якості вищої освіти. Проаналізовано підходи до визначення та типологізації «громадських організацій», які розроблені у Стандарті Державного комітету статистики України за участю Інституту держави і права ім. В.М. Корецького НАН України, згідно з яким функціонують громадські об'єднання, які утворюються як громадські організації або громадські спілки. Зроблено висновок про необхідність оновлення методологічних підходів національного Стандарту з використанням міжнародного досвіду задля організації кількісного аналізу діяльності громадських організацій відповідного типу. На основі існуючих підходів до визначення «громадська організація» та принципів WANGO та ICNP запропоновано використання термінів «громадська освітянська організація» та «громадські освітянські організації, які діють у сфері вищої освіти» для позначення діяльності.

Ключові слова: громадська організація, неприбуткова організація, громадське об'єднання, вища освіта, якість вищої

освіти, громадська освітянська організація, класифікатор, типологізація.

The analysis of foreign and domestic historiography confirms the relevance of research of the impact made by the public organizations on the quality assurance of higher education. The article describes the international legislation that provides non-governmental organizations with broad powers as stakeholders of the educational process and enhances their capacity to monitor and verify the quality of educational services. The article clarifies that the term "non-governmental organization" in national law is considered through "civil organization/association", which includes the voluntary association of individuals and/or legal entities of private law to exercise and protect their interests. The national interpretation of the phenomenon of "non-governmental organization" and the features of "civil organization/association" provided in the relevant Law meet the requirements provided by "Communication from the Commission to the Council, the European Parliament and the economic and social committee participation in non-state actors in EC development policy".

Approaches to typology of non-governmental organizations developed by the World Classification of Non-Governmental Organizations (WANGO) and International Non-Profit Classification (ICNPO), developed by Johns Hopkins University and adopted by the United Nations as non-governmental classification standards, are described in the paper. In both the Canadian and American systems, there are specialized groups of NGOs involved in education, higher education and quality assurance in higher education. Approaches to the definition and classification of "non-governmental organizations", which were developed in the Standard of the State Committee of Statistics of Ukraine with the participation of the Institute of State and Law named after V.M. Koretskyi, NAS of Ukraine, according to which public associations are formed as public organizations or public associations. It is concluded that the methodological approaches of the National Standard need to be updated with the use of international experience in order to organize quantitative analysis of the activities of the non-governmental organizations of the relevant type. On the basis of existing approaches to the definition of "civil organization/association" and the principles of WANGO and ICNP, the terms "educational organization" and "higher educational organizations" are proposed to be used.

Key words: civil organization, non-governmental organization, civil organization, public association, higher education, quality of higher education, educational organization, classifier, classification.

УДК 323:311(045)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-32>

Трима К.А.,
канд. політ. наук,
провідний науковий співробітник
відділу політики та врядування
у вищій освіті
Інституту вищої освіти
Національної академії педагогічних
наук

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасна держава функціонує та трансформується від впливом глобалізації та регіоналізації. Гуманітарний вимір діяльності держави якісно транс-

формується, допускаючи до участі в контролі та координації розподілу публічних благ нових акторів, наприклад, вказана тенденція проявляє себе у сфері надання вищої освіти.

Вища освіта є специфічним різновидом публічного блага, який має велике значення для ефективності функціонування держави як системи, адже вища освіта виступає ретранслятором знань, вмінь, норм поведінки, цінностей, які формують майбутнього громадянина та спеціаліста.

Одним із найважливіших аспектів функціонування вищої освіти є проблема забезпечення якості вищої освіти. У пострадянських країнах система оцінки якості вищої освіти відбувалася державними інститутами (міністерства, спеціалізовані державні агентства тощо), оцінка якості мала «зовнішньоінституціональний» характер. Але трансформація держави як регулятора соціуму надає можливості використання інших «зовнішньоінституціональних» інструментів для оцінки якості освітніх послуг, а саме: громадських організацій, які в умовах трансформації монополії держави на здійснення функцій в області управління освітою поступово стають повноправними стейкхолдерами функціонування зазначеного соціального інституту. За визначенням «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG)» цей термін означає: «Стейкхолдери – це учасники (суб'єкти) у межах закладу, включаючи студентів і персонал, а також зовнішні стейкхолдери, такі як працедавці та зовнішні партнери закладу» [22, с. 12].

Враховуючи взаємозумовленість впливу громадських організацій на систему вищої освіти та якість освітніх послуг, ще у 1998 р. на порядку денному конференції UNESCO «World Conference on Higher Education» (1998) було розглянуто питання про щільнішу взаємодію соціуму та системи вищої освіти та прийнято документ «Higher Education in the Twenty-first Century. Vision and Action» [11], в якому перелічено основні місії вищої освіти, серед яких «сприяння стійкому розвитку та вдосконалення суспільства взагалі» (mission to contribute to the sustainable development and improvement of society as a whole) [11].

У Доповіді «Bologna Process Implementation report: the European Higher Education in 2018» зазначено, що в Європейському просторі вищої освіти природа забезпечення якості основана на засадах розподіленої відповідальності з спеціалізованими агентствами та органами держави. Агентствами, які можуть брати участь у забезпеченні якості вищої освіти, є акредитовані при European Quality Assurance Register (EQAR). Згідно з даними Болонського звіту 2018 р. в межах Європейського простору вищої освіти спостерігається зростання кількості агентств, відповідальних за забезпечення якості, але частина з них не зареєстрована в Європейському реєстрі забезпечення якості вищої освіти. Відповідно до Ч. 1 Статуту European Quality Assurance Register партнерами організації можуть бути організації, які діють неза-

лежно від органів державної влади та не мають комерційних інтересів (they operate independently, without interference in their decisions and operations from economic, governmental, institutional or other interests). Це дає змогу припустити, що юридична природа подібних організацій є близькою до природи «громадських організацій».

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Як бачимо, відносини між системою вищої освіти, державою та соціумом знаходяться у стані трансформації. Громадські організації як новий стейкхолдер освітнього процесу потребують додаткового аналізу з метою вироблення відповідного категоріально-понятійного апарату, який дасть змогу відокремити риси громадської організації, яка дотична до функціонування освіти та вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню теоретико-методичних засад та трансформацій системи вищої освіти присвячені наукові роботи вітчизняних та зарубіжних вчених, серед яких дослідження В. Андрущенка, О. Вашуленка, С. Калашнікової, В. Кременя, В. Лугового, В. Радкевича, Ж. Таланової та інші. Функціональні аспекти діяльності громадських організацій та їх взаємодія з іншими суб'єктами суспільних процесів розглядаються у роботах М. Банчука, М. Багмета, О. Віннікова, О. Зеленько, В. Горбатенка, В. Гури, А. Колодій, О. Корнієвського, І. Кресіної, Ф. Михальченка, Ф. Рудича, Г. Щедрової та інших.

Дослідники звертають увагу на взаємозв'язок закладів вищої освіти та соціальних ініціатив. Так, О. Оржель зазначає: «Університетам належить роль суспільних лідерів, здатних запропонувати рішення для розв'язання економічної кризи, пом'якшення напруги між соціоетнічними або соціокультурними групами, надати рецепти для психологічної реабілітації тощо» [23, с. 6]. Автор наводить інформацію, яка ілюструє залучення закладів вищої освіти а забезпечення соціальних інтересів та життя громади через різноманітні форми «соціально насиченого навчального плану (Socially Engaged Curriculum), який включав взаємодію студентів із громадою (наприклад, польові дослідження, громадські проекти тощо), залучення роботодавців, інших зовнішніх стейкхолдерів до оцінювання результатів навчання та інші підходи в межах Проекту «ESPRIT: Enhancing the Social Characteristics and Public Responsibility of Israeli Teaching through a HEI-Student Alliance», який реалізовувався консорціумом 5 європейських та 6 ізраїльських партнерів у рамках Програми TEMPUS» [23, с. 9].

С. Калашнікова зазначає, що сучасні університети діють в умовах відкритості та партнерства на основі нової моделі управління вищою освітою (врядування), яка «включає багато рівнів і багато акторів (учасників); правила, процедури і меха-

нізми їх взаємодії для досягнення спільних цілей» та «спричинює зміну ролі держави в управлінні вищою освітою (від регулятора до фасилітатора) та делегування/перерозподіл її владних повноважень серед нових акторів (учасників) процесу управління» [21, с. 9].

О. Панич вважає, що коло стейкхолдерів у забезпеченні якості вищої освіти у країні збільшилося, але й досі залишається невизначеною концепція незалежних агентств при Національному агентстві з забезпечення якості. Дослідниця вважає можливим використання досвіду Європейських організацій, які діють у сфері забезпечення якості освіти, а саме: «Модельними тут можна вважати Європейську асоціацію забезпечення якості вищої освіти (European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA) та Раду з акредитації вищої освіти (Council for Higher Education Accreditation, CHEA). Відмінність між цими організаціями полягає у тому, що ENQA акредитує агенції країн Болонського процесу, серед яких є національні агенції і незалежні (засновані недержавними об'єднаннями)» [19].

У вітчизняних дослідженнях вплив громадських організацій на функціонування вищої освіти розглядається фрагментарно. У довідковому виданні «Національного освітнього глосарія» розкривається сутність європейських організацій, які входять до Групи Є4, утворюючи групу основних консультативних членів із супроводу Болонського процесу. Але в «Національному освітньому глосарії» не включено опис функцій та повноважень зазначених організацій та статутних документів [18, с. 19]. Дослідниця Г. Клімова розглядає освітні громадські організації крізь призму забезпечення якості вищої освіти та європейський досвід у зазначеній царині, але в її роботах не вивчається сутність Групи Є4 як специфічного типу громадських організацій, дотичних до сфери освіти [18].

Дослідниця О. Гостева у роботі «Європейський досвід взаємодії органів державної влади та громадських організацій», аналізуючи особливості французьких, німецьких, британських та американських громадських організацій, вивчає європейський досвід взаємодії органів державної влади з громадськими організаціями. Погоджуємося з тезою дослідниці щодо того, що «розвинені демократичні країни мають багаторічний досвід щодо взаємодії влади з громадськістю та використовують різноманітні її форми і методи» [13].

У зарубіжній історіографії проблема впливу громадських організацій як інституту громадянського суспільства на функціонування системи вищої освіти також активно вивчається. Класичною у вивченні взаємодії громадських організацій та вищої освіти є робота Ivar Bleiklie «The University, the State, and Civil Society» (1999), в якій дослідник наголошує на тенденції до демокра-

тизації через зростання ролі недержавних акторів у забезпеченні якості навчання у вищій школі (...trends in democracy through increasing the role of non-state actors in education quality assurance) [1]. За нашими спостереженнями, саме із зазначеної роботи розпочинається вивчення взаємодії громадських організацій та вищої освіти.

Tony Gallagher у дослідженні «Promoting the Civic and Democratic Role of Higher Education: The Next Challenge for the EHEA?» обґрунтовує залучення закладів вищої освіти до нових форм взаємодії із суспільством та прагнення університетів ділитися знаннями, ресурсами та навичками з громадськістю (we are committed to sharing our knowledge, resources and skills with the public, and to listening to and learning from the expertise and insight of the different communities with which we engage) [5, с. 339].

Як бачимо, проблематика взаємодії громадських організацій та системи вищої освіти як елементів громадянського суспільства є цікавою для вивчення, хоча специфікою вказаної проблеми є відсутність цілісного категоріально-понятійного апарату для вивчення.

Мета статті. З огляду на постановку проблеми та аналіз наукової літератури, метою статті є аналіз теоретико-методологічних підходів до визначення громадських організацій, дотичних до сектору освіти та вищої освіти, та розробка первинного категоріально-понятійного апарату для подальшого вивчення проблеми.

Виклад основного матеріалу. Нині функціонує розвинута система міжнародних законодавчих актів, яка дає змогу громадським організаціям впливати на функціонування вищої освіти та бути фактором забезпечення її якості. Можливості громадських організацій як стейкхолдерів системи вищої освіти визначаються такими нормативними актами.

У Болонській декларації від 19 липня 1999 р. за громадськими організаціями було зафіксовано статус стейкхолдера освітнього процесу: «Для зміцнення європейської сфери вищої освіти політика міжурядового співробітництва спрямовується на залучення європейських неурядових організацій, що функціонують у сфері вищої освіти».

У Бергенському комюніке 2005 р. акцентовано на «тому, що важливу роль у реалізації Болонського процесу відіграють партнерські організації, які «представляють бізнес та соціальних партнерів», а також на внеску, зробленому «міжнародними інституціями та організаціями, які є партнерами процесу» [9].

Цим документом надано широкі повноваження громадським організаціям у сфері забезпечення якості вищої освіти. Прикладами таких громадських організацій є такі: European Association for Quality Assurance in Higher Education – пропонує

Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості (ESG); громадські організації European Association of Universities та European Student Information Bureau – надають доповіді щодо моніторингу Болонського прогресу, як це визначено II Частиною Комюніке [9].

Лондонське комюніке 2007 р. закріпило за певною категорією громадських організацій функцію забезпечення якості вищої освіти. Ці громадські організації становлять Групу Є4 (E4 Group) та проводять «щорічні Європейські форуми із забезпечення якості, а також сприяють обміну позитивним досвідом у забезпеченні покращення якості в Європейському просторі вищої освіти і надалі» [7].

Найважливішим документом, який регламентує участь громадських організацій у функціонуванні системи вищої освіти та забезпеченні її якості, є «Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)», у ч. 3 п. 3.3 якого діяльність громадських організацій у забезпеченні якості вищої освіти легалізовано: «Організаційна незалежність засвідчена в офіційних документах (наприклад, урядових нормативних документах, законодавчих актах або статуті організації), що визначають незалежність роботи агентства від третіх сторін, таких як заклади вищої освіти, уряди та інші організації стейкхолдерів» [22, с. 22].

В Єреванському комюніке 2015 р. йдеться про готовність країн, які підписали Болонську декларацію, співпрацювати на основі «відкритого діалогу, спільних цілей і загальних зобов'язань». У документі зазначено «необхідність переосмислення (renew) первинної візії ЄНЕА. Починається цей процес із переосмислення місії вищої освіти, яка має сприяти «створенню інклюзивних суспільств, заснованих на демократичних цінностях і правах людини», що надає суспільству можливість брати участь в функціонуванні вищої освіти в межах, дозволених законом організаційних форм, які зафіксовано в відповідних національних законодавствах. До таких форм належать, насамперед, громадські організації.

У Паризькому комюніке 2018 р. зазначено важливу роль громадських організацій як стейкхолдерів освітнього процесу: «Ми визнаємо, що реформи, скеровані Болонським процесом, вимагають як успішної реалізації, так і повної відповідальності за всі наші узгоджені цілі та зобов'язання в усьому ЄПВО. Виконання наших зобов'язань залежить від узгоджених зусиль національних політиків, державної влади, інституцій, працівників, студентів та інших стейкхолдерів, а також координації на рівні ЄПВО» [8].

Отже, з точки зору системи міжнародного права вплив громадських організацій на вищу освіту регламентується низкою загальноприйнятих міжнародних угод та домовленостей. В Укра-

їні також існують нормативно-правові акти, якими регламентується діяльність різних стейкхолдерів у сфері вищої освіти. Базовим документом у цій сфері, в якому наданий вітчизняний погляд на сутність громадських організацій та принципи їх функціонування, є Закон України «Про громадські об'єднання» [16]. Для дослідження вказаного терміна скористуємося визначенням, прописаним у ст. 1 вказаного Закону: «Громадське об'єднання за організаційно-правовою формою утворюється як громадська організація або громадська спілка.

Громадська організація – це громадське об'єднання, засновниками та членами (учасниками) якого є фізичні особи» [16].

Термін «громадське об'єднання» розуміємо як «добровільне об'єднання фізичних осіб та/або юридичних осіб приватного права для здійснення та захисту прав і свобод, задоволення суспільних, зокрема економічних, соціальних, культурних, екологічних та інших інтересів» [24, с. 232]. Зазначена інтерпретація терміна «громадська організація» узгоджується із визначенням, наданим у «Communication from the Commission to the Council, the European parliament and the economic and social committee participation of non-state actors in EC development policy» (2002) [2]. Згідно із вказаним документом до основних характеристик громадських організацій належать такі:

- недержавні актори (non-state actor);
- незалежність від органів державної влади (independent of the state);
- прибуткові або неприбуткові (profit or non-profit-making organisations);
- низова ініціатива (created voluntarily by citizens);
- реалізація інтересів у певній сфері (their aim being to promote an issue or an interest, either general or specific) [2].

Можливості залучення громадських об'єднань до функціонування системи вищої освіти регламентуються не лише міжнародними документами. Прямими наслідками імплементації положень міжнародних документів стали положення Закону України «Про вищу освіту» [15]. По-перше, цим Законом визначено можливість різних стейкхолдерів брати участь в управлінні вищою освітою. Так, у Розділі IV ч. 2 Ст. 12 визначено, що: «Кабінет Міністрів України через систему органів виконавчої влади<...>забезпечує широку участь незалежних експертів і представників громадськості, роботодавців та осіб, які навчаються у закладах вищої освіти, у підготовці та прийнятті проектів нормативно-правових актів та інших рішень, що стосуються регулювання взаємодії складових системи вищої освіти та її функціонування в цілому» [15].

Громадські організації мають вплив на такий елемент вищої освіти, як забезпечення якості. Вказане право частково зафіксоване у ст. 23:

«Незалежна установа оцінювання та забезпечення якості вищої освіти – це недержавна організація (установа, агенція, бюро тощо), акредитована Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти, що здійснює оцінювання освітньої програми, результатів навчання та/або закладів вищої освіти (їхніх структурних підрозділів) з метою вироблення рекомендацій і надання допомоги закладам вищої освіти в організації системи забезпечення якості вищої освіти та внесення пропозицій Національному агентству із забезпечення якості вищої освіти щодо акредитації освітньої програми» [15].

Для громадських об'єднань, які претендують впливати на процес забезпечення якості вищої освіти, є можливості співпраці з авторитетними міжнародними організаціями, наприклад, ст. 23 вказує на можливість діалогу з європейськими партнерами у сфері обміну досвідом та впровадження європейських стандартів: «Незалежні установи оцінювання та забезпечення якості вищої освіти можуть співпрацювати з Європейською асоціацією із забезпечення якості вищої освіти». Незалежні установи оцінювання та забезпечення якості вищої освіти також мають право «видавати закладам вищої освіти власні сертифікати про оцінку освітньої програми та/або систем забезпечення якості вищої освіти» [15].

Незалежні установи оцінювання та забезпечення якості вищої освіти мають окремі ознаки громадських об'єднань, прописані у ст. 1 Закону «Про громадські об'єднання» [16]:

– «громадське об'єднання – це добровільне об'єднання фізичних осіб та/або юридичних осіб приватного права для здійснення та захисту прав і свобод, задоволення суспільних, зокрема економічних, соціальних, культурних, екологічних та інших інтересів;

– громадське об'єднання за організаційно-правовою формою утворюється як громадська організація або громадська спілка».

Зазначимо, що в юридичній літературі поняття «недержавні організації» розглядається як тотожне «громадській організації», адже чітке юридичне тлумачення терміна «недержавна організація» в українському законодавстві відсутнє, натомість поняття «громадська організація» розглядається як «організаційно-правова форма» громадського об'єднання. Наразі юридична природа «незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти» чітко не зафіксована ані в Законі «Про вищу освіту» [15], ані у «Проекті Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» [20], що надає підстави не зараховувати їх автоматично до різновиду юридичних осіб публічного права, а розглядати як юридичні особи приватного права, або простіше – громадські об'єднання,

які створюються у формі громадської організації, поки інше не буде встановлено законодавством¹.

Аналіз вітчизняної законодавчої бази, як бачимо, підтверджує той факт, що громадські організації є повноправним стейкхолдером освітнього процесу та здійснюють вплив на забезпечення її якості. Посилення ролі неурядових громадських організацій та тенденція до збільшення їх кількості, з одного боку, свідчать про підвищення активності громадян. Ефективність функціонального ресурсу громадських організацій на локальному, національному та міжнародному рівнях ґрунтується на розумінні сутності, функцій та різновидів громадських організацій. Але виникає проблема класифікації: які саме громадські організації вважати дотичними до сектору освіти та вищої освіти?

Розроблена велика кількість підходів до визначення сутності громадських організацій, але немає єдиного термінологічного та методологічного апарату для глибокого дослідження вказаного феномена. Для аналізу діяльності громадських організацій вважаємо за потрібне звернутися до класифікації громадських організацій, які існують у міжнародних класифікаторах, розроблених міжнародними (глобальними) Асоціаціями громадських організацій. Існуючі підходи до класифікації громадських організацій Всесвітньої асоціації неурядових організацій (WANGO) та Міжнародної класифікації неприбуткового сектору (ICNPO), розроблені університетом Дж. Гопкінса та прийняті Організацією Об'єднаних Націй як стандарт для класифікації неприбуткових організацій, можуть слугувати рамкою для дослідження діяльності громадських організацій у багатьох сферах, зокрема й у сфері вищої освіти.

У вказаних класифікаторах вироблений споріднений погляд на сутність «громадської організації»: Всесвітня асоціація неурядових організацій (WANGO) та Міжнародна класифікація неприбуткового сектору (ICNPO) вважають за доцільне використання назви «неурядова організація», чия діяльність може бути лише профільно пов'язана з урядовими агентствами та інститутами, і яка працює на неприбутковій основі [6; 10]. «Неурядова організація» може виконувати свої функції на національному, регіональному або місцевому рівнях або комбінувати зазначені рівні. Будь-які доходи (у вигляді грантів тощо) не використовуються на користь окремих членів організації.

Різні типи громадських організацій відповідно до сфери їхньої діяльності перелічені в довіднику WANGO, який налічує 6 великих розділів [10].

¹ Головна відмінність між юридичними особами публічного права та приватного права полягає в тому, що юридичні особи приватного права створюються на підставі установчих документів (статуту або засновницького договору, якщо інше не встановлено законом), а публічні – на підставі розпорядчого акту Президента України, органу державної влади, органу влади АРК або органу місцевого самоврядування.

Критерієм поділу є сфера діяльності організацій: громадські організації з прав людини; громадські організації з освіти; екологічні громадські організації; ґендерні громадські організації; дитячі громадські організації; молодіжні громадські організації.

Всесвітня асоціація неурядових організацій WANGO об'єднує громадські організації у всьому світі, виконуючи роль «парасолькової організації» [10]. Асоціація забезпечує механізм і підтримку, необхідну громадським організаціям для співпраці, партнерства та посилення своїх внесків для вирішення основних проблем людства, та розробляє спеціальний різновид нормативних актів, які застосовують лише громадські організації у процесі свого функціонування.

Відповідно до Міжнародної класифікації неприбуткового сектору (The International Classification of Non-profit Organizations (ICNPO), розробленої університетом Дж. Гопкінса та прийнятої Організацією Об'єднаних Націй як стандарт для класифікації неприбуткових організацій, методологічно вірним є використання терміна «неприбуткова організація» з такими ознаками: інституціолізовані (мають статут, структуру, фіксований/нефіксований інститут членства, офіційну реєстрацію та здатні контролювати власну діяльність); неприбуткові (не створюються з метою отримання прибутку); інституційно відокремлені від уряду [6, с. 22].

Система ICNPO об'єднує громадські організації в 12 основних груп діяльності, включаючи категорію «некласифіковані»: культура та відпочинок; освіта та дослідження; здоров'я; соціальні послуги; довкілля; розвиток та житло; закон, адвокатура та політика; благодійність; міжнародні; релігійні; ділові та професійні об'єднання, спілки; некласифіковані. Зазначені 12 типів організацій поділяються на 24 підгрупи. Кожна група має свої особливості, так, наприклад, група 9 «Міжнародні організації» об'єднує діяльність угруповань, зайнятих у таких сферах, як культурні/навчальні обміни, зі сприяння соціальному та економічному розвитку, ліквідації наслідків стихійних лих, допомоги з прав людини. Вказаний класифікатор суперечить загальноприйнятому розподілу організацій за територіальною ознакою, в межах якого організація будь-якого функціонального спрямування стає міжнародною, якщо об'єднує представників кількох країн, організації з кількох країн та проводить заходи на території кількох країн [6, с. 26–32].

Як бачимо, обидва класифікатори використовують, насамперед, функціональний підхід, розподіляючи громадські організації за сферами діяльності, а не за територіальною ознакою. При цьому обидва «парасолькові об'єднання» використовують єдиний підхід до визначення сутності громадських організацій: неприбутковість та відокремленість від держави. Існують певні об'єктивні складнощі, пов'язані з перекладом

терміна: так, ICNPO використовує поняття «non-profit organization», а WANGO – «non-governmental organization» при позначенні громадської діяльності, хоча в описах терміна поняття про відокремленість від державних органів та неприбутковість діяльності вказується в довідниках обох міжнародних асоціацій.

На території України діє власний класифікатор, розробником якого є Державний комітет статистики України за участю Інституту держави і права ім. В.М. Корецького НАН України, згідно з яким функціонують громадські об'єднання, які утворюються як громадські організації або громадські спілки [14]. Своєю чергою, громадські організації визначаються через громадські об'єднання, засновниками та членами (учасниками) якого є фізичні особи.

Класифікатор ділить організації на політичні партії, громадські організації, громадські спілки, спілки об'єднань громадян, релігійні організації, профспілки, благодійні організації, організації роботодавців, ОСББ та органи самоорганізації населення [14, с. 8]. Як бачимо, вітчизняний класифікатор, насамперед, орієнтується на організаційно-правову складову частину, а не на функціональний компонент, відповідно, громадські організації, дотичні до освіти чи до вищої освіти, відсутні в переліку.

Отже, з точки зору методології існують розбіжності між міжнародними та українськими класифікаторами, що не дає змоги здійснювати кількісний аналіз певних типів громадських організацій та відслідковувати динаміку показників їх діяльності. Відсутність єдиного класифікатора унеможливорює операцію з порівняння громадських організацій у різних країнах світу, що актуалізує для дослідників необхідність бути уважними в описі діяльності організацій та їх типологізації.

Висновки. На наш погляд, цілком можливим є додавання в чинний вітчизняний класифікатор категорії «інші організації» та потенційно можна запровадити категорію «освітня організація». Таке формулювання дасть змогу охопити діяльність організацій, які дотичні до сфери освіти та виконують різні функції, тобто така дефініція не зводить розуміння організації як такої, що надає освіту, а передбачає широке коло питань, дотичних до неї. Категорію «громадська освітня організація» можна охарактеризувати як «тип громадської організації, яка здійснює діяльність у сфері освіти, спрямовану на захист та реалізацію інтересів членів вказаної організації та/або загальносуспільних інтересів у сфері освіти» [12, с. 152]. Використовуючи методологічні розроблення Всесвітньої асоціації неурядових організацій, «громадські освітні організації» можна представити у вигляді кількох секторів, серед яких можуть бути «громадські освітні організації».

ції, які діють у сфері вищої освіти». Під ними ми пропонуємо розуміти різновид «громадської освітнянської організації, чия діяльність дотична до вищої освіти та спрямована на захист та реалізацію інтересів членів зазначеної організації та/чи загальносуспільних інтересів у сфері вищої освіти» [12, с. 152]. Сфера діяльності громадських освітнянських організацій включає моніторинг, розвиток та аудит якості вищої освіти. Цим пояснюється змога виокремити різні підтипи громадських освітнянських організацій, які діють у сфері вищої освіти відповідно до свого функціонального призначення. Перелік функцій громадських організацій у сфері вищої освіти є достатньо великим, що робить перспективними дослідження, спрямовані на розробку інструментарію для подальшого вивчення впливу громадських організацій на функціонування вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Bleiklie Ivar The University, the State, and Civil Society. *Education in Europe*. Volume 24, 1999. Issue 4. URL: www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/0379772990240404?scroll=topHigher. (дата звернення: 14.08.2019).
2. Communication from the Commission to the Council, the European parliament and the economic and social committee participation of non-state actors in EC development policy. URL: https://ec.europa.eu/europeaid/communication-commission-council-european-parliament-and-economic-and-social-committee-participation_en. (дата звернення: 16.08.2019).
3. EQAR Statutes. URL: https://www.eqar.eu/assets/uploads/2018/04/EQAR_Statutes_ENV3_0-2017.pdf. (дата звернення: 19.08.2019).
4. European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/bologna_internet_chapter_4_0.pdf. (дата звернення: 19.08.2019).
5. Gallagher Tony «Promoting the Civic and Democratic Role of Higher Education: The Next Challenge for the EHEA?» *The European Higher Education Area: The impact of the past and future policies*. 2018. P. 335–344.
6. The Handbook on Non-Profit Institutions in the System of National Accounts. New-York : United Nations, 2003. 328 p.
7. London Communiqué Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world, London, 16–19 May, 2007. URL: http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2007_London_Communique_English_588697.pdf (дата звернення: 11.08.2019).
8. Paris Communiqué: EHEA Ministerial Conference, 2018. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2018/06/06/12/paris-communiqueenua2018.pdf>. (дата звернення: 11.08.2019).
9. The European Higher Education Area – Achieving the Goals Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 May 2005. URL: http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf (дата звернення: 11.08.2019).
10. The WANGO NGO Handbook. URL: http://www.wangohandbook.org/index.php?title=Main_Page (дата звернення 01.09.2019)
11. World Conference on Higher Education: Higher Education in the Twenty-first Century. Vision and Action. UNESCO, Paris 5–9 October, 1998. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345E.pdf> (дата звернення: 10.08.2019).
12. Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо оцінювання якості вищої освіти в умовах євроінтеграції: аналітичні матеріали (частина I) (препринт) / О. Воробйова, М. Дебич, І. Линьова, В. Луговий, О. Оржель, О. Слюсаренко, Ж. Таланова, К. Трима; за ред. В. Лугового, Ж. Таланової. Київ : Ін-т вищої освіти НАПН України, 2018. 172 с.
13. Гостева О.М. Європейський досвід взаємодії органів державної влади та громадських організацій. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. 2017. № 9. URL: <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=1124> (дата звернення: 13.08.2019).
14. Державний класифікатор України 002:2004 Класифікація організаційно-правових форм господарювання. Держспоживстандарт України, 2004. 24 с.
15. Закон України «Про вищу освіту». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 12.08.2019).
16. Закон України «Про громадські об'єднання». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4572-17> (дата звернення: 14.08.2019).
17. Клімова Г.П. Якість вищої освіти: європейський вимір. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. 2016. № 1 (28). URL: <http://fil.nlu.edu.ua/article/download/90231/85763> (дата звернення: 14.08.2019).
18. Національний освітній глосарій: вища освіта, 2014. 2-е вид., перероб. і доп. /авт.-уклад.: В.М. Захарченко, С.А. Калашнікова, В.І. Луговий, А.В. Ставицький, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В. Кременя. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Пляєди», 2014. 100 с.
19. Панич О. Концептуальні засади створення незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти. URL: http://education-ua.org.ua/articles/1344-kontseptualni-zasadi-stvorennya-nezaleznykh-ustanov-otsinyuvannya-ta-zabezpechennya-yakosti-vishchoji-osviti?fbclid=IwAR07OhEcdaX1KoriXRJzD_tqukfgVrKNczl1uYumfgt1hniDFzawCXsu7Q (дата звернення: 20.08.2019).
20. Проект ПОЛОЖЕННЯ про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proekt-polozhennya-pro-akreditaciyu-osvitnih-program-rozroblenij-nazyavo> (дата звернення: 20.08.2019).
21. Розвиток інституційного потенціалу університетів у контексті глобального лідерства : колективна монографія / Авторський колектив: Є. Балджи,

І. Драч, С. Калашнікова, О. Коваленко, С. Курбатов, Н. Невмержицька, О. Паламарчук, В. Рябенко, Л. Червона; за заг. ред. С. Калашнікової. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2017. 205 с.

22. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. Київ : Ленвіт, 2006. 35 с.

23. Університетська соціальна відповідальність у контексті університетського лідерства : навчальний посібник / О. Оржель. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2017. 40 с.

24. Юридична енциклопедія: у 6 т. / ред. кол. Ю.С. Шемшученко (відп. ред.) та ін. Київ : Укр. енциклоп. ім. М.П. Бажана, 1998. Т. 1: А – Г. 672 с.

РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

МОНИТОРИНГОВОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ИНТЕРЕСА К КАЗАЦКОЙ ТЕМАТИКЕ У УЧАЩИХСЯ ЛИЦЕЕВ, КОЛЛЕДЖЕЙ И ТЕХНИКУМОВ С РАБОЧИМИ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМИ

МОНИТОРИНГОВЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ІНТЕРЕСУ ДО КОЗАЦЬКОЇ ТЕМАТИКИ В УЧНІВ ЛІЦЕЇВ, КОЛЕДЖІВ І ТЕХНІКУМІВ ІЗ РОБОЧИМИ СПЕЦІАЛЬНОСТЯМИ

MONITORING STUDY OF THE PECULIARITIES OF INTEREST IN COSSACK TOPICS AMONG STUDENTS OF HIGH SCHOOLS, COLLEGES AND TECHNICAL SCHOOLS WITH WORKING SPECIALTIES

Продолжая серию публикаций на тему «Просветительская деятельность по казацкой тематике», авторы статьи акцентируют внимание на популяризации казацкого наследия среди учащихся лицеев, колледжей и техникумов с рабочими специальностями как важного элемента научно-просветительской и культурно-просветительской деятельности и как важного фактора общего воспитательного воздействия. В статье представлены результаты исследований интереса к казацкой тематике у учащихся киевских средних и специальных профессионально-технических учреждений – лицеев, колледжей и техникумов, как часть лонгитюдных мониторинговых исследований интереса к данной тематике. С целью определения уровня интереса учащихся к казацкой тематике, а также изучения современного общего видения казака нашей рабочей молодежью, авторы продолжают изучение возможности популяризации казацкого этнокультурного наследия в средних и специальных профессионально-технических учреждениях; публикуют и анализируют следующую часть мониторингового исследования особенностей интереса к казацкой тематике у учащихся. Для этого использованы следующие эмпирические методы психологического исследования: анкетирование, опрос, беседа и интервью. В процессе исследования выявлена тенденция проявления высокого интереса к казацкой тематике вообще и определенным ее аспектам: истории казачества в веках, социальному устройству, культуре и быту казачества и др. Авторы считают, что такой высокий интерес можно объяснить этнокультурной жаждой знаний по казацкой тематике у учащихся, а также тяготением к тому, что им близко генетически (через генетическую память), – к казацкому этнокультурному наследию, к «казацким корням», к культурно-духовным ценностям, к казацким традициям, казацкому духу и к информации о казачестве вообще. Поэтому представляется возможным говорить о целесообразности и правильности выбранного направления в распространении научно-популярных знаний по казацкой тематике посредством научно-просветительской и культурно-просветительской деятельности, чтобы обеспечить непрерывное неформальное образование по казацкой тематике для всех желающих узнать больше об истории каза-

чества, казацком этнокультурном наследии, быте, обычаях и традициях.

Ключевые слова: просветительская деятельность, казацкое этнокультурное наследие, генетическая память, Киевская Академия Казачества.

Продовжуючи серію публікацій на тему «Просвітницька діяльність за козацькою тематикою», автори статті акцентують увагу на популяризації козацької спадщини серед учнів ліцеїв, коледжів і технікумів з робітничими спеціальностями як важливого елемента науково-просвітницької та культурно-просвітницької діяльності та як важливого фактору загального виховного впливу. У статті представлено результати досліджень інтересу до козацької тематики в учнів киевських середніх і спеціальних професійно-технічних навчальних закладів – ліцеїв, коледжів і технікумів, як частину лонгитюдних моніторингових досліджень інтересу до цієї тематики. З метою визначення рівня інтересу учнів до козацької тематики, а також вивчення сучасного загального бачення козака нашою робітничою молоддю, автори продовжують вивчення можливості популяризації козацької етнокультурної спадщини в середніх і спеціальних професійно-технічних навчальних закладах; публікують та аналізують наступну частину моніторингового дослідження особливостей інтересу до козацької тематики в учнів СПТНЗ. Для цього використано такі емпіричні методи психологічного дослідження: анкетування, опитування, бесіда й інтерв'ю. У процесі дослідження з'ясовано тенденцію виявлення високого інтересу до козацької тематики загалом і до певних її аспектів: історії козацтва у віках, соціального устрою, культури та побуту козацтва тощо. Автори вважають, що такий високий інтерес можна пояснити етнокультурною жагою до знань за козацькою тематикою в учнів, а також тяжінням до того, що їм близько генетично (через генетичну пам'ять), – до козацького етнокультурного спадку, до «козацького коріння», до культурно-духовних цінностей, до козацьких традицій, козацького духу та до інформації про козацтво загалом. Тому видається можливим говорити про доцільність і правильність обраною напрямку в поширенні науково-популярних знань за козацькою тематикою за допомогою науково-просвітницької та культурно-просвітницької

УДК 159.9.018

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-33>

Волошина А.Л.,
докт. філософії, магістр психології,
соучредитель
Общественной организации
«Киевская Академия Казачества»
Сычевская Л.Е.,
магістр психології, учений секретарь
Общественной организации
«Киевская Академия Казачества»
Олейник Л.Г.,
магістр психології, соучредитель
Общественной организации
«Киевская Академия Казачества»

діяльності, щоб забезпечити безперервну неформальну освіту за козацькою тематикою для всіх бажаючих дізнатися більше про історію козацтва, козацьку етнокультурну спадщину, побут, звичаї і традиції.

Ключові слова: просвітницька діяльність, козацька етнокультурна спадщина, генетична пам'ять, Київська Академія Козацтва.

Continuing a series of publications on the topic "educational activities on Cossack subjects", the authors of the article focus on the popularization of the Cossack heritage among students of lyceums, colleges and technical schools with working specialties as an important element of scientific and educational, cultural and educational activities and as an important factor in the overall educational impact. This article presents the results of studies of interest in Cossack topics among students of Kiev special vocational and technical institutions – lyceums, colleges and technical schools – as part of longitudinal monitoring studies of interest in this topic. In order to determine the level of students' interest in Cossack topics, as well as to study the modern general vision of the Cossack by our working youth, the authors continue to study the possibility of popularizing the Cossack ethno-cultural heritage in secondary and special vocational institutions; publish and analyze the next part of the monitoring study

of the peculiarities of interest in Cossack topics among students. For this, the following empirical methods of psychological research were used: questionnaires, questioning, conversation and interviews. In the course of the study, the following trends were identified: a high interest in Cossack topics in general and its specific aspects: the history of the Cossacks for centuries, social structure, culture and life of the Cossacks, etc. The authors believe that such a high interest can be explained by the ethno-cultural thirst for knowledge on Cossack topics among students, as well as the desire to be genetically close (through genetic memory) to the Cossack ethno-cultural heritage, to the "Cossack roots", to cultural and spiritual values, to the Cossack traditions, the Cossack spirit and on the Cossacks general information. Therefore, it seems possible to talk about the appropriateness and correctness of the chosen direction in the dissemination of popular science knowledge on Cossack topics through scientific and educational and cultural and educational activities in order to provide continuous non-formal education on Cossack topics for everyone who wants to learn more about the history of the Cossacks, the Cossack ethno-cultural heritage, life, customs and traditions.

Key words: educational activities, Cossack ethno-cultural heritage, genetic memory, Kiev Academy of Cossacks.

Постановка проблеми в общем виде. История развития мировой цивилизации позволяет утверждать, что наиболее приоритетной ценностью, обеспечивающей как социальный, так и экономический прогресс общества, является образование. Оно имеет практическую значимость во всех сферах жизнедеятельности человека – от усвоения образцов культуры до профессионального исполнения различных форм трудовой деятельности. Это диктует необходимость постоянного совершенствования познавательной деятельности и повышения познавательного интереса для каждого члена общества.

Анализ последних исследований и публикаций. Проблемы, связанные с познавательным интересом, находятся постоянно в поле зрения педагогической науки и практики. Вопросам развития познавательного интереса уделяется большое внимание в работах психологов и педагогов (Б.Г. Ананьев, Д.Н. Богоявлинский, А.А. Вербицкий, Л.С. Выготский, В.М. Вергасов, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, И.И. Ильясов, А.Н. Леонтьев, Т.А. Матис, А.В. Петровский, Л.С. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина, Д.Н. Узнадзе, Г.И. Щукина, Д.Б. Эльконин и др.).

Цель статьи – описать и сравнить результаты мониторингового исследования интереса к казацкой тематике у учащихся СПТУ для оптимизации формирования позитивного отношения рабочей молодежи к феномену украинского казачества.

Изложение основного материала. Оформление новых научных тенденций обнаруживает комплекс противоречий, связанных с разработками нового содержания образовательного про-

цесса и средств подготовки студентов средних и высших профессиональных технических учебных заведений. Одним из важных заблуждений, отмечаемых в этой связи, является жесткая ориентация студентов на изучение цикла технических дисциплин и поощрение негативного отношения к дисциплинам общекультурного блока. Такой технократический подход снижает статус гуманистических целей, присущих наряду с техническими любой профессиональной деятельности, что ведет к утрате гуманистического осмысления существования любой профессии и человека в ней [1].

Современная концепция образования должна базироваться на глобальных ценностях, вытекающих из осознания единства природы, человека и общества, взятых в их культурном многообразии [2]. Именно поэтому ОО «Киевская Академия Казачества» [3; 4; 5], основными целями и задачами которой стали поиск и исследование исторического наследия казацкого образа жизни и внедрение лучших его достижений в жизнь и быт современного общества, активно занимается научно-просветительской и культурно-просветительской деятельностью, чтобы обеспечить непрерывное неформальное образование по казацкой тематике для всех желающих узнать побольше об истории казачества, казацком этнокультурном наследии, быте, обычаях и традициях [4]. Для этого ранее сформулированы и опубликованы в предыдущих статьях основные понятия и составляющие казацкого наследия [4; 5; 7; 12], исследованы психологические предпосылки и готовность нашего современника к познанию казацкого этнокультурного наследия [4; 5]. Мы считаем,

что каждому потенциальному казацкому потомку необходимо иметь более детальное представление об этом уникальном историческом феномене [5], как известно, Киевская Академия Казачества (далее – КиАК) рассматривает все наше население как потомков казачества [8].

Имена собственные, все проекты и контент-работы КиАК защищены Законом Украины как интеллектуальная собственность [4].

С целью определения уровня интереса населения к казацкой тематике, а также поиска наиболее востребованных и желаемых форм работы с населением, проведены широкомасштабные исследования среди представителей различных слоев общества, с результатами которых можно ознакомиться в наших предыдущих публикациях [9].

В данной публикации мы продолжаем изучение возможности популяризации казацкого этнокультурного наследия в специальных профессионально-технических учреждениях – лицеях, колледжах и техникумах – и публикуем следующую часть нашего мониторингового исследования. С целью определения уровня интереса учащихся к казацкой тематике, а также изучения современного общего видения казаканашейрабочеймолодежью, КиАКпровела собственное широкомасштабное исследование на территории г. Киев среди учащихся лицеев, колледжей и техникумов с рабочими специальностями – анкетный опрос «Мониторинговые исследования особенностей интереса к казацкой тематике у учащихся лицеев, колледжей и техникумов с рабочими специальностями». Для этого использованы следующие эмпирические методы психологического исследования: анкетирование, опрос, беседа и интервью.

Опишем ход и результаты исследования. Исследование проводилось с учащимися лицеев, колледжей и техникумов с рабочими специальностями и охватило возрастную группу 15–18 лет. Респондентам в анкете предлагались вопросы с вариантами ответа. Ниже приводим вторую часть опроса, а с полной версией авторской анкеты-опросника (авторы: А.Л. Волошина, Л.Е. Сычевская, Л.Г. Олейник) и с результатами можно будет ознакомиться в наших следующих публикациях.

Авторская анкета-опросник «Исследование интереса к казацкой тематике»

2. Укажите, хотели бы вы больше узнать о следующих разделах казацкой тематики:

2.1. История казачества в веках? Да (75%). Нет (25%).

2.2. Социальное устройство казачества? Да (57,7%). Нет (42,3%).

2.3. Культура казачества? Да (63,2%). Нет (36,8%).

2.4. Быт казаков? Да (69,2%). Нет (30,8%).

2.5. Боевые искусства казаков? Да (89,5%). Нет (10,5%).

2.6. Характерництво? Да (78,3%). Нет (21,7%).

2.7. Медицина у казаков? Да (72%). Нет (28%).

2.8. Казацкая кухня? Да (80,1%). Нет (19,9%).

Результаты исследования.

Полученные в ходе исследования данные позволяют сделать следующие выводы (см. диаграммы):

1. Ответы на вопрос № 2.1 показывают, что три четверти учащихся лицеев, колледжей и техникумов с рабочими специальностями – 75% респондентов – испытывают интерес к истории казачества в веках и хотели бы узнать об этом больше; соответственно, 25% респондентов неинтересна история казачества в веках (диаграмма 1). Учитывая полученные данные, легко видеть высокий интерес к истории казачества у рабочей молодежи. Поэтому можно говорить о правильности выбранного направления в распространении научно-популярных знаний по казацкой тематике.

2. Ответы на вопрос № 2.2 показывают, что социальное устройство казачества интересует чуть больше половины респондентов – 57,7%, а культура казачества интересна 63,2% учащихся (ответы на вопрос № 2.3), что можно объяснить этнокультурной жадной знаний по казацкой тематике и недостаточным получением этих знаний в образовательных учреждениях.

3. Быт казаков интересует более 2/3 респондентов – 69,2% (ответы на вопрос № 2.4). В процессе бесед и интервью мы выяснили, что учащимся хотелось бы узнать, как и в каком жилище жили казаки, какими предметами пользовались в быту и многое другое – в походных условиях и дома с семьей.

4. Большинство учащихся – 89,5% – хотели бы больше узнать о боевых искусствах казаков (ответы на вопрос № 2.5). С одной стороны, это не удивительно, ведь это действительно интересно, но, с другой стороны, такое высокое стремление к информации о боевых искусствах мы можем предположительно объяснить неосознанным стремлением защитить себя вообще, что опять-таки может свидетельствовать о казацких генетических корнях и неосознанном тяготении к тому,

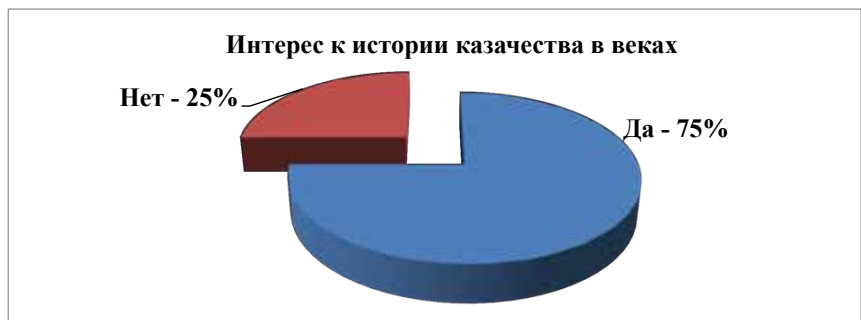


Диаграмма 1. Интерес к истории казачества в веках

что близко генетически (через генетическую память), ведь на протяжении своего существования казаки в процессе отстаивания своей православной веры и недопущения рабства и издевательств над народом постоянно защищали свои земли от поляков и татар, которые в те времена постоянно на них нападали [10; 11].

5. Характерницітво интересно 78,3% респондентов (ответы на вопрос № 2.6), что тоже можно объяснить желанием узнавать непознанное и необычное, генетической памятью и стремлением больше узнавать о казацком наследии, а также это соответствует утверждению М.И. Пирен – известного социолога и психолога, доктора социологи-

ческих наук, что «эзотеричность извечно присуща украинскому народу» [13].

6. Интерес к казацкой медицине также достаточно высок: почти $\frac{3}{4}$ респондентов – 72% – выразили желание узнать больше об этой части этнокультурного наследия казаков (ответы на вопрос № 2.7).

7. Одной из наиболее востребованных частей казацкого этнокультурного наследия (после боевых искусств) является казацкая кухня: 80,1% учащихся хотели бы узнать больше о кухне и питании казаков не только теоретически, но и, конечно же, практически (диаграмма 2). Интересно отметить, что кухня интересна не только девушкам, но и молодым людям. Такой высокий уровень стремления к казацкой кухне можно объяснить этногенетической вкусовой перцепцией наших соотечественников, которую мы детально исследовали и описали в предыдущих публикациях [12].

В целом у большинства респондентов – учащихся лицеев, колледжей и техникумов с рабочими специальностями – общий интерес к казацкому этнокультурному наследию и всей казацкой тематике достаточно высок и показан на общей диаграмме

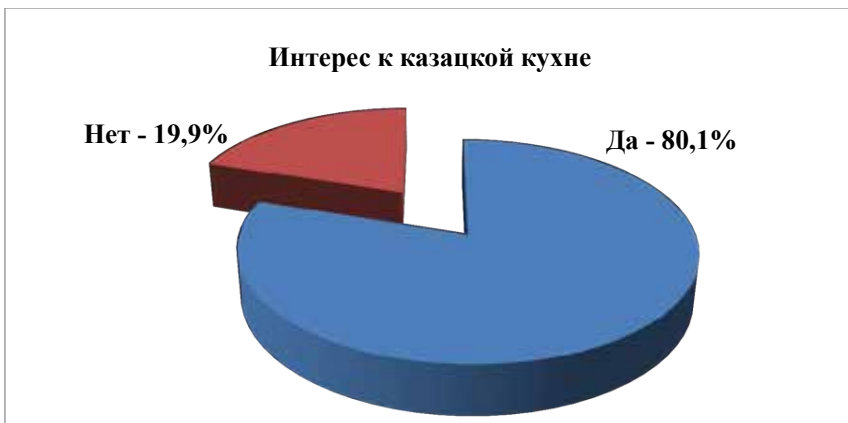


Диаграмма 2. Интерес к казацкой кухне

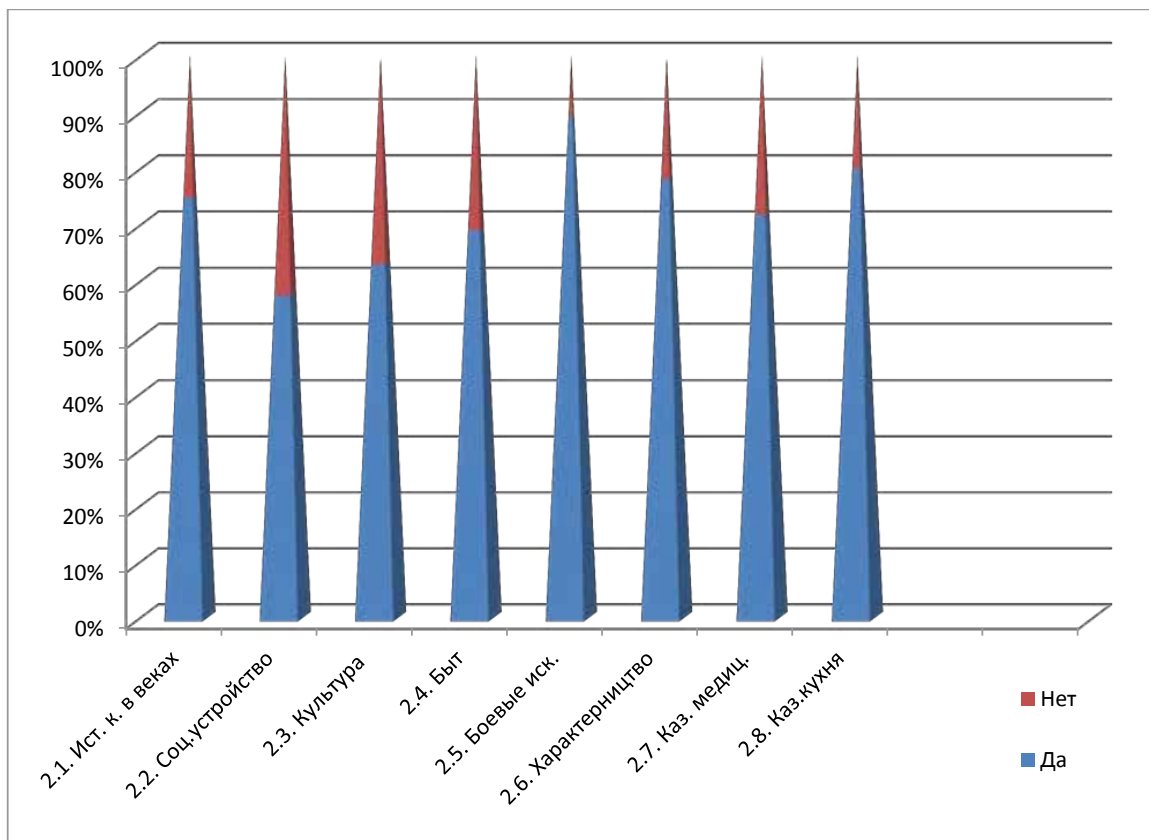


Диаграмма 3. Общий интерес к казацкой тематике у учащихся СПТУ

(*диаграма 3*), що вселяє оптимізм і дає вдихновение. Такой високий інтерес можна пояснити *тяготением к тому, что им близко генетически (через генетическую память), – казацкому наследию, к «казацким корням», к культурно-духовным ценностям, к казацким традициям, казацкому духу и к информации о казачестве вообще.*

Выводы. Именно генетическая память и яркая самобытность феномена казачества, воспетого в фильмах, народных думах и песнях, является важным фактором в популяризации информации об этом явлении и необходимости организации широкомасштабной научно-просветительской, культурно-просветительской и воспитательной деятельности в этой сфере в средних и специальных профессионально-технических учреждениях, с учащимися лицеев, колледжей и техникумов с рабочими специальностями. Результаты нашей работы могут быть использованы для всестороннего развития рабочей молодежи, и казацкое этнокультурное наследие сыграет роль основного фактора гармоничного формирования и воспитания человека будущего.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Мормужева Н.В. Мотивация обучения студентов профессиональных учреждений. *Педагогика: традиции и инновации* : материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). Челябинск : Два комсомольца, 2013. С. 160–163.
2. Гершунский Б.С. Философия образования : учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Москва : Московский психолого-социальный институт, 1998. 432 с.: ил.
3. Волошина А.Л., Сичевська Л.Є, Олійник Л.Г. Козацька Світлиця як осередок науково-популярного знання про козацтво. *Освіта та розвиток обдарованої особистості* : щомісячний науково-методичний журнал. 2016. № 10 (53). С. 18–22.
4. Волошина А.Л., Сичевська Л.Є, Олійник Л.Г. Психологічна готовність нашого співвітчизника до пізнання козацької етнокультурної спадщини. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць Херсонського державного університету В.Л. Федяєва. 2018. № LXXXIII (83). Т. II. С. 9–16.
5. Волошина А.Л., Сичевська Л.Є, Олійник Л.Г. Основні передумови популяризації елементів козацької спадщини в козацькому етнокультурному просторі. *Освіта та розвиток обдарованої особистості: щомісячний науково-методичний журнал*. 2018. № 11 (72). С. 32–37.
6. Волошина А.Л., Сичевська Л.Є, Олійник Л.Г. Київська Академія Козацтва – просвітницький етнокультурний простір шанувальників козацької історії. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць Херсонського державного університету В.Л. Федяєва. 2017. № LXXV (75). С. 46–51.
7. Волошина А.Л., Сычевская Л.Е., Олейник Л.Г. Научные истоки создания просветительских этнокультурных проектов популяризации казацкого наследия. *Centrul Universitar Nord Din Baia Mare* : сборник материалов Международной научно-практической конференции «Педагогика в странах ЕС и Украине на современном этапе», 21–22 дек. 2018 г. Байя-Маре : Румыния, Centrul Universitar Nord Din Baia Mare, 2018.
8. Волошина А.Л., Сичевська Л.Є, Олійник Л.Г. Використання козацької етнокультурної спадщини як етнопсихологічного надбання в «Школі Берегині козацького роду». *Український психолого-педагогічний науковий збірник* : наукове періодичне видання. 2018. № 15 (15). С. 27–36.
9. Волошина А.Л., Сичевська Л.Є, Олійник Л.Г. Козак очима нашого сучасника – «від малого до старого». *Український психолого-педагогічний науковий збірник* : наукове періодичне видання. 2018. № 14 (14). С. 20–26.
10. Иван Огієнко (митрополит Іларіон). Богдан Хмельницький / упоряд., авт. передмови і коментарів М.С. Тимошик. Київ : Наша культура і наука, 2004. 448 с.: іл.
11. Драгоманов М.П. Про українських козаків, татар та турків : історична розвідка. З додатком про життя Михайла Драгоманова. Київ : Дніпро, 1991. 45 с.
12. Волошина А.Л., Сичевська Л.Є, Олійник Л.Г. Козацька кухня як елемент козацької етнокультурної спадщини. *Український психолого-педагогічний науковий збірник* : наукове періодичне видання. 2017. № 11 (11). С. 24–31.
13. Пірен М.І. Основи етнопсихології. Київ, 1996.

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

AGE PECULIARITIES OF FORMATION OF SOCIAL ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN EDUCATION INSTITUTIONS

У статті розкриваються особливості формування соціальної активності учнів початкової школи у віковому аспекті. Соціальна активність молодшого школяра розглядається як складне особистісне утворення, що визначається і регулюється комплексом настанов, уявлень, переконань, звичок, стереотипів поведінки, які реалізуються в соціальній сфері суспільства й залежать від об'єктивного стану учня у предметно-соціальному середовищі, форм самоствердження і самореалізації, ступеня його участі в соціально цінних видах діяльності під час оволодіння соціальним досвідом.

Розглянуто особливості компонентів соціальної активності учнів початкової школи, зокрема когнітивний компонент як систему знань про суспільство, соціально значущу діяльність і соціальні ролі, про норми та правила поведінки в суспільстві; емоційно-ціннісний компонент як засіб регуляції відносин із предметно-соціальною дійсністю; компонент довільного імпульсу як систему потреб і прагнень, що реалізується в соціально значущій діяльності; поведінково-практичний компонент, який визначає спрямованість та реалізацію соціальної активності; самоціннісний компонент як самооцінку сформованості соціальної активності учнів. Визначено основні новоутворення, що зумовлюють формування соціальної активності молодшого школяра, а саме: виникнення соціальних потреб; здатності до встановлення соціальної взаємодії; прагнення до соціальної оцінки й самооцінки; переживання (співчуття, симпатія, прагнення допомогати іншим); розвиток соціальних якостей; здатність до емпатії (уміння відчувати стан іншої людини), інтерактивних умінь (активність, ініціативність, експресивні реакції). Соціальна активність виявляється в оволодінні вихованцями системою соціальних знань і умінь; механізмами взаємодії, взаєморозуміння і взаємопізнання; набутті соціального досвіду; здатності діяти відповідно до соціальних ролей і соціальних норм поведінки.

Ключові слова: соціальна активність, учні початкових класів, заклади освіти, компо-

ненти соціальної активності, становлення і розвиток особистості.

The article reveals the peculiarities of the formation of social activity of elementary school students in age aspect. Social activity of the younger schoolboy is considered as a complex personal formation, which is defined and regulated by a complex of attitudes, beliefs, habits, stereotypes of behavior, which are realized in the social sphere of society and depend on the objective state of the student in the subject-social environment, forms of self-socialization, forms, the extent of his participation in socially valuable activities in the acquisition of social experience.

The peculiarities of the components of social activity of elementary school students are considered, in particular, the cognitive component as a system of knowledge about society, socially important activity and social roles, about norms and rules of behavior in society; emotional-value component as a means of regulating relations with subject-social reality; the component of an arbitrary impulse as a system of needs and aspirations realized in socially significant activities; a behavioral and practical component that determines the orientation and realization of social activity; self-value component as a self-assessment of students' social activity. The main neoplasms that determine the formation of social activity of the younger student are identified: the emergence of social needs; ability to establish social interaction; the desire for social evaluation and self-esteem; feelings (sympathy, sympathy, desire to help others); development of social qualities; the ability to empathize (the ability to sense another person's condition); interactive skills (activity, initiative, expressive reactions). Social activity is manifested in the students' mastery of the system of social knowledge and skills; mechanisms of interaction, understanding and cognition; gaining social experience; the ability to act in accordance with social roles and social norms of behavior.

Key words: social activity, elementary school students, educational institutions, components of social activity, personality formation and development.

УДК 371.48

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-34>

Кирилюк С.Д.,

канд. пед. наук,
докторант

Інституту проблем виховання

Національної академії педагогічних наук України

Постановка проблеми в загальному вигляді.

На сучасному етапі розвитку суспільства існує необхідність формування ініціативної, комунікабельної, соціально активної та конкурентноспроможної особистості. Соціальна активність – один із показників, що характеризують особистість із погляду цінності її для суспільства й оточення. Крізь призму соціальної активності відбувається процес становлення життєвої позиції особистості, усвідомлюються її прагнення і бажання внести свій вклад у розвиток суспільства, розкрити наявні можливості в різних видах діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

На сьогодні дослідники (Г. Абрамова, Л. Божо-

вич, Ш. Бюлер, Л. Виготський, Т. Драгунова, Д. Ельконін, В. Крутецкий, К. Левін, Н. Лукін, В. Мухіна, Д. Фельдштейн та ін.) зібрали значний фактичний матеріал про особливості дітей шкільного віку, різноманіття чинників, що впливають на їхній розвиток, специфіку їхніх інтересів, моральні уявлення, особливості становлення волі, мотиви діяльності, що створило необхідну базу для вивчення розвитку учнів початкових класів на новому науковому рівні.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. До сьогодні не виділено єдиних компонентів соціальної активності учнів молодших класів і не визначено особливості фор-

мування їхньої соціальної активності в закладах загальної середньої освіти.

Мета статті – обґрунтувати вікові особливості формування соціальної активності учнів початкової школи в закладах освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасна школа висуває певні вимоги до формування соціальної активності дітей молодшого шкільного віку. Вони відображені в новому стандарті освіти й актуалізовані новою соціальною дійсністю, покликані сформувати в дітей необхідні якості особистості для успішного виконання нових навчальних обов'язків. Проте ми не згодні з думкою А. Маркової, що соціальна активність молодшого школяра у школі має виявлятися у прагненні дотримуватися правил, обов'язкових для школяра, допомагати в дотриманні цих правил своїм одноліткам [4].

Ми підтримуємо думку Т. Герлянд про те, що соціально активні учні молодших класів мають: прагнути надавати допомогу одноліткам і дорослим, виявляти зацікавленість справами колективу, класу, школи; мати сформовані предметно-операційні знання, уміння і навички: навчально-пізнавальні, організаційно-трудова, комунікативні, господарсько-побутові; мати активну позицію в системі суб'єкт-об'єктних відносин; уміти планувати майбутню діяльність і діяти відповідно до плану, виявляти наполегливість, ініціативність у виконанні наміченого; виявляти самостійність і відповідальність; мати сформовані поняття й уявлення про необхідність вияву соціальної активності: ціннісні орієнтації, систему ставлення до себе і людей [3].

Соціальну активність молодшого школяра ми розглядаємо як складне особистісне утворення, яке визначається і регулюється комплексом настанов, уявлень, переконань, звичок, стереотипів поведінки, які реалізуються в соціальній сфері суспільства й залежать від об'єктивного стану учня у предметно-соціальному середовищі, форм самоствердження і самореалізації, ступеня його участі в соціально цінних видах діяльності під час оволодіння соціальним досвідом.

Становлення і розвиток особистості в молодшому шкільному віці охоплює такі фази, як: адаптація (приспособлення до нових соціальних умов), індивідуалізація (вияв своїх індивідуальних можливостей і особливостей) та інтеграція (включення у групу однолітків). Молодший шкільний вік розглядається І. Бехом як унікальний період соціального розвитку людини, який має великі потенційні можливості різнобічного розвитку особистості. На цьому віковому етапі формується цілий комплекс індивідуальних особливостей, що надалі визначає можливість багатьох видів активності особистості, закладаються основи соціалізації [1].

Формування соціальної активності молодших школярів потребує розгляду її структурних компонентів. У структурі соціальної активності ми

виокремлюємо: когнітивний компонент як систему знань про суспільство, соціально значущу діяльність і соціальні ролі, про норми та правила поведінки в суспільстві; емоційно-ціннісний компонент як засіб регуляції відносин із предметно-соціальною дійсністю; компонент довільного імпульсу як систему потреб і прагнень, що реалізується в соціально значущій діяльності; поведінково-практичний компонент, який визначає спрямованість та реалізацію соціальної активності; самоціннісний компонент як сомоцінку сформованості соціальної активності. Розглянемо особливості компонентів соціальної активності учнів початкової школи.

Основною метою *когнітивного компонента* є усвідомлення учнями змісту і сенсу соціальної активності, зокрема важливості соціально значущої діяльності. Когнітивний компонент соціальної активності інтегрує не тільки наявність соціальних знань (про норми, цінності, моделі поведінки, прийняті в соціумі, усвідомлення доцільності їх дотримання, соціальні якості особистості), а й передачу інформації (соціальний інтелект (особливості взаємодії з іншими людьми), стилі спілкування) від дитини до дитини як розширення власних перспектив у сенсі інформаційного знайомства із соціальною дійсністю [2].

Когнітивний компонент репрезентується через *систему знань про соціальні риси характеру*, які проявляються в ситуаціях, що висувають перед вихованцем вимогу діяти згідно із суспільними нормами, цінностями, моделями поведінки під час виконання певних соціальних ролей. Сюди ми відносимо: товарищівість, повагу до інших людей, працьовитість, акуратність, рішучість, цілеспрямованість, самостійність, сумлінність, відповідальність, ініціативність, наполегливість, доброту, совість, справедливість, поступливість, чесність, ввічливість, порядність, доброзичливість, люб'язність, тактовність, щедрість тощо; *систему знань про емоційні риси характеру*, що зумовлені потребою взаємодіяти та виконанням соціальних ролей. Ця система складається з таких рис: емпатійність (співпереживання, співчуття), альтруїзм, чуйність, толерантність, милосердя, гуманність, комунікабельність, експресивність тощо.

Емоційно-ціннісний компонент соціальної активності учнів початкової школи є відображенням мотивації й проявляється саме в ситуаціях вибору. Він передбачає наявність у молодших школярів емоційно-позитивного ставлення до однолітків, старших, самого себе, навколишньої дійсності; розвиток у них емоційної сприйнятливості; сформованість соціально значущих почуттів (совість, відповідальність, симпатія, прихильність, повага, вдячність); настанову на соціальну взаємодію та виконання соціальних ролей; розвинуту емпатію; саморегуляцію емоцій, поведінки в міжособистісних взаєминах [2]. Він характеризує розвиток цін-

нісно-орієнтаційної свідомості й визначення кола соціально значущих цінностей.

Отже, емоційно-ціннісний компонент соціальної активності учнів початкової школи відіграє істотну роль у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Серед усього спектра бажань молодшого школяра, у контексті нашого дослідження, особливо значущою виступає потреба у спілкуванні і взаємодії як головна зі складових частин соціальної активності учнів молодшого шкільного віку. І. Бех зазначає, що «емоція бажання – це прагнення (поривання) досягти, мати, володіти чимось, вибірково контактувати зі світом людей і світом речей» [1].

В основі компонента довільного імпульсу формування соціальної активності лежить потреба, за якої формула «Я бажаю» трансформується в «Я повинен (мушу)» [1]. У нашому випадку довільний імпульс виявляється в рішучості дитини бути активною особистістю. І. Бех зазначає, що рішучість як вольову якість спорадично виховують лише стосовно досягнення навчальних, трудових, спортивних та інших цілей [1]. Проте коли дитина не буде відчувати потреби бути активним учасником соціуму, заохотити її до цього буде вкрай важко. Тому передусім під час формування соціальної активності учнів варто звернути увагу на їхні потреби. У вітчизняній психології потреба розглядається як особливий стан психіки індивіда, що відчувається, або усвідомлювана ним «напруга», «незадоволеність», тобто відображення невідповідності між внутрішнім станом і зовнішніми умовами діяльності або спілкування [6]. Потреби виявляються в потягах і мотивах, проявляються в самореалізації і самоствердженні, формуванні внутрішньої позиції.

Поведінково-практичний компонент соціальної активності є наслідком комплексної взаємодії вищезазначених компонентів і виявляється в ціннісному ставленні молодшого школяра до себе, інших людей через спілкування, взаємодію. І. Бех зазначає, що перебування вихованця на етапі поведінково-практичного компонента має бути свідченням того, що в нього сформована готовність втілювати привласнену духовну цінність у практичну сферу (і він за певних умов це здійснює). Цей акт називатимемо вчинком. Якраз за допомогою реалізації духовних учинків молода особистість вступає в розгалужену систему соціальних відносин, стає не лише їхнім суб'єктом, а й суб'єктом власного суспільного життя як учинку [1].

Поведінково-практичний компонент передбачає оволодіння вихованцями системою засобів, методів, прийомів відображення соціальної активності, досвідом соціальної взаємодії; системою вмінь і навичок виконання соціальних ролей; здатністю до діяльності, яка забезпечує успішну реалізацію активної життєвої позиції молодшого школяра в соціумі [5]. Соціальна активність молодших

школярів проявляється в їхніх соціально спрямованих діях, учинках, поведінці, комунікативних уміннях, взаємодії з оточенням.

Отже, поведінково-практичний компонент соціальної активності не тільки відображає інтенсивність участі в соціально спрямованій діяльності, але спрямований і на регулювання поведінки партнерів у спільній діяльності, творчу актуалізацію власного досвіду. Активність передбачає перетворювальне ставлення суб'єкта до об'єкта, що можливе за наявності таких моментів, як: вибірковість підходу до об'єктів; постановка після вибору об'єкта цілі, завдання, яке необхідно вирішити; перетворення об'єкта в подальшій діяльності, спрямованій на вирішення проблеми [5]. Розвиток активності учня відбувається, супроводжуючи весь процес розвитку особистості. Істотна зміна в активності відбивається і на діяльності, а розвиток особистості виявляється у стані активності. Якщо діяльність являє собою єдність об'єктивно-суб'єктивних властивостей особистості, то активність – її приналежність як суб'єкта діяльності – виражає не саму діяльність, а її рівень і характер, впливає на процес визначення мети й усвідомлення мотивації способів діяльності [7].

На нашу думку, вищою формою цього компонента є самореалізація. Самореалізація молодших школярів – це процес розкриття та реалізації здібностей, потреб, знань, умінь, навичок, творчих можливостей особистості в суспільно значущій діяльності завдяки індивідуальному практичному предметненню. Предметнення (реалізація творчо засвоєного соціального змісту) розглядається нами як практичне закріплення духовного самопізнання діяльнісним, яке показує особистості її масштаб, отже, і можливості самореалізації. Самореалізація може відбуватися як активна участь у соціально значущих видах діяльності, пробуджуючи і зміцнюючи соціальну сміливість і рішучість, демонструючи широку амплітуду соціальних інтересів, тобто пошук своєї справи та місця в соціумі. Самореалізація може виступати як захоплююча творчість у конкретній соціально значущій діяльності, показуючи стійкість спрямованої змістовної активності особистості [6]. Проте повна самореалізація неможлива без самопізнання.

Наступний компонент соціальної активності – *самоціннісний*, передбачає самопізнання учнів. Самопізнання школярів у даному контексті розглядається як оцінка дитиною себе, своїх фізичних і розумових здібностей, учинків, дій, їхніх мотивів і цілей, свого ставлення до зовнішнього світу, інших людей і самої себе. Адже зацікавленість в особистих особливостях іншого, симпатія до людини визначають вибір поведінки і життєдіяльності в колективі.

У початковій школі вихованці вже вміють добре визначати, що їхні успіхи залежать від здібностей

і докладених зусиль, а також від випадкового збігу обставин. А також вони спроможні будувати стратегію соціально спрямованої поведінки. Проте розрахувати свої можливості й сили в реалізації соціальної активності вони, за спостереженнями, ще не можуть. Цієї здатності дитина набуває лише в підлітковому віці. З огляду на це зростає роль самооцінки в особистісному розвитку й формуванні соціальної активності молодшого школяра. Зазначене підтверджують дані теоретико-експериментальних досліджень [2]. Ключовим моментом в її становленні є молодший шкільний вік, оскільки в цей віковий період відбуваються зміни всіх її структурних компонентів, форм, видів, показників, удосконалюється діяльність самооцінювання. До кінця молодшого шкільного віку самооцінка часто виступає основним мотивом поведінки й діяльності [6].

Головними джерелами становлення самооцінки є оцінка результатів своєї діяльності самою дитиною, а також порівняння себе з іншими. Тому коли дитина приходить до школи, оцінна діяльність авторитетної для неї особи – вчителя, а також сама особистість педагога значною мірою визначають подальший розвиток її самооцінки як важливої особистісної інстанції [2]. Водночас варто враховувати, що самооцінка є структурою динамічною і на початку шкільного навчання зберігає досить високу пластичність [7]. Численні експериментальні дослідження довели, що для учнів 2–3-х класів характерна тенденція до зниження рівня самооцінки. Це пов'язано з розвитком самокритичності, здатності до самоаналізу. Учні початкових класів відчувають потребу в оцінюванні буквально кожного свого зусилля. А залежність від зовнішньої оцінки знижується тоді, коли в людини формується внутрішня інстанція – самооцінка [3].

У результаті аналізу нами з'ясовано, що основними новоутвореннями, що визначають формування соціальної активності молодшого школяра, можна вважати такі: виникнення соціальних потреб, здатності до встановлення соціальної взаємодії, прагнення до соціальної оцінки й самооцінки; переживання (співчуття, симпатія, прагнення допомагати іншим); розвиток соціальних якостей; здатність до емпатії (уміння відчувати стан іншої людини), інтерактивних умінь (активність, ініціативність, експресивні реакції).

Висновки. Отже, соціальна активність виявляється в оволодінні вихованцями системою соціальних знань і умінь; механізмами взаємодії, взаєморозуміння і взаємопізнання; набутті соціального досвіду; здатності діяти відповідно до соціальних ролей і соціальних норм поведінки.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І. Особистість у просторі духовного розвитку : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2012. 256 с.
2. Булаченко С. Освітньо-інформаційний простір для формування соціально активної особистості : навчально-методичний посібник. Ніжин, 2019. 314 с.
3. Герлянд Т. Соціальний розвиток молодшого школяра. *Педагогічна газета*. 2006. № 6. С. 3.
4. Формирование мотивации учения : книга для учителя / А. Маркова и др. Москва : Просвещение, 1990. 192 с.
5. Поліщук В. Вікова і педагогічна психологія : навчальний посібник. 3-те вид., виправ. Суми : Університетська книга, 2010. С. 352.
6. Радул В. Соціалізація й розвиток особистості. *Шлях освіти*. 2006. № 2. С. 7–13.
7. Романенко І. Соціалізація учнів початкових класів через використання інтерактивних технологій. *Початкове навчання та виховання*. 2007. № 11. С. 2–8.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ТОЛЕРАНТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN A TOLERANT INTERACTION ISSUE WITHIN AN EDUCATION ENVIRONMENT OF A NEW UKRAINIAN SCHOOL

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки майбутніх вчителів – формуванню навичок толерантної взаємодії з учнями, колегами та батьками учнів в освітньому середовищі Нової української школи. Подано короткий аналіз наукових досліджень щодо проблеми підготовки майбутніх вчителів до виховання учнівської молоді та проблеми виховання толерантної особистості майбутнього педагога. У статті акцентовується на ключових компонентах формули Нової української школи, зокрема педагогіці партнерства, яка має бути побудована на засадах добровільності, рівноправності, толерантності між усіма учасниками освітнього процесу. Підкреслюється, що концепція Нової української школи передбачає побудову якісно нового рівня стосунків між учнями, вчителями, батьками та громадськими організаціями.

У статті досліджуються сутнісні характеристики толерантності в освітньому середовищі, ґрунтовно аналізуються різноманітні підходи щодо понятійного визначення цього терміна. Розкривається зміст поняття толерантної взаємодії як педагогічної категорії, що характеризується діалогічністю, співробітництвом, партнерством, доброзичливістю, емпатією, повагою до інакшості. Зокрема, зазначається, що толерантність і толерантна взаємодія передбачають активність позицій суб'єктів взаємин. Обґрунтовано, що майбутній вчитель, який володіє навичками толерантної взаємодії, зможе змінити односторонню авторитарну комунікацію «вчитель» – «учень», залучити батьків до побудови освітньої траєкторії учня та успішно реалізувати завдання нової концепції.

Висвітлюється роль закладів вищої освіти у підготовці майбутнього вчителя до толерантної взаємодії в освітньому середовищі і пропонуються зміни, які мають бути внесені у зміст і процес підготовки вчителя. Акцентовується на педагогічних умовах формування толерантної свідомості та толерантної поведінки майбутнього вчителя як головного носія запропонованих змін у освіті, теоретично обґрунтовується необхідність підготовки майбутніх вчителів до толерантної взаємодії в освітньому середовищі у взаємозв'язку із завданнями Нової української школи.

Ключові слова: толерантність, толерантна взаємодія, освітнє середовище, майбутній вчитель, Нова українська школа.

This article is dedicated to one of the topical subjects of an issue of training of future teachers, development of tolerance skills in an interaction with students, colleagues and parents of the students in an education environment of the New Ukrainian School. There is a short analysis of scientific researches on the training issues of future teachers in education of young students and the problems of the upbringing of a tolerant personality in a future teacher. Attention is brought to key components of a formula of the New Ukrainian School, in particular, to a pedagogics of partnership, which should be built on the bases of voluntariness, equality, tolerance between all the participants of an educational process. It is emphasized that the concept of the New Ukrainian School foresees building of a qualitative new level of relationship between students, parents and public organizations.

The article shows the research of essential characteristics of tolerance in an education environment, different approaches of the conceptual definition of this term are thoroughly analyzed. The content of a concept of tolerant interaction as a pedagogics category is unpacked, which is characterized by dialogueness, cooperation, partnership, goodwill, empathy and respect to an otherness. In particular, it is stated that the tolerance and tolerant interaction foresee an activity of positions of subjects of cooperation. It is justified that a future teacher, who owns skills of a tolerant interaction, can change a single-way authoritarian communication "teacher" – "student", involve parents to a construction of education path of a student and successfully realize the tasks of the new concept.

It is highlighted the role of higher education institutions in the training of a future teacher in a tolerant interaction within an educational environment and the changes are offered which might be introduced in the content and process of the teachers training. Attention is brought to pedagogics conditions of the formation of a tolerant consciousness and tolerant behavior of a future teacher as a main carrier of the offered changes in the education, a necessity of training of future teachers in a tolerant interaction in an education environment in relation to the tasks of the New Ukrainian School is theoretically justified.

Key words: tolerance, tolerant interaction, education environment, future teacher, New Ukrainian School.

УДК 378.011.3-051:37]:37.014.544-044.352(477)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-35>

Ремньова А.Г.,
канд. пед. наук,
старший викладач кафедри теорії та історії педагогіки
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Толерантність нині є однією з найважливіших цінностей суспільного життя, важливою координатою людського буття і водночас складним інтегративним утворенням якостей і рис особистості, що включає в себе повагу і терпимість до інших, комунікативність на основі гуманності, вміння почути і зрозуміти іншого, відповідальність не тільки за

себе, а й за те, що відбувається в навколишньому світі, чуйність, самостійність, достатній рівень розвитку культури і мислення.

Проблема підготовки майбутніх вчителів до толерантної взаємодії зумовлена необхідністю подолання суперечностей між потребою сучасного суспільства у вихованні особистості, яка здатна до толерантної взаємодії, і тим теоретичним та прак-

тичним досвідом роботи у закладах вищої освіти, що недостатньо забезпечує формування толерантності як інтегративної якості особистості майбутнього педагога. У Концепції Нової української школи зазначено, що вчитель – це людина, на якій тримається реформа, і наша мета – сприяти його професійному і особистісному зростанню. Саме тому формування толерантності як якісного особистісного утворення у студентів педагогічних закладів вищої освіти та підготовка їх до толерантної взаємодії в освітньому середовищі є важливим і необхідним завданням у сучасній соціально-педагогічній ситуації. Вміння та навички толерантної взаємодії в освітньому середовищі необхідні майбутнім педагогам для реалізації одного з визначальних завдань Нової української школи – педагогіки партнерства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У різні історичні періоди найвидатніші науковці свого часу – філософи, педагоги, психологи – досліджували проблему підготовки майбутнього вчителя до виховання учнівської молоді. Протягом останніх десятиліть вітчизняні науковці В. Андрущенко, І. Бех, В. Бондарь, Л. Вовк, І. Зязюн, О. Мороз, В. Семиченко, О. Савченко, О. Сухомлинська, Г. Троцько та інші розглянули у своїх працях не тільки тенденції розвитку вищої освіти, а й окремі аспекти професійної підготовки майбутніх вчителів. Сутність феномена толерантності, різноманітні аспекти виховання толерантної особистості майбутнього педагога досліджували Т. Білоус, О. Грива, Г. Денисенко, В. Маркова, І. Мельникова, А. Молчанова, В. Оржеховська, О. Орловська, О. Степанов, Ю. Тодоровцева, О. Швачко.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Реформування системи освіти, нагальні вимоги суспільства до розвитку педагогічного професіоналізму, недостатня розробленість теоретичного аспекту та науково-методичного забезпечення підготовки майбутнього вчителя до толерантної взаємодії в освітньому середовищі потребують вирішення цієї проблеми.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні необхідності підготовки майбутніх вчителів до толерантної взаємодії в освітньому середовищі у взаємозв'язку із завданнями Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Формула Нової української школи складається з дев'яти ключових компонентів, одним з яких є педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками [6, с. 7]. Проблема співпраці сім'ї та школи у вихованні дітей не нова, але концепція НУШ передбачає побудову якісно нового рівня стосунків між учнями, вчителями, батьками та громадськими організаціями. Насамперед, це стосується розподілу завдань, ролей, функцій, обов'язків між усіма учасниками освітнього процесу, які впрова-

джуються на засадах добровільності, рівноправності та відповідальності. Така багатостороння комунікація між учнями, вчителями та батьками має змінити односторонню авторитарну комунікацію «вчитель» – «учень», яка існувала довгий час у системі освіти. Отже, Нова українська школа потребує й нового вчителя, який має стати агентом запропонованих змін. Від того, яким буде сучасний вчитель, залежить майбутнє нашої країни і нашої планети. Саме тому вчитель, який зможе виховати толерантність у майбутнього покоління, сприятиме створенню стабільного і безпечного світу, зниженню рівня агресії в сучасному суспільстві. І саме такий вчитель зможе побудувати рівноправні стосунки між усіма учасниками освітнього процесу на основі толерантної взаємодії, допоможе залучити батьків до побудови освітньої траєкторії дитини.

Здійснені автором діагностичні дослідження серед студентів першого та другого курсів факультету історичної освіти, факультету спеціальної та інклюзивної освіти та факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова показали, що підготовка майбутніх вчителів до виховання толерантності в учнівської молоді здійснюється на рівні ознайомлення з основами толерантної педагогічної взаємодії та отримання загальних уявлень про окремі аспекти проблеми виховання толерантності. Отже, необхідно вносити зміни у зміст і процес підготовки майбутнього вчителя.

Що має знати майбутній вчитель про толерантність? Термін «толерантність» нині є часто вживаним, але його по-різному розуміють і по-різному до нього ставляться. Це спричинено тим, що латинське слово «tolerantia» має кілька значень: стійкість, витривалість, терпимість, допустиме відхилення. Варто наголосити на тому, що терпіння – це відсутність негативної реакції в конкретній ситуації, терпеливість – властивість індивіда виявляти терпіння, що стає його рисою характеру. А терпимість – це суспільне явище, яке ґрунтується на здатності переважної кількості індивідів виявляти терпіння в соціумі і бути стриманими. Тобто терпимість можна порівняти з витривалістю (фізичною або психічною) [2, с. 8].

Більше поширення термін «толерантність» отримав в англійській інтерпретації – *tolerans*, – де поряд із терпимістю він означає також «допускати». Таким чином, за допомогою цього терміна визначалася ідея міри, межі, до якої можна терпіти іншу людину чи явище, навіть якщо вони незрозумілі або неприємні.

Розмаїття оцінок феномена толерантності, думок, підходів щодо його понятійного визначення пов'язано з широким діапазоном інтерпретацій цього поняття в різних мовах. В англійській мові толерантність означає «готовність без про-

тесту сприймати думки, вірування, звичаї, поведінку людей», у французькій – «повагу до свободи іншого, його образу мислення, поведінки, політичних і релігійних поглядів», у китайській – «дозволяти, приймати, бути великодушним стосовно інших», в арабській мові – «прощення, полегкість, поблажливість, м'якість, прихильність, терпіння до інших», у перській – «терпимість, готовність до примирення з суперником».

Слід зазначити, що поняття «толерантність» у всіх європейських мовах має позитивний зміст. А от переклад цього терміна російською мовою (*терпимість*) викликав різні наукові підходи до оцінки феномена толерантності. Оскільки російське поняття «терпимість» має певний негативний відтінок, з'явилися твердження, відповідно до яких толерантність як поняття не несе позитивного навантаження, формує установку на пасивність, аморфність, відмову від активних дій, вчинків, нічого не пропонуючи натомість. Іноді толерантність ототожнювали з байдужістю, індиферентністю, інтерпретували її як тактичний хід невпевненого у своїх силах, переконаннях, орієнтаціях суб'єкта комунікації, як форму терпеливого упокорення [1, с. 21].

Ми вважаємо, що толерантність не орієнтує на пасивність. Навпаки, вона передбачає активність позицій суб'єктів взаємин. І ця активність виявляє себе в рівноправному, взаємному діалозі індивідів чи їх спільнот. Там, де йдеться про діалог, навряд чи варто вести мову про пасивність. Таким чином, толерантність формує позицію активності, кличе до встановлення духовного зв'язку з інакшістю. Це – перехід від недовіри і настороженості до розуміння іншого, його позиції, суті його системи світоглядних координат. Отже, толерантність не можна вважати проявом байдужості.

У кожному визначенні поняття *толерантність* виявляються відмінності культур, історичного досвіду різних народів, що підтверджує розмаїття світу. Водночас кожне визначення терміна показує спільне та головне в сутності толерантності – вимогу поважати права інших, з повагою ставитися до звичок, інтересів, вірувань інших людей, намагатися досягти взаємної згоди без насилля. Що стосується перекладу означеного поняття українською мовою, то в українському педагогічному словнику толерантність подається як терпимість до чужих думок і вірувань [3, с. 332]. У філософському словнику термін «толерантність» означає «доброзичливе або, принаймні, стримане ставлення до індивідуальних та групових відмінностей (релігійних, етнічних, культурних, цивілізаційних). Світоглядною основою толерантності є поцінування різноманітності – природної, індивідуальної, суспільної, культурної» [7, с. 642].

На підставі всіх перерахованих у науковій літературі значень ми будемо розглядати толерант-

ність як повагу та визнання рівності, відмову від домінування і насильства, визнання багатомірності і багатоманітності людської культури, норм, вірувань і відмову від зведення цієї багатоманітності до якоїсь однієї точки зору, хоча діапазон інтерпретації толерантності постійно розширюється і нині вчені розглядають її як:

- етико-філософську категорію;
- соціальну цінність;
- принцип людських взаємовідносин;
- соціально-культурний феномен;
- метод соціально-політичних рішень;
- правову потребу;
- особистісну якість.

Що ж таке толерантна взаємодія? Поняття «взаємодія» є багатомірним, багатограним і багатоаспектним. Його сутнісні характеристики досліджують філософія, психологія, педагогіка. Якщо розглядати взаємодію як філософську категорію, то слід зауважити, що вся людська діяльність базується на взаємодії, яка виступає засобом пізнання, способом організації буття. Взаємодія відображає особливий тип відношення між об'єктами, при якому кожен з об'єктів діє (впливає) на інші об'єкти, приводячи до їх зміни, і водночас зазнає дії (впливу) з боку кожного з цих об'єктів, що, своєю чергою, зумовлює зміну його стану. Дія кожного об'єкта на інший об'єкт зумовлена як власною активністю об'єкта, виявом його динаміки, так і реакцією об'єкта на дію інших об'єктів («відгук» або «обернена дія») [7, с. 77].

Толерантна взаємодія як педагогічна категорія означає особливий тип стосунків між суб'єктами освітнього середовища, який визначається діалогічністю, співробітництвом, партнерством, емпатією, доброзичливістю, повагою до інакшості. Толерантний педагог співпрацює з учнями, батьками, колегами на засадах партнерства, координує діяльність усіх ланок і суб'єктів навчально-виховного процесу навчального закладу, визнає різноманітність і поважає право бути іншим, готовий слухати і чути думки інших, відмовляється від домінування і насильства, здатний подивитися на проблему очима інших, емоційно виважений, відповідальний, вміє здійснювати аналіз власних дій із подальшою їх корекцією.

Вагома роль у підготовці майбутнього вчителя до толерантної взаємодії в освітньому середовищі належить закладам вищої освіти, які мають ввести суттєві зміни у зміст і процес підготовки вчителя згідно з вимогами нового Закону «Про освіту» [5]. Формування толерантної свідомості і толерантної поведінки майбутніх вчителів у педагогічних закладах вищої освіти має охопити як зміст освіти (оновлення програм, підручників, запровадження спецкурсів, форм організації навчання, які будуть розвивати у студентів навички толерантної взаємодії), так і систему виховної роботи. Умовами

формування толерантності майбутнього вчителя мають стати:

- підвищення рівня інформованості студентів про сутнісні та змістові характеристики толерантності, особливості толерантної взаємодії в освітньому середовищі;

- формування толерантності як особистісної цінності майбутнього вчителя та перетворення її на принцип професійної діяльності;

- побудова толерантних стосунків у системі «студент-студент», «викладач-студент»;

- урізноманітнення організаційних навчальних та виховних форм в освітньому процесі, що сприяють розвитку навичок толерантної взаємодії (дискусії, тренінги, рольові ігри і т.п.);

- психологічна підготовка майбутніх вчителів на основі методики ненасильницького комунікування, яка допоможе краще зрозуміти себе та інших;

- систематичний моніторинг стану сформованості толерантності майбутніх вчителів;

- забезпечення науково-методичної бази освітнього процесу з проблем виховання толерантності учнівської молоді в педагогічних закладах вищої освіти.

Висновки. Таким чином, підготовка майбутнього вчителя до толерантної взаємодії в освітньому середовищі допоможе майбутньому педагогу успішно реалізувати Педагогіку партнерства і побудувати стосунки з учнями, вчителями, батьками, представниками громадських організацій на основі взаєморозуміння, рівності, діалогу, співпраці, прийняття, а також сприятиме розкриттю та розвитку здібностей і можливостей дитини у Новій українській школі. Адже кожна дитина унікальна і неповторна, наділена від природи певними здібностями і талантами, але включити, пробудити до дії внутрішні резерви особистості можна лише гуманним ставленням педагога до дитини. Педагогіка партнерства, яка ґрунтується на засадах толерантності, орієнтує вчителя на побудову виключно довірливих стосунків зі своїми учнями, взаємодію на основі співпраці, співтворчості, вільного вибору. Для реалізації педагогіки партнерства в Новій українській школі передбачена індивідуальна освітня траєкторія як шлях реалізації особистісного потенціалу школяра з урахуванням його потреб, інтересів, здібностей, досвіду та побажань. А вчитель має стати для учня наставником,

порадником, тренером, який не просто передає знання, а організовує, направляє, надихає, спонукає учнів до здобуття знань і оволодіння певними компетентностями.

Стосунки між усіма учасниками навчально-виховного процесу згідно з новою концепцією мають базуватися на свободі і відповідальності, і саме вчителю доведеться пояснювати учням і батькам, що свобода – це не всюдозволеність, вона обмежена відповідальністю. А для того, щоб користуватися цією свободою, необхідно навчитися домовлятися, тому в нагоді стануть навички толерантної взаємодії, якими оволодіє майбутній вчитель у ЗВО і навчить домовлятися всіх інших учасників навчально-виховного процесу.

Отже, для реалізації головного завдання Нової української школи – виховання покоління молодих людей, що мають стати успішними фахівцями, зможуть навчатися впродовж життя, критично мислити, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі, володіти визначеними новим Законом «Про освіту» компетентностями, – потрібні успішні, творчі, відповідальні вчителі, які добре володіють навичками толерантної взаємодії.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабій М. Толерантність: сутність проблеми. *Толерантність: теорія і практика. Роздуми філософів і релігієзнавців. Міжнародні правові документи (витяги)*. Київ, 2004. С. 20–29.
2. Бондырева С.К. Толерантность. Введение в проблему / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. Москва-Воронеж, 2003. 273 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: «Либідь», 1997. 376 с.
4. Декларація принципів толерантності / Проголошена та підписана 16 листопада 1995 р. Париж : ООН, 1996. 16 с. (нормативний директивний правовий документ).
5. Про освіту : Закон України від 05.09.2017р. №2145-VIII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
6. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
7. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії імені Г.С. Сковороди; [редкол.: В.І. Шинкарук (голова) та ін.]. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

ХАРАКТЕРИСТИКА ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

THE CHARACTERISTICS OF THE COGNITIVE ACTIVITY IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

У статті наведено характеристику пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку. За результатами вивчення науково-методичних джерел досліджено сутність активності та пізнавальної активності особистості. Висвітлено підходи різних учених до трактування поняття «пізнавальна активність». Розглянуто пізнавальну активність старших дошкільників як інтегративну динамічну якість, основу якої становлять здатність і готовність особистості до діяльності в умовах відсутності безпосереднього та постійного керівництва і яка визначається вмінням планувати, організувати, коригувати свою діяльність. Визначено основні риси, компоненти, рівні та напрями формування пізнавальної активності старших дошкільників. Описано основні показники її прояву: увага, зосередженість, інтерес до вивчення матеріалу; надзвичайно сильне бажання продовжувати заняття, прагнення до вирішення складних завдань; спілкування з дорослим та формулювання запитань до нього.

Доведено, що пізнавальна активність дошкільників пов'язана з творчою діяльністю, узагальнено характеристики цього зв'язку, наведені у психолого-педагогічній літературі та словникових виданнях. Простежено зв'язок між репродуктивною і творчою діяльністю.

На основі узагальнення особистого досвіду автора – занять із групою дітей старшого дошкільного віку в Івано-Франківському центрі «Унікум» Інституту обдарованої дитини НАПН України – розкрито основні напрями формування пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку: залучення до різних форм дослідницької, пошукової діяльності; збагачення змісту спеціфічних дитячих форм діяльності; поєднання пізнавальної діяльності на заняттях за розвивальною програмою «МамасЯ», під час майстер-класів «Ритмоденс»; забезпечення особистісної активності дошкільників у навчально-пізнавальному процесі; створення розвивального середовища, яке сприяє формуванню в дошкільників допитливості, пізнавального інтересу, ініціативи, творчого мислення, самостійності пізнання тощо.

Ключові слова: активність, пізнавальна активність, пізнавальна діяльність, компоненти пізнавальної активності, діти старшого дошкільного віку.

The article describes the characteristics of the cognitive activity in senior preschool children. According to the study results of the scientific and methodological sources, the degree of activity and cognitive activity of the individual were investigated. The approaches of the different scientists to the interpretation of "cognitive activity" concept were highlighted. The cognitive activity of senior pre-schoolers was considered as an integrative dynamic quality, the basis of which is the ability and willingness of the individual to act in the absence of direct and permanent management and which is determined by the ability to plan, organize, and adjust their activities. The main features, components, levels and directions to form the cognitive activity of the senior preschool children were determined. The main indicators of its manifestation were described: attention, focus, interest in learning the material; extremely strong desire to continue the lessons, the desire to solve complex problems; communication with the adult person and formulating questions to him/her.

It is proved that the cognitive activity of the preschool children is related to the creative activity, the characteristics of this relation were summarized and provided in the psycho-pedagogical literature and vocabulary. The connection between the reproductive and creative activity has been traced.

On the basis of the generalized author's personal experience in the lessons with a group of senior preschool children in Ivano-Frankivsk Centre "Unicum" of the Institute of Gifted Child of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, the basic directions of formation of the cognitive activity in senior preschool children were revealed. This includes pre-school children involving into various forms of research and search activity, enriching the content of specifically childish forms of activity, a combination of cognitive activities in the classes of the development program "MamasiA" during the work-shops "Rhythmodance", ensuring the personal activity of preschool children in the educational and cognitive process; creation of a development environment that promotes among pre-schoolers the formation of curiosity, cognitive interest, initiative, creative thinking, independence of cognition, etc. **Key words:** activity, cognitive activity, cognitive action, components of cognitive activity, senior preschool children.

УДК 373.2.015.311

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-36>

Сабат Н.І.,

канд. пед. наук,
викладач кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»

Вінтоник Н.В.,

студентка II курсу магістратури
педагогічного факультету
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасних умовах реформування освітньої галузі важливого значення набуває усвідомлення важливості дошкільного віку як унікального періоду розвитку особистості. Серед ознак особистісного становлення та розвитку дитини досліджуваного

віку значне місце займає пізнавальна активність. Завдяки активності дитина вступає в життєво необхідні відносини з навколишнім оточенням, спілкування з людьми. За твердженням науковців, активність є вагомим передумовою творчого ефективного навчання. Зрештою, пізнавальна актив-

ність – підвалина засвоєння дитиною культурного досвіду людства, вагома умова формування інтелектуальних якостей особистості дошкільника, її самостійності, ініціативності, успішності, творчості, що, своєю чергою, сприяє гармонійному становленню особистості.

Для реалізації ефективного керівництва пізнавальною діяльністю дошкільнят вихователів, соціальному педагогові варто знати не лише характерні риси пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку, а й сутність пізнавальної активності, її види, вікові особливості, методи впливу на формування зростаючої особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Категорія «активність» досліджується в різних напрямках: біологічному, філософському, психологічному, педагогічному тощо. Сутність поняття «пізнавальна активність» пов'язана з визначенням активності і відображає психологічну і практичну готовність до пізнання, цілеспрямованого перетворення довкілля і себе в ньому. Різні аспекти проблеми пізнавальної діяльності особистості розкриті у працях М. Анцибор, Л. Аристової, М. Данилова, І. Лернера, Н. Лисенко, В. Лозової, М. Махмутова, О. Савченко, І. Харламова, Г. Щукіної та ін.

Вчені-дидакти (П. Підкасистий, О. Савченко, В. Ягупов та ін.) пізнавальну активність пов'язують із навчанням, мотивуючи це тим, що в основі учіння як діяльності лежить діяльність пізнання в різних аспектах. Принцип активності є основоположним у дидактичній системі, адже навчання є ефективним, якщо діти проявляють пізнавальну активність, усвідомлюють потребу й мету навчання, планують власну діяльність, здатні до самоконтролю й самооцінки. Тобто оволодіння знаннями відбувається лише у власній активній діяльності, а учіння – специфічна форма пізнавальної діяльності.

Фахівцями в галузі дошкільної освіти і дитячої психології (Т. Кондратенко, С. Ладивір, Н. Лисенко, М. Лісіна, Л. Лохвицька, В. Суржанська, Г. Стадник) доведено, що саме в дошкільному віці відбувається інтенсивне становлення пізнавальної активності. Про необхідність орієнтації процесу пізнавальної діяльності на розвиток образних форм пізнання світу через дитячі види діяльності йдеться у дослідженнях таких авторів, як О. Брежнева, Л. Буркова, О. Кононко, С. Ладивір, І. Литвиненко, Б. Мухацька, Т. Ткачук та ін.

Виділення невирішених раніше частин проблеми. Незважаючи на велику кількість досліджень, нині небагато практичних розробок із формування пізнавальної активності дошкільників. Також недостатньо вивчений досвід центрів раннього розвитку дитини, в яких відбувається формування пізнавальної активності особистості.

Мета статті – теоретичний аналіз поняття «пізнавальна активність» та окреслення шляхів

її формування на прикладі занять зі старшими дошкільниками в центрі розвитку дитини поняття «Унікум».

Виклад основного матеріалу. У сучасних наукових дослідженнях зустрічаємо різні визначення одного і того самого поняття, що зумовлено відповідною галуззю знань, в якій воно використовується, а також авторським баченням. Це можемо застосувати й щодо поняття «пізнавальна активність». Нині немає єдиної дефініції цього терміна. Тому з метою уточнення понятійного апарату дослідження простежимо наукові тлумачення поняття «активність» як категорії – це дасть нам змогу глибше вивчити сутність дефініції «пізнавальна активність». Зазначимо, що поняття «активність» у наукових працях тлумачиться в біологічному та соціологічному вимірах. Так, із точки зору вчених природничої галузі, це є спадкова властивість, яка характерна для живої природи і людини і пов'язана із пристосуванням живих організмів до оточуючого середовища. Соціологія ж тлумачить активність людини як соціальної істоти, тобто розглядає суто людську активність.

За визначенням, наведеним у філософському словнику, активність – одна з характерних рис способу життєдіяльності соціального суб'єкта, що відображає рівень спрямованості його здібностей, знань, навичок, прагнень, концентрації вольових, творчих зусиль на реалізацію загальних потреб, інтересів, цілей, ідеалів [13, с. 15]. Соціолого-педагогічний словник визначає активність як певну спільність властивостей особистості, певний стан людського індивіда, який виявляється в інтенсивній діяльності [10, с. 10]. За визначенням В. Лозової, активність «знаходить вияв у готовності, прагненні до самостійної діяльності, якості її здійснення, виборі оптимальних шляхів для досягнення поставленої мети, виявляючи тим самим своє ставлення до конкретної діяльності та її результатів» [5, с. 15]. Т. Алексеєнко пізнавальну активність трактує як систему властивостей суб'єкта, що інтегрує важливі якісні характеристики типового для нього прояву пізнавальної діяльності [1, с. 12].

Науковці трактують активність і як діяльність, і як результат діяльності, і як рису особистості, і як її особливий психічний стан. У низці джерел зазначено, що активність проявляється у здатності змінювати оточуючу дійсність відповідно до власних потреб, поглядів, цілей. Активність виражається в енергійній ініціативній діяльності. Наукова література узагальненою характеристикою активності людини вважає діяльність – «спосіб буття людини у світі, здатність її вносити в дійсність зміни» [10, с. 63].

Видом активності особистості є пізнавальна активність. Вона виступає вагомим чинником розвитку особистості дошкільника. Зазначимо, що єдиного підходу до тлумачення цього поняття не

існує. В енциклопедії освіти пізнавальна активність трактується як «риса особистості, яка виявляється в її ставленні до процесу пізнання, що передбачає стан готовності, прагнення до самостійної пізнавальної діяльності, спрямованої на оволодіння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань, способів діяльності, а також в її якості» [2, с. 678]. У психологічних дослідженнях (В. Крутецький, С. Максименко, В. Моляко та ін.) пізнавальну активність трактують як вибіркочну пізнавальну спрямованість людини на предмети і явища, як складне психологічне утворення, що об'єднує емоційну, пізнавальну та вольову сфери особистості.

Активність проявлятиметься лише тоді, коли дитина демонструє самостійність у переосмисленні знань, творчо підходить до вирішення завдань. В іншому випадку її дії вказуватимуть на моторність особистості, що не є аналогічною активності дитячого пізнання. Т. Шелепенко посилається на дослідження І. Якиманської щодо психологічної природи пізнавальної активності, яка може проявлятися як на рівні зовнішньої (репродуктивної) активності, так і на рівні внутрішньої (мисленнєвої) активності [15, с. 111]. Діти дошкільного віку схильні до відтворення, тобто зазвичай демонструють репродуктивну активність. А творча активність проявляється у прагненні до самостійного здобуття знань, перетворення раніше засвоєних знань, оволодіння новими способами розв'язання проблем, що пов'язано з творчою діяльністю. Тому наявність творчих елементів – це найвищий ступінь прояву пізнавальної активності.

Однак роз'єднати репродуктивну і творчу діяльність майже неможливо, тому варто виділяти те, що спричиняє варіативність підходів низки вчених до класифікації рівнів пізнавальної активності. У результаті усвідомленого цілеспрямованого переходу з одного рівня на інший відбуваються якісні та кількісні зміни в показниках пізнавальної активності (пізнавальній самостійності, ініціативі, пізнавальному інтересі, уважності, вольових зусиллях та ін.), що дає змогу діагностувати і цілеспрямовано управляти активністю дошкільнят у процесі навчальних та виховних занять.

На особливу увагу заслуговує позиція Т. Шамової, яка розглядає пізнавальну активність і як мету досягнення, і як засіб її досягнення, і як результат. Учена також виокремлює три рівні пізнавальної активності: відтворювальна, інтерпретуюча, творча [14, с. 52]. За твердженням С. Ладивір, пізнавальна активність є закономірною потребою дошкільнят у пізнанні навколишнього світу [4, с. 3]. Особливістю дошкільного віку є перевага образних форм пізнання дійсності – сприяння, мислення, уяви. Саме дошкільний вік є чутливим періодом розвитку особистості дитини. Тому основним завданням виховання дошкільника є

стимулювання і збагачення образних форм пізнавальної діяльності [6, с. 43]. Сучасні дослідники наголошують, що пізнавальна діяльність дітей дошкільного віку має організовуватися так, щоб розвивати образні форми сприйняття світу дитиною. А це можливо через організацію різних видів діяльності, які сприятимуть збагаченню й максимальному розкриттю тих якостей, щодо яких дитяча природа найсприятливіша.

Яскрава пізнавальна активність дошкільника, що є основою її пізнавальної мотивації та могутнім розвивальним механізмом творчості, важливою ознакою дитячої творчості. Про домінування пізнавальної мотивації свідчать також вища чутливість, сенситивність дошкільників до нових стимулів, нової ситуації, здатність побачити нове у звичайному. Тому низка вчених наголошує на принципово важливому зв'язку між пізнавальною активністю і творчою діяльністю. Так, за твердженням Т. Ткачук, пізнавальна активність – самостійна, ініціативна діяльність дитини, спрямована на пізнання навколишньої дійсності й зумовлена потребою розв'язання пізнавальних завдань, що постають перед нею в конкретних ситуаціях [12, с. 11]. У психологічному словнику також вказано на зв'язок активності з діяльністю й окреслено її основні характеристики: зумовленість дій, що виконуються, специфікою внутрішніх станів суб'єкта безпосередньо в момент дії; довільність – зумовленість наявною метою суб'єкта; надситуативність – вихід на межі початкової мети; значна стійкість діяльності щодо прийнятої мети [7, с. 16]. Активність реалізується в індивідуальній, груповій, колективній, масовій, трудовій, дозвільній та інших формах життя суспільства.

С. Ладивір трактує пізнавальну діяльність як якісну ознаку діяльності дошкільника, властивість особистості, стан її готовності до пізнавальної діяльності [4, с. 4]. Пізнавальна активність дитини дошкільного віку, за В. Суржанською, формується і розвивається на базі пізнавальної потреби в різних видах діяльності, забезпечує формування цілісного уявлення про оточуючий світ і характеризується наявною пізнавальною орієнтацією дитини, ініціативою, інтересом, самостійністю та оригінальністю дошкільника. Науковцем також уточнена низка особливостей пізнавальної активності дитини дошкільного віку: прояв із народження, властивість інтенсивно розвиватися; здатність реалізовуватись у різних видах діяльності; виявлення у запитаннях, розмірковуванні, порівнюванні, експериментуванні; наявність пізнавального інтересу на рівні цікавості та допитливості; поєднання інтелектуального та емоційного ставлення до предметів та явищ дійсності; наявність наприкінці дошкільного віку ознак самостійності, певної саморегуляції та самоконтролю; набуття після 4–5 років вигляду ініціативної перетворюючої

активності [11, с. 14]. Ці та інші дефініції доповнюють одна одну, розкривають сутність і специфіку пізнавальної активності дошкільнят. Визначають такі основні риси пізнавальної активності дітей:

– пізнавальна активність визначається як стан, що передує діяльності й породжує її, як міра діяльності, як риса, якість особистості, як умова розвитку та результат виховання;

– пізнавальна активність – це риса особистості, яка виявляється в її ставленні до пізнавальної діяльності [8, с. 51].

Із наведеного вище випливає, що в наукових розвідках, в яких йдеться про активність дітей дошкільного віку, найчастіше оперують терміном «пізнавальна активність». У наукових дослідженнях описують різні форми її прояву, як-от відповідальність, допитливість сумлінність, інтенсивність, енергійність, інтерес, ініціатива, оригінальність, самостійність, оптимальність (В. Лозова). Поряд із формами прояву пізнавальної активності науковці розробляють і показники її прояву. Це, наприклад, увага, зосередженість, інтерес до вивчення матеріалу (К. Щербакова), надзвичайно сильне бажання продовжувати заняття, прагнення до вирішення складних завдань (Д. Богоявленська, А. Петровський), спілкування з дорослим, формулювання питань для нього (Д. Годовікова, М. Матюшкін).

Зазначимо, що проблема оптимізації пізнавальної діяльності старших дошкільників має вагоме значення не лише для інтелектуального, а й для особистісного розвитку дошкільників загалом. Адже дитина, прагнучи до самостійної діяльності, врешті-решт, засвоює соціальний досвід, ті знання й способи діяльності, що накопичені людством упродовж тисячоліть. Звичайно, з віком пізнавальна активність стає цілеспрямованішою, змінює форми прояву. Тому науковці виокремлюють низку показників, за якими можна визначити рівні пізнавальної активності. Наприклад, С. Ладівір пропонує брати до уваги такі показники: увага й особливий інтерес до предмета; емоційне ставлення до нього; дії, спрямовані на детальніше розпізнавання предмета, узагальнення його функціонального призначення; загальна кількість таких дій, як показник інтенсивності обстеження та якісна характеристика дій, їхня розмаїтість; постійний інтерес до предмета [4, с. 4].

Аналіз теоретичних засад проблеми пізнавальної активності дає змогу окреслити її характеристику – це інтегративна динамічна якість, основу якої становлять здатність і готовність особистості до діяльності в умовах відсутності безпосереднього та постійного керівництва і яка визначається вмінням дошкільника планувати, організовувати, коригувати свою діяльність. Пізнавальна активність супроводить будь-яку самостійну дію, це, по суті, готовність (здатність і прагнення) до енер-

гійного ініціативного володіння знаннями, докладавання вольових зусиль.

Джерелом пізнавальної активності дошкільнят виступає пізнавальна потреба. Саме вона є однією з найвагоміших потреб, особливо в період становлення особистості дитини. Будучи підґрунтям пізнавальної активності дошкільника, пізнавальна потреба значно впливає на процес становлення когнітивних та особистісних структур, творчої діяльності особистості. Суттєва відмінність пізнавальної потреби від інших вітальних потреб у тому, що вона практично ніколи не може бути задоволена (І. Павлов). Потреба старшого дошкільника в пошуку поступово перетворюється на складний конгломерат розумових здібностей та мотиваційних факторів, слугує психофізіологічною основою творчості.

Нині маємо низку дисертаційних досліджень, присвячених проблемі розвитку пізнавальної активності. Традиційно визначають високий, середній та низький рівні пізнавальної активності. Наприклад, В. Суржанська визначає такі критерії пізнавальної активності дитини дошкільного віку: пізнавальна орієнтація, інтерес, ініціатива, самостійність, оригінальність. Також вона виокремлює репродуктивно-наслідувальний, репродуктивно-виконавчий, конструктивно-виконавчий, творчий рівні активності дітей [11, с. 9].

Окреслені теоретичні положення є важливими з огляду на пошук шляхів та ефективних умов розвитку пізнавальної активності дошкільників. Т. Садова, А. Рудакова визначають такі основні напрями формування пізнавальної активності дітей дошкільного віку: залучення дітей до різних форм дослідницької, пошукової діяльності; збагачення змісту специфічно дитячих форм діяльності (ігрової, зображувальної, рухової, практичної, діяльності спілкування); цілеспрямований розвиток сприймання як початкового етапу образного пізнання дійсності через включення різних аналізаторів для дослідження властивостей предмета; поєднання пізнавальної діяльності на заняттях (в організованих формах діяльності), різноманітних нерегламентованих видів дитячої діяльності та самостійної пізнавальної діяльності; забезпечення особистісної активності дошкільників у навчально-пізнавальному процесі; індивідуалізація взаємодії педагога з дітьми відповідно до рівнів пізнавальної активності; створення розвивального середовища, яке сприяє формуванню в дошкільників допитливості, пізнавального інтересу, ініціативи, творчого мислення, самостійності пізнання тощо [8, с. 51].

Однією з важливих умов розвитку пізнавальної активності старших дошкільників є створення для них сприятливого середовища для розвою їхніх талантів. Над цим завданням працюють фахівці Івано-Франківського центру «Унікум» Інституту обдарованої дитини НАПН України. Займаючись

із групою дітей старшого дошкільного віку, ми, в першу чергу, намагалися розвивати їхню пізнавальну активність. Для цього прагнули, щоб розвиток і навчання ставали для дітей легкими та природними. Тому в роботі зі старшими дошкільниками практикували різні методики навчання та розвитку дітей. Також ми використовували широкий спектр засобів: наочність, ілюстрації, роздаткові матеріали, художні книги, мультимедійні засоби. Таке мікросередовище, насичене інформацією, позитивними пізнавальними емоціями, формувало у старших дошкільників стійкий інтерес до пізнавальної взаємодії з дорослими. Дуже позитивно діти сприймали запропоновані їм творчі завдання.

Під час занять діти навчалися співпрацювати у колективі, активно взаємодіяти, проявляти ініціативу, поважати думку інших. Наприклад, дітям дуже подобаються заняття за розвивальною програмою «МамасЯ». Кожне заняття триває 45 хв. і проводиться у формі спільних заходів для батьків та дітей. Така форма проведення допомагає краще пізнати один одного, стати ближчими. Важливо, що у процесі реалізації програми батьки взаємодіють із малюком у процесі роботи. Це допомагає розгледіти нові таланти, навчитися їх розвивати, перейти на новий рівень стосунків, де панує повага і розуміння.

Заняття включають психогімнастичні вправи, елементи Вабу-йоги, масажу, ігрову гімнастику, музичні ігри. Тренування спрямовані на фізичний, інтелектуальний та творчий розвиток дитини. Заняття за розвивальною програмою «МамасЯ» сприяли створенню оптимального середовища для розвитку пізнавальної активності дітей.

Цікавими для дошкільнят є заняття під час майстер-класів «Ритмоденс». У програмі занять – лікувальна ігрова гімнастика, розвиток гнучкості, відчуття ритму, дихальна гімнастика. Дитячі танцювальні заняття розкривають здібності і формують життєво необхідні навички: відчуття партнера, музичність, виразність, пластичність, креативність. Ритмоденс призначений для творчих і активних – це захоплююча гра; для тих, хто не любить сидіти на місці, – велика кількість цікавих рухливих вправ; для маленьких винахідників – веселі і незвичні вправи; для маленьких розбійників – яскраві, незабутні враження; для любителів пофантазувати – змога зануритись у світ неповторної гри і фантазії. У контексті розвитку пізнавальної активності діти жваво взаємодіяли, обмінювалися враженнями, придумували нові танцювальні рухи.

У роботі з дітьми ми намагалися переходити від пасивності до активних способів пізнання. З цією метою організовували позитивну взаємодію дорослих та дітей, переходили на якісно вищий рівень пізнавальної активності у процесі використання педагогічної оцінки, самооцінки вихователів і окре-

мих дітей. Результатом формування пізнавальної активності старших дошкільників стало набуття дітьми активних самостійних засобів пізнавальної діяльності, виникнення позитивних емоційних проявів та інтересу до пізнання навколишнього оточення, інших людей, самого себе.

Висновки. Таким чином, проблема формування пізнавальної активності старших дошкільників є актуальною в сучасному соціумі. У низці психолого-педагогічних досліджень йдеться про такі особливості її формування в дітей старшого дошкільного віку: вона проявляється від народження та інтенсивно розвивається впродовж усього дошкільного віку; проявляється у різноманітних видах діяльності; виявляється в різних запитаннях, розмірковуваннях, порівняннях; під час пізнання дитина виявляє емоції – це є свідчення єдності інтелектуального й емоційного; у старшому дошкільному віці з'являються ознаки самостійності, саморегуляції та самоконтролю пізнавальної діяльності дитини.

Вагомою складовою частиною пізнавальної активності є пізнавальний інтерес, який підвищується з накопиченням дитиною досвіду пізнавальної діяльності. У старшому дошкільному віці пізнавальні інтереси набувають стійкості. Пізнавальний інтерес дошкільника залежить від опанованих ним знань, а також від тих способів, якими йому передають ці знання.

Пізнавальна активність проявляється і реалізується в діяльності і спілкуванні, ставленні до себе і навколишньої дійсності, тобто в життєдіяльності особистості, і передбачає ініціативність особистості, її вимогливість до себе та інших. Подальшого дослідження потребують питання забезпечення умов для ефективного формування пізнавальної активності старших дошкільників.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алексєєнко Т.А. Формування пізнавальної активності студентів в умовах блокової організації навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки». Київ, 1995. 25 с.
2. Енциклопедія освіти / за ред. В.Г. Кременя. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Жейнова С.С., Курносова К.В. Проблема розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 48. С. 100–106.
4. Ладивір С. Пізнавальна активність старших дошкільнят: індивідуальні особливості. *Дошкільне виховання*. 2006. № 11. С. 3–6.
5. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. Харків : ОВС, 2000. 164 с.
6. Проскура Е.В. Развитие познавательных способностей дошкольника / под ред. Л.В. Венгера. Київ : Радянська школа, 1985. 128 с.

7. Психологический словарь / авт.-сост. Копорулина В.Н., Смирнова М.Н., Гордеева Н.О. Ростов на Дону : Феникс, 2004. 640 с.

8. Садова Т.А., Рудакова А.О. Формування пізнавальної активності дошкільників як психолого-педагогічна проблема. *Молодий вчений*. 2017. № 10. С. 49–52.

9. Салабай О. Педагогічні умови розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку. *Вісник Інституту розвитку дитини (додаток): методичні та практичні матеріали*. 2013. Вип. 4. С. 1–9.

10. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В.В. Радула. Київ : ЕксОб, 2004. 304 с.

11. Суржанська В.А. Творчі завдання як засіб формування пізнавальної активності старших дошкільників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 /

Інститут проблем виховання Академії педагогічних наук України. Київ, 2004. 19 с.

12. Ткачук Т.А. Розвиток пізнавальної активності дітей дошкільного віку у спілкуванні з вихователем : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. Київ, 2004. 23 с.

13. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії імені Г.С. Сковороди; [редкол.: В.І. Шинкарук (голова) та ін.]. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

14. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. Москва : Педагогика, 1982. 208 с.

15. Шелепенко Т.Л. Теоретичні засади проблеми пізнавальної активності і самостійності студентів. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Педагогічні науки. 2017. № 2. С. 109–115.

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ РОЗРОБЛЕННЯ І ВИКОРИСТАННЯ
МОБІЛЬНИХ ДОДАТКІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ХІМІЇDIDACTIC POTENTIAL OF DEVELOPMENT
AND USING MOBILE APPS FOR CHEMISTRY TRAINING

У статті проаналізовано можливості застосування мобільних технологій для навчання учнів і досвід використання мобільних технологій як нових перспективних засобів ІКТ, досвід застосування мобільних пристроїв в освітньому процесі та навчальних додатків під час вивчення різних шкільних предметів. Подано аналіз недоліків наявних програм, зокрема мобільних додатків, які мають досить вузьку специфіку застосування, а для навчання доцільним є багатофункціональний набір дидактичних можливостей. З огляду на це, зазначено важливість поєднання в навчальних комп'ютерних програмах навчального, теоретичного, практичного й ігрового контентів. Визначено необхідність у розробленні вітчизняних навчальних комп'ютерних програм, що стануть допоміжним засобом для навчання учнів природничих наук. З огляду на це, розроблено навчальний мобільний додаток для навчання хімії 7–9 класів, який має широкі можливості в руках вчителя як засіб для навчання й одне зі джерел знань з хімії для учнів. Описано функціональні можливості мобільного додатку, наведено конкретні приклади використання додатку на уроках під час розв'язку завдань із хімії. Зазначено, що використання мобільних додатків на уроці сприяє зростанню зацікавленості учнів до навчання. Виконання інтерактивних завдань у поєднанні з теорією сприяє кращому засвоєнню знань і стимулює учнів до самостійного поглиблення запропонованого навчального матеріалу, пошуку нових відомостей і виконання подібних цікавих завдань із теми предмета. Створені розділи мобільного додатку спрямовані на краще засвоєння хімічних понять, вивчення формул, розуміння хімічних властивостей сполук, засвоєння теорії через виконання варіативних інтерактивних завдань.

У статті наведено перспективні напрями майбутніх досліджень щодо вивчення особливостей застосування мобільних додатків під час уроків для навчання природничих наук, а також методики та методичні матеріали для вчителів-предметників, які допоможуть їм опанувати нові можливості сучасних ІКТ.

Ключові слова: мобільні технології, мобільний додаток, навчання хімії.

The article analyzes the possibilities of using mobile technologies for student learning and analyzes the experience of using mobile technologies as new promising ICT tools. The experience of using mobile devices in the educational process and educational applications in the study of different school subjects is analyzed. The shortcomings of existing programs, in particular mobile applications, which have a rather narrow specificity of application are analyzed, and multi-functional set of didactic possibilities is advisable for training. In the the text of the article states the importance of combining educational, theoretical, practical and game content in computer training programs. The necessity to develop national computer training programs that will become an aid for teaching students of natural sciences is identified. With this in mind, a mobile learning application for teaching chemistry grades 7 through 9 was developed, which has ample opportunities in the hands of the teacher as a learning tool and one of the sources of chemistry learning knowledge for students.

The article describes the functionality of the mobile application, provides specific examples of using the application in lessons when solving chemistry tasks. It is noted that the use of mobile applications in the lesson increases the students' interest in learning. Performing interactive tasks in conjunction with theory contribute to a better absorption of knowledge and encourage students to self-absorb in the proposed study material and search for new information and perform similar interesting tasks in the subject area. The created sections of the mobile application are aimed at better learning of chemical concepts, studying formulas, understanding the chemical properties of compounds, assimilating the theory through the implementation of interactive interactive tasks.

The article provides perspective directions for future research to explore the features of using mobile applications during science lessons, as well as developing methodologies and methodological materials for subject teachers to help them capture the new opportunities of modern ICT. **Key words:** mobile technology, mobile application, chemistry training.

УДК 373.5.016:54]:004

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-37>

Грановська Т.Я.,

аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сучасний темп розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) впливає на розвиток суспільства. Поява нових ІКТ спричиняє необхідність підготовки фахівців, які здатні будуть пристосовуватися до нових умов праці, а також умітимуть працювати з новими інформаційними засобами. Тобто перед сучасними вчителями стоїть виклик виховання самостійної, здатної до навчання про-

тягом усього життя особистості, яка може й, головне, вміє працювати з новітніми технологіями та програмним забезпеченням.

На особливу увагу заслуговують предмети природничого напрямку, які становлять основу господарства та промисловості в будь-якій країні світу. Проте нині вивчення жодного зі шкільних предметів не можливо без застосування інформаційних-комунікаційних технологій, що є інструмен-

том пошуку інформації, її аналізу й перетворення, інструментом проведення різноманітних досліджень і розрахунків експериментальних даних, а також самі є джерелом інформації та засобом навчання. Саме такими функціями володіють мобільні технології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Використання мобільних технологій в освітньому процесі висвітлювалися в роботах вітчизняних науковців: В. Бикова, В. Білоуса, Р. Гуревич, В. Куклева, В. Кухаренко, Н. Моїсеєнко, О. Наливайко, Є. Патаракіна, О. Потапчук, С. Семерікова, М. Стрюка, Г. Скрипки, С. Терещук та ін.

О. Глушак вивчає особливості застосування мобільних пристроїв в освітньому процесі й рекомендує користуватися їх можливостями для фотографування та знімання навчальних відео, їх обміном між учасниками процесу навчання, а також користуватися мобільними довідниками, енциклопедіями, підручниками. Застосовувати різноманітні онлайн сервіси для підтримання наочності на заняттях [4].

В. Білоус досліджує застосування мобільних додатків в освіті, аналізуючи переваги й недоліки мобільних пристроїв для навчання, а також рекомендує певні вимоги до мобільних навчальних програм (компактність, високий рівень якості зображення та звуку, доступність) [2].

Досвід застосування навчальних додатків зі шкільних предметів розглядається в роботах багатьох дослідників: з математики – В. Косик, Т. Хомич [5], з інформатики – О. Костецької [6], з фізики – С. Терещука [7], з іноземної мови – Я. Брухаль, О. Білик [3] та ін.

Проте перед застосуванням мобільних додатків для навчання учнів виникає низка запитань щодо способів їх інтеграції в освітній процес, що залежать від деяких факторів: місця локації (автономна робота в класі або дистанційно); частота їх використання (спеціально розроблений курс чи проект на основі використання мобільних технологій або одноразова інтеграція в урок під час вивчення конкретної теми); використовуватися будуть тільки навчальні наявні мобільні додатки чи вони будуть створюватися; застосовуватися будуть особисті мобільні пристрої чи пристрої навчальних закладів [1].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Наявні сьогодні дослідження присвячені переважно особливостям використання мобільних технологій, зокрема мобільних навчальних додатків, у навчанні предметів математичного напрямку (алгебра, геометрія, інформатика) або гуманітарного – під час вивчення іноземних мов, а природничим предметам приділено недостатньо уваги. Проблему бачимо в дефіциті якісних методичних матеріалів і невеликій кількості програмних розробок, які мож-

ливо було б застосовувати для навчання учнів. Тому актуальним завданням є розроблення програмного забезпечення для вивчення конкретних шкільних предметів, зокрема мобільних додатків.

З огляду на це, **метою статті** є аналіз можливостей використання мобільних технологій для навчання учнів 7–9 класів на прикладі власне розробленого мобільного додатку для вивчення хімії.

Виклад основного матеріалу. Навчання хімії в основній школі спрямовано на соціалізацію особистості учня, розвиток світоглядних орієнтирів, формування екологічного мислення й відповідної поведінки, розвиток творчих здібностей і формування дослідницьких навичок, а також здатності до саморозвитку й самонавчання в умовах глобальних змін і викликів [8].

Мобільні технології надають цілий спектр можливостей застосування їх в освітньому процесі під час вивчення хімії через доступ до Інтернету, можливість використання датчиків смартфона та зчитування з них параметрів. Велика кількість навчальних мобільних додатків, число яких постійно зростає, значно розширює можливості навчання хімії. Великою перевагою таких технологій є вільний доступ до їх ресурсу через спеціальні сайти розробників мобільних операційних систем, наприклад, GooglePlay (Android) та App Store (iOS). При цьому більшість навчальних додатків для ОС Android безкоштовні. Як правило, запропоновані додатки мають вузьку специфіку й розроблені з певною метою: навчити розв'язувати рівняння; робити розрахунки (хімічні калькулятори); проводити опитування (вікторини й навчальні тести); проводити інтерактивні ігри; вивчати теоретичний матеріал (мобільні посібники та довідники).

Для навчання хімії важливою є систематичність подачі матеріалу, її послідовність і комплексність. Потрібно, щоб у навчанні були й теорія, і практика, з огляду на це, у розробленому мобільному додатку «Хімічна студія» для навчання учнів 7–9 класів передбачено розділи: елементи, поняття, формули та закони, конвертор і калькулятор, таблиці, тестування, лабораторія й навчання. Особливістю додатку є дозованість подачі навчального матеріалу, його чіткість і конкретика, а також тренувальні інтерактивні завдання після кожного блоку матеріалу.

Навчальні уроки побудовані короткими фрагментами (рис. 1), кожен із яких вимагає закріплення матеріалу через виконання інтерактивного завдання чи вправи (рис. 2). Такі завдання можна виконувати як окремо кожним учнем для тренування, так й усно всім класом за допомогою смартфона чи планшета.

Для учнів 7 класу важливе знайомство з хімічними термінами та будовою речовини, розпочате в курсі природознавства 5 класу. Під час вивчення теми «Початкові хімічні поняття» у школярів фор-



Рис. 1. Фрагмент уроку



Рис. 2. Приклади тренувальних завдань

муються нові знання (атом, молекула, іон, хімічний елемент, валентність, хімічна реакція тощо), які стануть фундаментом для подальшого розуміння хімії [8]. Ознайомитися із цими поняттями можна за допомогою розробленого навчального додатку у відповідному розділі «Хімічні поняття», а також у розділі навчання за 7 клас, де ці питання розписано більш детально в рамках вивчення відповідної теми. Запропонований додаток розроблений відповідно до чинної навчальної програми, що дає змогу застосовувати його під час уроків хімії

У курсі 8 класу вивчається тема «Будова атома. Періодичний закон і періодична система хімічних елементів», у рамках якої пояснюється причина явища періодичності, зміна властивостей хімічних елементів і їх сполук. Для цих потреб розроблена в мобільному додатку сторінка «Будова атома», що допоможе учням вивчити його складники, а також наочно продемонструє будову найменшої частинки (рис. 3). Описаний підрозділ знаходиться в розділі «Хімічні поняття», а більш детально описано в розділі навчання 8 класу, де також можна виконати тренувальні вправи.

Вивчення хімії елементів не можливо без періодичної системи, тому в додатку передбачено інтерактивну таблицю Д.І. Менделєєва, у якій під час вибору елемента відображаються символ і назва елемента, його порядковий номер і відносна атомна маса. Використовуючи періодичну систему хімічних елементів мобільного додатку, можна виконати таке завдання: «Укажіть атомні маси таких хімічних елементів і розрахуйте кількість протонів, нейтронів у ядрі атомів і кількість електронів у Al, P, Mg, Ca, K, O, L». Крім того, в розробленому додатку є таблиця розчинності, яка



Рис. 3. Вигляд теми «Будова атома» в мобільному додатку

є незамінним атрибутом для утворення рівнянь хімічних реакцій.

Хімічні знання базуються на законах, які встановлені й обґрунтовані вченими різних епох (рис. 4). Тому їх вивчення та застосування під час виконання вправ є важливим завданням для учнів. Хімія – це наука, що потребує знання багатьох формул для виконання специфічних розрахунків під час розв'язку задач. Для полегшення процесу пошуку та запам'ятовування формул розроблено розділ мобільного додатку «Хімічні формули», що підкаже, яку саме формулу доцільно використати під час розв'язування конкретного типу задачі.

Крім довідкових матеріалів, у додатку розроблено два калькулятори. Перший призначено для переведення одиниць маси й об'єму, а другий – для розрахунку атомної маси елемента або молекулярної маси сполуки. Відомості мобільного додатку можна застосовувати для розв'язку задач. Наприклад: «Використовуючи хімічний калькулятор мобільного додатку, обчисліть кількість речовини натрій сульфату (Na_2SO_4), якщо маса її солі становить 25 г».

Розв'язування потребує такого алгоритму: 1) спочатку необхідно розрахувати молекулярну масу речовини (Na_2SO_4). Для цього застосовуємо хімічний калькулятор мобільного додатку. У верхнє поле необхідно ввести задану формулу сполуки $2\text{Na}_2\text{SO}_4$, натиснути кнопку «Обчислити молекулярну масу» й отримати результат (рис. 5).

Необхідно визначити, яка саме формула підходить для розрахунку цієї величини, скориставшись розділом додатку «Хімічні формули» (рис. 6), і виконати необхідні розрахунки.

Однією із центральних у шкільному курсі неорганічної хімії є тема «Основні класи неорганічних сполук», яка має переважно фактологічний характер. Від розуміння властивостей класів сполук і їх взаємодій залежить успіх вивчення хімії учнем. Тому в мобільному додатку передбачено теоретичний матеріал у рамках шкільної програми, а також комплекс завдань для тренування різ-

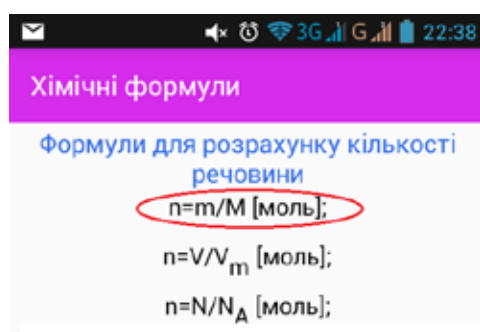


Рис. 6. Вибір формули для розрахунку кількості речовини

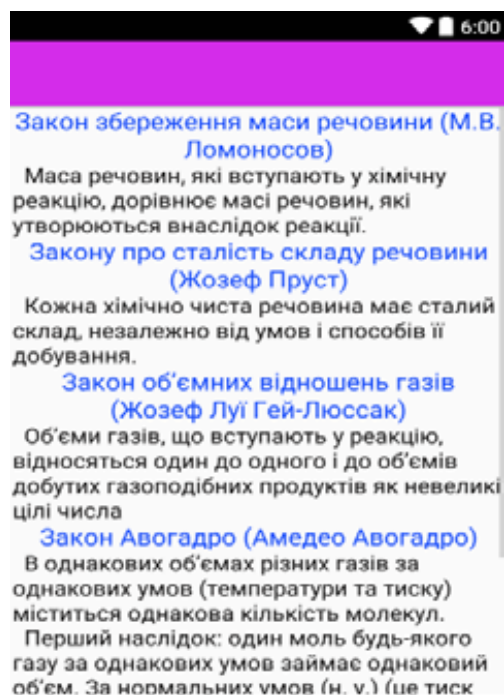


Рис. 4. Форма додатку закони хімії

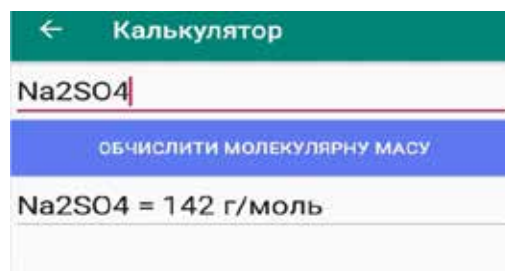


Рис. 5. Демонстрація розрахунку молекулярної маси натрій сульфату

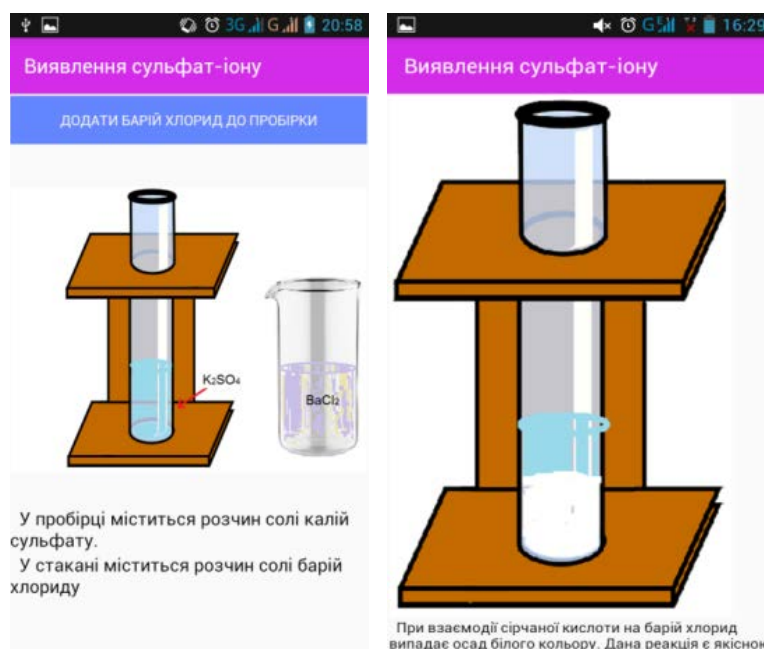


Рис. 7. Демонстрація дослідів «Виявлення сульфат-іонів» у 9 класі

них умінь: класифікувати сполуки, розв'язувати різні вправи, писати рівняння хімічних реакцій та урівнювати їх.

Звичайно, учитель, організовуючи роботу з мобільними технологіями, може пропонувати виконувати завдання й у звичному письмовому вигляді. У цьому разі мобільний додаток можна використовувати як довідник.

Важливо під час вивчення хімії проводити досліди та експериментальні роботи. Для експериментальних завдань можна використовувати розділ мобільного додатку «Лабораторія», де змодельовано віртуальні досліди зі стислою характеристикою кожного. Також у навчальному складнику додатку передбачені посилання на відеоексперименти в YouTube. Експериментальні завдання засобами додатку можуть бути такими: «Скориставшись хімічною лабораторією мобільного додатку «Хімічна студія», опишіть спостереження, хімічні рівняння та висновки про особливості виявлення сульфат-іонів у розчині» (рис. 7).

Важливим у навчанні є оцінювання учнів, яке також можна провести засобами мобільних технологій у формі тестування з кожної теми. Тематичні роботи або самостійні роботи можна провести у формі розроблених тестових робіт засобами Інтернет-сервісів, які можна під'єднати до додатку й за допомогою яких протестувати учнів.

Висновки. Розроблений мобільний додаток доцільно застосовувати безпосередньо на уроці для закріплення знань, підготовки до уроків і контрольних робіт і для виконання домашніх завдань. Застосування мобільного додатку дасть можливість учням самостійно опанувати предмет, швидко відшукувати необхідні дані й робити елементарні розрахунки під час розв'язку хімічних задач. Хімічна лабораторія допоможе вчителям провести експеримент віртуально, незалежно від рівня матеріальної бази, наявності хімічного обладнання та реактивів у хімічному кабінеті.

Розроблення мобільних навчальних додатків для школи є важливим і перспективним завданням,

що потребує підтримки й подальших досліджень. Недостатність методичних розробок гальмує темп опанування та застосування мобільних технологій в освітньому процесі, що говорить про необхідність створення методик використання мобільних технологій, зокрема мобільних навчальних додатків, для навчання природничих предметів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Dudeney G., Hockly N., Pegrum M. Digital Literacies: Research and Resources in Language Learning. Pearson, 2013.
2. Білоус В. Мобільні навчальні додатки в сучасній освіті. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 1–2 (20–21). С. 353–362.
3. Брухаль Я.Б., Білик О.О. Сутнісні характеристики технології мобільного навчання іноземної мови як педагогічної інновації. *Молодий вчений*. 2017. № 6 (46). С. 201–205.
4. Глушак О.М. Застосування планшетів та смартфонів у освітньому процесі. *Інформаційні технології*. 2016 : збірник тез III Української конференції молодих науковців, 2016. 19 трав. м. Київ. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. С. 34–36.
5. Косик В.М., Хомич Т.А., Хомич Ю.Є. Використання мобільних пристроїв та планшетів на базі ОС Android в навчальному процесі. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2014. № 4. С. 19–21.
6. Костецька О.П. Дидактичні аспекти застосування мобільних технологій у навчанні. *Новітні інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі: актуальні проблеми* : матеріали Науково-методичної конференції, 30 листопада 2016 р. Тернопіль : ТОКІППО, 2016. С. 57–65.
7. Терещук С.І. Перспективи застосування мобільної технології під час вивчення фізики у старшій школі. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія «Педагогічна»*. 2016. Вип. 22. С. 234–236. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_ped_2016_22_76.
8. Хімія. 7–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів (оновлена), затверджена наказом МОН України від 07.06.2017 № 804. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>.

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ДИТЯЧОЇ КНИГИ У ФОРМУВАННІ ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE BOOK FOR CHILDREN IN FORMING YOUNG PUPILS' AESTHETIC TASTE AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Стаття присвячена одній із актуальних проблем теорії навчання іноземної мови, а саме використанню дитячої англомовної літератури під час уроків іноземної мови в молодших класах. Актуальність визначеної проблеми пояснюється тим, що впродовж останніх десятиріч потужний розвиток технічних засобів зв'язку та мовлення, широке впровадження нових комунікаційних технологій зумовили якісні зміни в інформаційній галузі. Книжка дедалі більше витісняється з кола дитячих інтересів. Сприймання відео-, кіно- та аудіоверсій вимагає від дитини набагато менших розумових і психо-емоційних зусиль. Це, у свою чергу, призводить до уніфікації, стандартизації людської свідомості, деперсоналізації особистості. Тому назріла гостра необхідність у доповненні змістового компонента професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови педагогічними технологіями, спрямованими на використання сучасної дитячої англомовної літератури як засобу всебічного розвитку особистості в процесі навчання школярів. Наголошено на важливості дитячої художньої оригінальної літератури у формуванні естетичних смаків молодших школярів. У цьому контексті в статті окреслено педагогічний потенціал дитячої літератури, зокрема казки.

Визначено, що дитяча книжка дає дитині перше уявлення про взаємодію мистецтв, про можливості їх інтеграції, реалізацію ідеї твору за допомогою різних видів мистецтва. Окреслено особливості творення свідомістю дитини художнього образу під час сприймання іншомовного художнього тексту. Зокрема, процес сприймання художнього образу вимагає від дитини наявності розвинутої уваги, уяви, абстрактного мислення та сенсорної готовності (тобто певного розвитку процесів сприймання). У ході сприймання художнього образу дитина активно досліджує його художньо-емоційну цінність, змістове навантаження, активно залучаючись до створення власного художнього образу. **Ключові слова:** іноземна мова, дитяча література, молодші школярі, естетичний смак, навчання, англомовна література.

The article deals with one of the topical problems of the theory of foreign language teaching, namely, the use of children's English language literature in foreign language lessons in the junior grades. The urgency of this problem is explained by the fact that during the last decades the powerful development of communication and broadcasting equipment, the widespread introduction of new communication technologies have led to qualitative changes in the information industry. The book is increasingly being pushed out of the circle of children's interests. The perception of video, film and audio versions requires much less mental and emotional effort from the child. This, in turn, leads to the unification, standardization of human consciousness, depersonalization of personality. Therefore, there is an urgent need to supplement the content component of the professional training of future foreign language teachers with pedagogical technologies aimed at using modern children's English language literature as a means of comprehensive personality development in the process of teaching students. The importance of children's original fiction in shaping the aesthetic tastes of younger students was emphasized. In this context, the article outlines the pedagogical potential of children's literature, including fairy tales.

It is determined that the children's book gives the child the first idea of the interaction of the arts, the possibilities of their integration, the realization of the idea of the work with the help of different types of art. The peculiarities of creating an artistic image of a child in the perception of a language spoken text are outlined. In particular, the process of perceiving an artistic image requires the child to have developed attention, imagination, abstract thinking and sensory readiness (that is, a certain development of the processes of perception). In the process of perception of artistic image, the child actively explores his artistic and emotional value, content load, he is actively involved in creating his own artistic image.

Key words: foreign language, children's literature, young pupils, aesthetic taste, teaching, English literature.

УДК 378.12:008
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-38>

Довгополова Г.Г.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри менеджменту освіти
та педагогіки вищої школи
Сумського державного педагогічного
університету
імені А.С. Макаренка

Постановка проблеми в загальному вигляді. Упродовж останніх десятиріч потужний розвиток технічних засобів зв'язку та мовлення, широке впровадження нових комунікаційних технологій зумовили якісні зміни в інформаційній галузі. Книжка дедалі більше витісняється з кола дитячих інтересів. Сприймання відео-, кіно- та аудіоверсій вимагає від дитини набагато менших розумових і психоемоційних зусиль. Це, у свою чергу, призводить до уніфікації, стандартизації людської свідомості, деперсоналізації особистості. Негативні тенденції

спостерігаються й у площині естетичного виховання дітей, тоді як дитяча література, зокрема, й на уроках іноземної мови в молодших класах може значно допомогти у виправленні ситуації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови широко досліджували науковці минулого (І. Блауберг, П. Блонський, О. Духнович, Я. Каменський, М. Ломоносов, Я. Мамонтов, М. Монтессорі, А. Прокопович-Антонський, В. Сухомлинський, К. Ушинський)

і сучасності (О. Абдулліна, І. Дмитрик, О. Дубасенюк, Д. Ельконін, Б. Красовський, Н. Кузьмін, Т. Кузнєцова, О. Пехота, Г. Тарасенко, С. Шацький, П. Шевченко, Б. Юсов та інші). Подальшого розвитку системний підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя набув у працях І. Блауберга, Н. Кузьміна, Б. Юсова й інших.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Ще М. Ломоносов порушував питання підготовки кваліфікованих кадрів і висував принципи вимоги до діяльності вчителів (поєднувати теоретичні знання з практичними, враховувати індивідуальні особливості учнів, співвідносити навчальний програмовий матеріал з можливостями учнів). О. Духнович, розробляючи питання засад організації освіти, наголошував на необхідності оптимального поєднання якості підготовки вчителя до педагогічної праці (знання предмета, теорії педагогіки й психології, технології навчального процесу) та природних нахилів і здібностей до педагогічної діяльності [1]. К. Ушинський висловив думку про необхідність цілісної системи підготовки вчителів, у якій було б ураховано загальнонауковий, спеціальний і педагогічний аспекти. Проте питання використання оригінальних джерел на уроках іноземної мови в молодших класах і його вплив на розвиток естетичного смаку учнів залишається недостатньо вивченим.

Мета статті – визначити педагогічний потенціал дитячої книги у формуванні естетичного смаку молодших школярів на уроках іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Дитяча сучасна англійська література як вираз мистецтва слова й образу унаочнює кожне нове слово й нове поняття, при цьому апелюючи до образного мислення. Образне мислення є переважаючим у дитини. На початковій стадії вивчення будь-якої мови виникають «нудні труднощі», їх долають шляхом застосування безперервних вправ і повторюванням, що запобігає забуванню. Дитяча книжка могла б суттєво спростити процес запам'ятовування, маючи на увазі використання створеного художнього образу. Опанування будь-якої мови має здійснюватися так, щоб воно й збагачувало дітей знаннями, і розвивало їхню розумову діяльність. Мова – це витвір думки. Отже, якщо іноземна мова є ключем до вивчення іноземної літератури, то педагоги повинні якомога більше пропонувати учням читати художні твори. За умови ставлення до вивчення іноземної мови як до розумової гімнастики К. Ушинський пропонує вводити учнів «переважно в логіку мови і змушувати застосовувати вправи для розуму в наслідування великих зразків літератури» [6, с. 129]. Практичне оволодіння будь-якою мовою передбачає спрямування уваги на правильність вимови, граматику, загальноживаність фрази, на її зміст. Літературний твір завжди зображує подію чи явище в логіч-

ній відповідності до часових і просторових характеристик. Добре простежується зв'язок між дією та реакцією на неї (протидією). Специфіка сучасної художньої дитячої літератури полягає в наявності фантазування, завжди містить певний фантастичний елемент, відбувається перенесення з одного на інший об'єкт якостей, які не є йому властиві. Усе це позитивно впливає на здатність приймати нестандартні рішення й перегукується з дитячою грою, адже під час дитячої гри також часто відбувається перенесення якостей з одного предмета на інший. З плином часу, розвитком педагогічної та філософської думки науковці все частіше висувують ідею про можливість і доцільність поєднання корисного й приємного – створення та використання в навчально-виховному процесі таких книжок для дітей, які однаково стимулювали б і діяльність головного мозку людини (розвиток уваги, уяви, логічного й абстрактного мислення), і діяльність душі (розвиток почуттів та емоцій, отримання позитивних вражень від процесу читання книжки, здатності відчувати прекрасне).

Так, В. Шмигунов пише: «... книжка – ось те головне джерело, з якого молодь добуває зміст для своїх нових асоціацій та уявлень, якими вона перевіряє навколишнє життя. Тому звичайна виховна практика правильно бачить у книжках першооснову для розвитку мови й почуття. Книжка – та спадщина віків, у якій відобразилася пам'ять людства» [5, с. 254]. Сьогодні дитяча книжка не є дефіцитом, якість книжок дуже різниться. Допомогти зорієнтуватися дитині в просторі сучасної дитячої літератури покликаний дорослий – фахівець. Щоб прищепити любов до книжки, до читання, необхідно самим не лише добре орієнтуватися серед розмаїття сучасної дитячої літератури, а й любити її. Допомогти дитині з добором книжки фахівець може лише спираючись на власний художній смак. Художній смак є складною категорією, для формування якої потрібний певний читацький досвід, уміння естетично сприймати художній текст та отримувати насолоду від процесу сприймання. С. Міхалков наголошував: «Я особливо підкреслюю значення смаку для професійної підготовки керівника читанням» [5, с. 273]. Далі науковець зазначає, що опитування фахівців, які працюють у дитячих, юнацьких, шкільних бібліотеках, бесіди з випускниками інститутів свідчать, що вони недостатньо знають як класичну, так і сучасну літературу [5].

Це стосується, на жаль, також і характеристики знань із дитячої літератури. Останніми десятиріччями проблема недостатнього читання художньої літератури, зокрема дитячої літератури, студентами закладів педагогічної вищої освіти стала більш гострою. Усе це відбувається через надходження на сучасний книжковий ринок безлічі нових дитячих зарубіжних книжок, через популяризацію інших засобів передачі й

отримання необхідної інформації: телебачення, комп'ютерів, аудіо- та відеотехніки. У сучасному людському суспільстві чітко простежується глобальний процес універсалізації. Цей процес охоплює всі сфери життєдіяльності людини, усі етапи її особистісного становлення та розвитку цивілізації загалом. Спостерігається певне спрощення загальноосвітніх програм, що призводить до уніфікації рівня знань учнів і часткового обмеження індивідуальних творчих можливостей кожного зокрема. Для сучасної дитини читання стає складним процесом, що вимагає більших зусиль для повноцінного сприймання прочитаного тексту (тобто отримання естетичної й інтелектуальної насолоди). Зусилля ці полягають у концентрації уваги, пам'яті, використанні образного, абстрактного, логічного мислення. Сприймання аналогічної інформації з екрану телевізора чи дисплея комп'ютера вимагає набагато менше зусиль (не потрібно уявляти події, створювати власний художній образ). Варіант створеного художнього образу буде один – запрограмований. Сам складний процес створення власного художнього образу, що характеризується активним його дослідженням, фантазуванням і пошуком адекватної ідеї образу, випадає. Німецький літературознавець В. Ізер вважає, що «література є необмеженим розгортанням уяви, через це заняття нею має бути подібним до тренінгу уяви» [3, с. 201]. Сучасні педагоги і психологи відзначають: «Художньо-мовленнєва діяльність дитини дуже різноманітна: вона слухає казки, оповідання, переказує їх, намагається вигадувати сама. Ось чому таким великим є значення самої художньої літератури, відібраної для всіх видів діяльності» [4, с. 344]. Дуже важливо в процесі роботи з дітьми молодшого шкільного віку не «згубити» все набуте та дбайливо надбане в дошкільному віці. Якщо негативний вплив тотальної уніфікації, з одного боку, призводить до обмеження творчих можливостей кожного окремого індивідууму в процесі сприймання інформації загалом, то позитивний вплив уніфікації полягає в поглибленні інтегративних процесів, що відбувається в усіх сферах життєдіяльності людини, у науці зокрема. Педагогіка успішно інтегрується не лише з психологією, соціологією, етнологією, медициною, історією, а й з усіма видами мистецтва. Одним із провідних завдань педагогіки на сучасному етапі є виховання особистості, здатної не лише до репродуктивної праці, а й до творчості загалом. Книжка як засіб художнього виховання є інтегрованим творчим доробком письменника й художника, є прикладом реалізації двох творчих ідей у їх взаємодії, прикладом використання слова як засобу мистецтва та образотворчої діяльності.

Кваліфіковано дібрана книжка сприяє розвиткові естетичного смаку як відносно худож-

ньої літератури, так і відносно живопису. Дитяча книжка дає дитині перше уявлення про взаємодію мистецтв, про можливості їх інтеграції, реалізацію ідеї твору за допомогою різних видів мистецтва. Те, що дитина бачить і сприймає «на слух», є основою для власного художнього образу, створення якого починається вже зі сприймання нею запропонованого образу. Процес сприймання художнього образу вимагає від дитини наявності розвиненої уваги, уяви, абстрактного мислення та сенсорної готовності (тобто певного розвитку процесів сприймання). У ході сприймання художнього образу дитина активно досліджує його художньо-емоційну цінність, змістове навантаження. Активно залучаючись до створення власного художнього образу, дитина суб'єктивізує всі отримані емоційно-естетичні враження, знаходить найбільш повну інформацію про сутність, ідею художнього твору загалом. Створення цілісного художнього образу є творчим актом і полягає в наявності змістових, звукових, рухових, образних його характеристик. Інтеграція всіх видів мистецтва є засобом створення повного цілісного художнього образу. Відповідність художнього образу, створеного дитиною, ідеї художнього твору визначається змістом того, що вона промовляє, того, що робить, звуками голосу, інтонаціями, зовнішнім виглядом, виразом обличчя тощо. Інтеграція різних видів мистецтв у процесі створення художнього образу сприяє загальному художньому розвитку особистості шляхом візуалізації зв'язків і конкретизації етапів взаємодії видів мистецтв між собою.

Художній розвиток особистості є не лише передумовою формування вмінь і навичок розуміти справжню естетичну цінність мистецького твору, а й творчо, активно сприймати його, отримувати насолоду від акту власної творчості. О. Савченко висловлює думку, що мистецтво має виняткове значення в загальнокультурному розвитку дитини як засіб передачі досвіду свого народу та всього суспільства, як джерело дитячої творчості й засіб спілкування. Розвиток особистості не можна вважати повним, якщо виключити з педагогічного впливу один із видів мистецтва, а тим більше мистецтво слова – найбільш складне й синтетичне з усіх видів мистецтва. Стосовно використання дитячої художньої книжки в контексті інтеграції всіх видів мистецтва варто відзначити, що основою художнього розвитку дітей має бути інтеграція образотворчої діяльності й діяльності з ознайомлення з різними змістовими лініями, світом природи, світом людей. На думку Є. Белкіної й Т. Науменко, «... усі види мистецтва поділяються на слухові та зорові, часові та просторові (просторово-часові, або синтетичні), тобто твори, що розгортаються в часі, музичні, літературні, театральні, й ті, що застигли, – статичні, розташовані і просторі – закріплені в тій чи іншій матеріальній формі» [2, с. 5].

Книжка є синтетичним видом мистецтва. Вона може бути слуховим видом мистецтва (під час читання) і зоровим (завдяки ілюстрації), розгортатися в часі (залежно від тривалості читання) та існувати в просторі (як скульптура, її можна торкнутися, потримати). Для художнього виховання дитини роль дитячої книжки є виключно унікальною, універсальною, з невичерпними можливостями інтеграції всіх видів мистецтв. Аналіз дитячих робіт показує педагогу, наскільки добре підготовлені учні до сприймання нового матеріалу. Дуже часто кольорове оформлення дитячої роботи свідчить про емоційне ставлення дитини до навчального матеріалу. Аналізуючи методики викладання предметів мовного курсу у вищих навчальних закладах Канади, М. Лещенко відзначає: «Своєрідним контролем за глибиною розуміння учнями змісту фразеологічних словосполучень використовують завдання з пантоміми. Мистецтву оволодіння живою розмовною мовою сприяють музичні уявлення дітей про висоту, силу, протяжність, тембр, ритм звуків» [3, с. 214]. Поезія, так само як і музика, теж має звукові характеристики: ритм, силу, співзвучність, тембр, ритмічну структуру. Музика є засобом передачі емоційного стану автора та виконавця твору. Поезія, крім інформації про емоційний стан автора, містить іще певну інформацію про його думки, рівень його особистісного розвитку, рівень володіння мистецтвом слова. Як музичні, так і поетичні твори дитина обирає залежно від власних фізіологічних і вікових особливостей. У молодшому віці – твори (як музичні, так і поетичні), що характеризуються нескладним емоційним навантаженням (народні пісні, малі віршовані форми), і лише згодом вчиться сприймати більш складні твори. У контексті можливості інтеграції мистецтва слова і мистецтва звуку (музики) варто відзначити, що музика може бути фоном для підсилення естетично-емоційного враження від літературного твору, супроводом під час творення дітьми власних ілюстрацій, може бути передумовою формування в учнів відчуття ритму й сили звуку, крім того, музика створює специфічну атмосферу, роблячи її дружньою, гармонійною, спонукаючи до творчості. Почуття ритму також можна розвивати в процесі сприймання поетичного твору: «Важливо підготувати вчителя до навчання учнів інтерпретувати за допомогою рухів поетичні образи» [3, с. 214]. Реалізуючи ритмічну драматизацію (ритми вірша визначає темп рухів), учні поступово переходять від пантоміми до хореографії, стають спроможними передавати настрій ліричних творів.

Художник-оформлювач разом із письменником є співавтором книжки, він деталізує всю необхідну інформацію про героїв твору: де мешкали, коли, у який одяг вбиралися, яким був їхній побут. Гарне художнє оформлення літературного твору характеризується індивідуальністю, чітким відображенням емоційного навантаження твору за допомогою кольорового та композиційного вирішення, відбиває досить точно зміст явища, відображує послідовність зображених подій, чітко відповідає літературній ідеї художнього твору, врешті-решт, насамперед приваблює маленького читача.

Висновки. Завдання естетичного виховання полягає у вихованні певних естетичних потреб і здатності правильно розуміти прекрасне, у виробленні цілої системи естетичних уявлень, почуттів і смаків на основі поступового ознайомлення з мистецькими творами різних видів і жанрів, розвитку природних здібностей учнів, прищепленні їм знань, умінь і навичок, необхідних для реалізації творчого потенціалу, як можливості вносити прекрасне в суспільне та індивідуальне життя. У результаті використання художньої літератури на уроках іноземної мови як одного із засобів мистецтва відбувається формування естетичного сприймання молодшими школярами художнього слова, здійснюється естетичне виховання особистості загалом, формується естетична позиція особистості. Естетична позиція особистості є не своєрідністю, неповторністю творчості цього учня, а є цілісним ставленням людини до світу загалом, від якого залежить здатність до творчості, формування власної потреби в ньому.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бакуліна С.Ю. Виховання моральних почуттів молодших школярів засобами казок народів світу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13 00.07 / Інститут проблем виховання АПН України. Київ, 2000. 22 с.
2. Белкіна Є. Від подиву до творчості. Естетичне виховання дітей засобами образотворчого мистецтва. *Мистецтво та освіта*. 1998. № 2. С. 12–18.
3. Лещенко М.П. Щастя дитини – єдине дійсне щастя на землі: До проблем педагогічної майстерності. Київ : АСМІ, 2003. 304 с.
4. Мир детства. Дошкільник / под ред. А.Г. Хрипковой ; отв. ред. А.В. Запорожец. Москва : Педагогика, 1979. 416 с.
5. Рудич О.О. Навчально-тематичний план і програма спецкурсу «Педагогічні технології використання сучасної дитячої англійської літератури у процесі навчання молодших школярів» для вищих педагогічних закладів освіти. Київ : АСМІ, 2003. 64 с.
6. Ушинський К.Д. Рідне слово. *Вибрані педагогічні твори* : у 2 т. Київ : Рад. шк., 1983. Т. 1. С. 121–133.

РОЗДІЛ 10. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

ТЕХНОЛОГІЇ РОБОТИ З ТЕКСТОМ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

TECHNOLOGIES FOR WORKING WITH TEXT IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN THE PROCESS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

У статті розглядається такий засіб навчання, як текст, у процесі викладання іноземної мови та під час формування міжкультурної комунікації студентів у вищій школі. Як свідчить аналіз і досвід, текст – це основний і один із найбільш ефективних навчально-методичних засобів навчання.

Ми визначаємо поняття тексту, досліджуємо його типологію, розглядаємо структуру, аналізуємо його складові частини, виокремлюємо вправи, які доцільно виконувати з учнями на тому або іншому етапі роботи з текстом на уроці. Важливо зазначити, що термін «текст» ми розуміємо не тільки як письмово відображений зразок, але й як усну форму.

Оскільки феномен тексту характеризується багатоаспектністю, тому складністю, лінгвісти досі не визначили єдиного узагальнюючого критерію, який було б покладено в основу типологізації. Виходячи із цього, ми розглядаємо класифікацію текстів із різних поглядів.

Згідно з різними типологіями, тексти розподіляють на наукові і ненаукові, художні та нехудожні, монологічні і діалогічні, моноадресатні та поліадресатні, усні та письмові, автентичні й адаптовані тощо. Згідно зі змістовою класифікацією виокремлюють три основні види текстів: розповідь, опис, міркування.

Стосовно своєї структури текст розподіляється на такі головні частини, як: вступ, основна частина і висновок.

У роботі з будь-яким текстом виокремлюють три основні етапи: передтекстовий, власне текстовий, післятекстовий. Кожному етапові відповідають власні типи завдань. Як показав зроблений аналіз, найбільш продуктивними етапами для розроблення завдань у процесі викладання іноземної мови є текстовий та післятекстовий. На післятекстовому етапі найбільше розмаїття спостерігається серед вправ на інтерпретацію тексту та серед креативних вправ. Креативні, або творчі вправи дозволяють учням проявити найбільший рівень самостійності та широко

продемонструвати набуті навички і вміння з іноземної мови.

Ключові слова: текст, викладання іноземних мов, міжкультурна комунікація, типологія тексту, вправи на базі тексту.

The article treats a subject of the text a means of teaching foreign language and while establishing intercultural communication in high school. As the practice and analysis show, the text is the main and one of the most efficient teaching technics.

We define the notion of the text, study its typology and structure, analyze its components, define exercises that students can do at a specific stage of text studies in class. It is important to specify that by "text" we mean not only its written form, but also an oral one.

Since the text is characterized by many aspects and complexity, the linguists have not defined yet a single criteria that could be used as a basis of the typology. Taking this into consideration, we consider texts classification from various points of view.

According to different typologies, the text can be scientific and non-scientific, fiction and non-fiction, monologic and dialogic, monoaddress and polyaddress, oral and written, authentic and adapted, etc. According to the content classification there are three main types of texts: story, description, consideration.

Regarding its structure, the text is divided into the following main parts: introduction, main part and conclusion.

When working with any text, there are three main stages: pre-text, actually text, post-text. Each stage has its own types of exercises. As the analysis showed, the most productive steps for developing exercises in the process of teaching a foreign language are text and post-text. In the post-text stage, the greatest variety is observed in text interpretation and creative exercises. Creative exercises allow students to show the highest level of independence and to broadly demonstrate their foreign languages skills.

Key words: text, foreign language teaching, intercultural communication, text typology, text-based exercises.

УДК 81'243

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-39>

Кобринець О.С.,

канд. філол. наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
та міжкультурної комунікації
Харківського національного
економічного університету
імені Семена Кузнеця

У процесі підготовки студентів філологічних чи нефілологічних напрямів до міжкультурної комунікації кожен викладач іноземної мови постає перед проблемою вибору матеріалів для використання під час практичних занять. Одним із найбільш поширених засобів навчання є текст.

Метою статті є дослідження такого засобу навчання, як текст, у процесі викладання іноземної мови та під час формування міжкультурної комунікації студентів.

Мета зумовлює вирішення таких завдань:

- визначити поняття тексту;
- розглянути існуючі типології та класифікації тексту;
- проаналізувати структуру тексту;
- дослідити технологію роботи з текстом під час викладання іноземної мови;
- розкрити основні етапи роботи з текстом;
- виокремити основні типи вправ, які можна виконувати на базі тексту.

Текст (від лат. *textus* – «тканина; сплетіння, зв'язок, поєднання») – це в загальному сенсі зв'язана і повна послідовність символів.

Так, наприклад, І.Р. Гальперін визначає текст як «письмове повідомлення, об'єктоване у вигляді письмового документа, що складається з низки висловлювань, об'єднаних різними типами лексичного, граматичного та логічного зв'язків, що має певний моральний характер, прагматичну настанову й оброблений літературним чином» [1, с. 67].

У «Лінгвістичному енциклопедичному словнику» подано таке визначення тексту: «Текст – це об'єднана змістовим зв'язком послідовність знакових одиниць, основними властивостями якої є зв'язність і цілісність» [9, с. 118].

Тобто текст – це твір мовлення, що складається з низки речень, що розташовані в певній послідовності й об'єднані загальним змістом і структурою. Текст може мати (або не мати) заголовок, який передає тему або основну думку висловлювання. У тексті великого обсягу провідна тема розпадається на низку складових підтем, підтеми поділяються на дрібніші частки, аж до мікротем. Мікротема вважається мінімальною одиницею мовного змісту. Зазвичай у тексті вона дорівнює абзацу. Загальна кількість речень у тексті визначається завданнями повідомлення і достатністю інформації. Правильно оформлений текст зазвичай має початок і кінець.

Текст завжди оформлюється стилістично, тому стильова єдність – найважливіша ознака тексту. Ще однією особливістю тексту є його зв'язність, основу якої становить комунікативна спадкоємність речень, яка полягає в тому, що кожне наступне речення будується на базі попереднього.

У лінгвістиці термін «текст» уживається в найширшому значенні, включаючи поруч із письмовими також зразки усного мовлення. Текст існує у двох мовних формах – діалозі та монолозі.

Сьогодні текст постає, мабуть, як основна й одна з найбільш ефективних навчально-методичних одиниць навчання.

Щоби максимально ефективно і правильно організувати роботу з текстом (у найширшому розумінні цього терміна) під час навчання іноземної мови, варто зупинитися на його типології, дослідити структуру тексту, проаналізувати його складники. Сьогодні типологія тексту розроблена недостатньо. Лінгвісти досі не визначили єдиного узагальнюючого критерію, який було б покладено в основу типологізації. Це пояснюється багатоаспектністю, тому складністю самого феномену тексту. Головна проблема полягає в тому, що під час текстової диференціації будь-який один критерій не може бути покладений в основу єдиної чіткої класифікації. З огляду на цей факт ми вважаємо за потрібне розглянути класифікацію текстів із різних поглядів. Так, у найширшому сенсі можна розподілити всі тексти на наукові / ненаукові,

художні / нехудожні, монологічні / діалогічні, моноадресатні / поліадресатні тощо. Кожний із цих розподілів реально існує, але з погляду загальної та єдиної типології вони не є коректними: так, наприклад, художній текст, з одного боку, потрапляє до групи ненаукових, а з іншого – до груп монологічних і діалогічних текстів.

За змістовою класифікацією виокремлюють три види текстів:

1) розповідь, під час якої йдеться (розповідається) про що-небудь, викладається матеріал у часовій послідовності;

2) опис, для цього типу тексту характерна велика кількість прикметників і дієприкметників, тому що описується який-небудь предмет, явище, людина;

3) міркування, що має таку структуру: а) теза, тобто твердження, яке потрібно доводити; б) аргументи, тобто обґрунтування висловленої думки (докази); в) висновок.

З погляду значущості у плані викладання іноземних мов тексти поділяються на автентичні, адаптовані та навчальні (наприклад, тексти з підручника), тобто спеціально написані з навчальною метою. На уроці викладач може використовувати будь-який із зазначених вище типів текстів, ураховуючи рівень знань своїх учнів. Зазвичай на початковому етапі вивчення мови першорядна роль віддається насамперед адаптованим і навчальним текстам, хоча в коротких аудіозаписах можуть бути використані і невеличкі автентичні тексти (аудіо- та відеоматеріали). Зазначимо, що під терміном «текст» ми розуміємо не тільки письмово відображений зразок, але й усну форму.

Якщо ми говоримо про так званий «класичний» текст, який викладачі зазвичай використовують у процесі навчання іноземної мови, то в ньому виокремлюються три частини: вступ, основна частина і висновок. Закінчений та послідовний текст є найбільш вдалим способом логічної організації переданої інформації загалом і для використання на уроці іноземної мови зокрема. Вступ допомагає читачу або слухачу підготуватися до сприйняття основного змісту, визначити основну тезу, яку буде розгорнуто згодом у тексті. В основній частині викладається основний зміст. Водночас дотримується строга логічна організація матеріалу, послідовність у розвитку думки, доказовість положень, зв'язаність усіх висловлювань в єдине змістове ціле. Особливого значення для головної частини набувають теза, аргумент, демонстрація, ілюстрація. Висновок підбиває підсумок розгортанню головної тези, узагальнює сказане чи написане.

Будь-який текст можна розподілити на умовні підтеми. Чим більше підтем, тим легше учню запам'ятовувати зміст тексту. Кожна підтема складається з одного або кількох абзаців. З погляду змістової структури будь-який абзац дозволяє виділити в ньому основну тезу, яка може бути пред-

ставлена ключовим реченням, словами або словосполученнями. Ці одиниці абзацу передають узагальнено його основний зміст. Інші відрізки тексту деталізують основний зміст: приклади, аргументи, цифри й інші дані, що розкривають основну тезу.

Ключові речення, словосполучення або слова можуть використовуватися як пункти плану майбутнього усного повідомлення або передачі автором інформації в тексті.

Найбільш часто для формулювання пунктів плану використовуються: 1) іменні словосполучення; 2) речення; 3) запитання.

На уроках іноземної мови важливо навчити учнів виокремлювати головну ідею в тексті, правильно будувати переказ, промову тощо. Тому викладач повинен навчити студентів складати план повідомлення. Доповідь, повідомлення, виступ завжди діляться на логічно завершені відрізки, частини, між якими існують відносини супідрядності, підпорядкування. Тема, що зазвичай включає підтеми різних рівнів, може бути представлена у вигляді плану, до якого підбирається необхідний мовний матеріал.

Під час роботи з будь-яким текстом виокремлюють три основні етапи: передтекстовий, власне текстовий, післятекстовий.

На передтекстовому етапі найбільш ефективні такі прийоми роботи: гіпотеза щодо змісту, виходячи із заголовка, мотивовані питання, заповнення пропусків у реченнях, мозковий штурм (метод вирішення проблеми на основі стимулювання творчої активності, за якого учасникам обговорення пропонують висловлювати якомога більшу кількість варіантів рішення, зокрема, найфантастичніших; потім із загального числа висловлених ідей відбирають найбільш вдалі, які можуть бути використані на практиці).

Власне текстовий етап може передбачати читання тексту з позначками, заповнення діаграм, які розкривають послідовність подій у тексті, розташування абзаців у правильній послідовності, заповнення «корзини ідей» тощо.

Найбільш продуктивними завданнями на післятекстовому етапі роботи з текстом вважаються такі, у яких учні повинні визначити основну ідею, думку; визначити причинно-наслідковий взаємозв'язок подій і явищ; оцінити важливість, новизну, достовірність інформації тощо. Саме післятекстовий етап, на нашу думку, є найбільш продуктивним й сприятливим для розроблення різних видів вправ. Ми пропонуємо таку класифікацію післятекстових вправ:

1. Вправи, спрямовані на контроль розуміння прочитаного. Сюди відносяться такі завдання: дати відповіді на запитання; розташувати речення у правильному порядку; знайти неправильне твердження; підібрати правильну відповідь із запропонованих; закінчити речення; скласти речення

за зразком; доповнити текст, додавши до виділених іменників прикметники-означення, до дієслів підібрати прислівники; вписати відсутні частини фрази або цілі речення, пропущені в тексті тощо.

2. Вправи з інтерпретації тексту можуть включати такі завдання: охарактеризувати героїв твору; визначити головну ідею уривка, глави; скласти схему логічних зв'язків, скоротити обсяг тексту.

Стосовно останнього завдання існує декілька можливостей. Таке завдання ставить учнів у суворі межі щодо обсягу скороченого тексту. Можна встановити чітку кількість слів (наприклад, 100–120 слів), яку учні не повинні перевищити у своєму переказі, або запропонувати скоротити текст рівно навпіл. Завдання можна ускладнити, заборонивши використовувати оригінальні речення з тексту, спонукаючи таким чином студентів до переформулювання, уживання синонімічних конструкцій і слів. Написаний у стислому вигляді текст може відповідати запропонованому викладачем плану або бути в довільній формі. Зазначимо, що завдання на переказ тексту з його одночасним максимальним скороченням широко використовуються під час складання мовних іспитів з іноземної мови рівня B2–C1.

3. Креативні вправи, як виходить власне з їхньої назви, пропонують найбільш широке поле для творчості та самостійності учнів. Звичайно, ці вправи варто застосовувати в роботі з учнями, які вже мають певний достатній рівень знань із предмета.

На цьому етапі учням можуть бути запропоновані такі завдання: придумати ілюстрації до прочитаного; інсценувати прочитаний твір; підібрати й озвучити відеоряд, який би співвідносився зі змістом тексту (інтерактивна історія); розповісти про описані в тексті події від особи одного з головних / другорядних героїв, дати їм відповідну оцінку (тут учні можуть пофантазувати, адже в тексті може не міститися вся необхідна інформація про поведінку, місцезнаходження того чи іншого героя); описати можливі думки або почуття героїв у вигляді драматичного монологу. Можна навіть запропонувати змінити сам жанр твору: узявши за основу ситуацію тексту, написати власний текст в іншому жанрі (детектив, лист другу, мемуари й ін.). Учні можуть виступити також у ролі журналістів або слідчих: узяти інтерв'ю в головного / другорядного героя або провести власне розслідування справи, скласти анкету тощо. Щоб допомогти студентам відповідати на запитання, викладач може запропонувати приблизний план питань (Хто? Що? Як? Де? Коли? Чому?).

Окремо скажемо в цій категорії про такий тип завдання, як «Що якщо <...> / А що коли <...>». Викладач пропонує учням спробувати вигадати інший кінець розгортання подій, уявити поведінку героїв у змінених обставинах, наприклад, кілька років потому, або запитати, щоб стало з героями, якби якась подія з уже описаних у тексті не відбу-

лася (Напишіть або розкажіть, як могла б розгорнутися історія, якби в героїв був інший характер / якби герої жили в іншу епоху тощо).

Також викладач може запропонувати учням написати рекламну брошуру для будь-якого місця або закладу, про які йшлося в тексті (ресторан, готель, магазин, відпочивальний комплекс), або ж написати коротку анотацію до історії, яка могла б послужити вступом; епілог, версію того, що сталося з героями незабаром (або через багато років) після описаних подій ("P. S."), або навіть написати листа автору після прочитаного тексту (розповіді, роману).

У таких творчих завданнях можуть водночас відпрацьовуватися і певні граматичні моменти, наприклад, уживання обраних часо-видових форм дієслова. Так, пропонуючи учням завдання типу «дайте пораду герою або героїні розповіді», можна зорієнтувати їх на вживання наказового або умовного способів.

Різноманітність креативних завдань дозволяє обрати саме ті, які найбільшою мірою відповідають рівню мовної підготовки учнів, їхньому віку, інтересам.

Хотілося б зазначити, що коли передтекстові та післятекстові завдання мають творчий характер, то і потреба учнів у творчій діяльності, у пошуках можливих шляхів і засобів актуалізації накопичених знань, навичок і вмінь значно зростає.

Процес творчості під час занять з іноземної мови істотно впливає на формування, розвиток і найбільш повний прояв таких якостей, властивостей і рис характеру учня / студента, як самовизначення (готовність бути лідером чи виконавцем, діячем або спостерігачем), ініціативність, енергійність, життєва активність, самоорганізація і самоконтроль; воля і завзятість, здатність і готовність до цілеспрямованих дій, працездатність, зібраність, акуратність, здатність до співпраці й успішної комунікації (зокрема, міжкультурної) з іншими людьми, готовність досліджувати, конструювати, систематизувати. Крім цього, креативні завдання дозволяють створити на уроці сприятливе емоційне тло, що веде до зняття мовного бар'єра, сприяє розвитку навчальної мотивації і підвищує інтерес до предмета.

Отже, текст – це такий твір мовлення, що складається з низки речень, розташованих у певній послідовності й об'єднаних загальним змістом і структурою. Правильно оформлений текст зазвичай має початок і кінець. Стильова єдність – найважливіша ознака тексту.

У процесі викладання іноземної мови текст є основним і одним із найбільш ефективних навчально-методичних засобів навчання.

Сьогодні ще не визначено єдиний узагальнюючий критерій, який був би покладений в основу типологізації текстів. Цей факт пояснюється багатоглибкістю і складністю самого феномену тексту.

Згідно з різними типологіями, тексти розподіляють на наукові і ненаукові, художні та нехудожні, монологічні та діалогічні, моноадресатні і поліадресатні, усні та письмові, автентичні й адаптовані тощо. За змістовою класифікацією виокремлюють три основні види текстів: розповідь, опис, міркування.

Стосовно своєї структури текст розподіляється на такі головні частини: вступ, основна частина і висновок.

Під час роботи з будь-яким текстом виокремлюють три основні етапи: передтекстовий, власне текстовий, післятекстовий. Кожному етапові відповідають власні типи завдань. Як показав зроблений аналіз, найбільш продуктивними етапами для розроблення завдань є текстовий і післятекстовий. На післятекстовому етапі найбільше різноманіття спостерігається серед вправ на інтерпретацію тексту та серед креативних вправ. Креативні, або творчі вправи дозволяють учням проявити найбільший рівень самостійності та широко продемонструвати набуті навички та вміння з іноземної мови.

Хотілось би зазначити, що проведене дослідження щодо роботи з текстом не є вичерпним, а лише відкриває невелику частину матеріалу з теми, що надає багаті перспективи для подальшого, більш досконалого вивчення та детальнішого аналізу конкретних завдань.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. Москва : АСТ, 2005. 138 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. Москва : Академия, 2006. 336 с.
3. Климентенко А.Д. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. Москва : Педагогика, 1981. 425 с.
4. Практическая методика обучения иностранному языку / Я.М. Колкер и др. Москва : Академия, 2000. 264 с.
5. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е.А. Маслыко и др. Минск : Высшая школа, 2001. 445 с.
6. Миролюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. Москва : Ступени ; Инфра-М, 2002. 420 с.
7. Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Царькова В.Б. Учитель иностранного языка: Мастерство и личность. Москва : Просвещение, 1993. 159 с.
8. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. Москва : Просвещение, 1998. 224 с.
9. Словарь лингвистических терминов. Москва : Академия, 2004. 336 с.
10. Фоломкина М.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом ВУЗе. Москва : Колibri, 2003. 207 с.
11. URL: <http://festival.1september.ru/articles/595476/>.
12. URL: <http://nsportal.ru/shkola/inostrannyye-yazyki/angliiskii-yazyk/library/statya-igrovyye-tehnologii-pri-rabote-s-tekstom-na>.

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННОЇ СИСТЕМИ MOODLE У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЗВО ДО СКЛАДАННЯ МАГІСТЕРСЬКОГО ІСПИТУ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

THE USE OF MOODLE IN TRAINING OF UNDERGRADUATE STUDENTS FOR MASTER'S ENGLISH EXAM

Мета статті – визначити особливості використання електронного навчального середовища Moodle у підготовці студентів до єдиного вступного іспиту в магістратуру, визначити її переваги і недоліки. Вища освіта в Україні відповідає міжнародним нормам і є частиною Болонської системи. Це означає, що існує бакалаврат і магістратура. Студенти, які закінчили 4 роки навчання за обраною спеціальністю й успішно склали іспити, отримують диплом зі ступенем бакалавра. Після цього етапу існує декілька подальших шляхів. Один із них – це продовження освіти в магістратурі. Коли таке рішення ухвалюється, майбутні магістри можуть зіткнутися з такими викликами. Уже декілька років в Україні набув чинності закон, за яким ті особи, які бажають вступати до закладу вищої освіти для здобуття ступеня магістра, мають скласти вступний іспит з англійської мови. Постає питання ефективної підготовки студентів до єдиного вступного іспиту та єдиного фахового вступного випробування. Якщо розглядати це питання щодо студентів денної форми, можна згадати додаткові курси, факультативні заняття, консультації, стосовно ж студентів-заочників, дистанційної форми навчання це питання залишається відкритим.

У даній ситуації можна дослідити проблему використання електронного середовища Moodle, а саме розробки курсу з іноземної мови, інтегрованого в Moodle, що має на меті підготувати студентів до складання єдиного вступного іспиту.

Під час проведення аналізу актуальних досліджень автори розглядали роботи вчених, які вивчали особливості дистанційного навчання, а також використання комп'ютерних технологій у дистанційній освіті. Незважаючи на наявність великої кількості різнопланових робіт із питань дистанційної освіти, а також праць, пов'язаних із використанням Moodle, сьгодні відсутні наукові роботи та рекомендації щодо використання Moodle для підготовки студентів-бакалаврів до єдиного вступного іспиту в магістратуру.

Ключові слова: магістратура, Moodle, дистанційна освіта, E-навчання, віртуальне освітнє середовище.

Higher education in Ukraine meets international standards and is part of the Bologna system. This means that there is a bachelor's and master's degree. Students who have completed 4 years of study in their chosen specialty and have successfully passed the exams receive a bachelor's degree. After this stage, there are several further ways. One of them is to continue the education on the master's level. Once a decision is made, future students may face the following challenges. According to the law of Ukraine, those wishing to enter a magistrature must take the English entrance exam.

In 2019, these are the specialties "Culture and art" (except arts), "Humanitarian sciences" (except specialty "Philology", "Theology", "Social and behavioral sciences", "Journalism", "Management and Administration", "Law", "Catering and service", "Public Administration", "International Relations". Applicants for the specialty "Law" and "International Law" also need to take a single professional entrance examination in law and general educational legal competences. There is a problem of effective training of students for master's entrance exam). If we consider this issue in the context of full-time students, we can mention additional courses, elective classes, consultations, whereas for the part-time, distant students this problem remains unsolved.

In this situation, it is possible to investigate the problem of using the Moodle electronic environment, namely the development of a foreign language course integrated in Moodle, which aims to prepare students for the passing of master's entrance exam.

Analyzing current scientific researches, the authors considered the works of scientists who studied the features of distance learning, as well as the use of computer technology in distance education.

However, despite the large variety of distance education and Moodle-related work, there are currently no scientific papers or recommendations on how to use Moodle to prepare undergraduate students for master's exam.

The purpose of this article is to identify the features of using the Moodle e-learning environment in preparing students for the master's exam, to identify its advantages and disadvantages.

Key words: magistracy, Moodle, distant learning, E-learning, Virtual Learning Environment.

УДК 378.147: 811.111:004.85
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-40>

Курінний О.В.,
викладач кафедри іноземних мов
Сумського національного аграрного
університету
Черкасова Т.А.,
старший викладач
кафедри іноземних мов
Сумського національного аграрного
університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Як відомо, вища освіта в Україні відповідає міжнародним нормам і є частиною Болонської системи. Це означає, що існує бакалаврат і магістратура. Студенти, які закінчили 4 роки навчання за обраною спеціальністю й успішно склали іспити, отримують диплом зі ступенем бакалавра. Після цього етапу існує декілька подальших шляхів. Один із них – це продовження освіти в магістратурі. Коли таке рішення ухвалюється, майбутні магістри можуть зіткнутися з такими викликами. Уже декілька років

в Україні набув чинності закон, за яким ті особи, які бажають вступати до закладу вищої освіти (далі – ЗВО) для здобуття ступеня магістра, мають складати вступний іспит з англійської мови [1, с. 1]. У 2019 р. це спеціальності галузей знань 02 «Культура і мистецтво» (крім мистецьких спеціальностей), 03 «Гуманітарні науки» (крім спеціальності 035 «Філологія», 04 «Богослов'я», 05 «Соціальні та поведінкові науки», 06 «Журналістика», 07 «Управління та адміністрування», 08 «Право», 24 «Сфера обслуговування», 28 «Публічне управ-

ління та адміністрування», 29 «Міжнародні відносини». Вступникам на спеціальності 081 «Право» та 293 «Міжнародне право» також треба скласти єдине фахове вступне випробування (далі – ЄФВВ) із права та загальних навчальних правничих компетентностей [1, с. 2].

Постає питання ефективної підготовки студентів до єдиного вступного іспиту (далі – ЄВІ) та ЄФВВ. Якщо розглядати це питання щодо студентів денної форми, можна згадати додаткові курси, факультативні заняття, консультації, що ж стосується студентів-заочників, дистанційної форми навчання, то це питання залишається відкритим.

У даній ситуації можна дослідити проблему використання електронного середовища Moodle, а саме розробки курсу з іноземної мови, інтегрованого в Moodle, що має на меті підготувати студентів до складання ЄВІ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Під час проведення аналізу актуальних досліджень автори розглядали роботи вчених, які вивчали особливості дистанційного навчання, а також використання комп'ютерних технологій у дистанційній освіті. Теоретичні дослідження дистанційного навчання базуються на працях С. Архангельського, Ю. Бабанського, С. Гончаренка, М. Махмутова, Г. Костюка, О. Матюшкіна, Н. Гализіної. Окремі аспекти дистанційного навчання досліджували вітчизняні науковці М. Беседіна, Є. Блінов, К. Власенко, В. Гура, Н. Дацун, П. Стефаненко. Проблеми використання електронного навчального середовища Moodle в навчальному процесі розглядали науковці А. Андреев, А. Анісімов, В. Биков, В. Кухаренко, Ю. Триус.

Однак, незважаючи на наявність великої кількості різнопланових робіт із питань дистанційної освіти, а також праць, пов'язаних із використанням Moodle, на сьогодні відсутні наукові роботи та рекомендації щодо використання Moodle для підготовки студентів-бакалаврів до ЄВІ в магістратуру.

Мета статті – визначити особливості використання електронного навчального середовища Moodle для підготовки студентів до ЄВІ в магістратуру, визначити її переваги і недоліки

Виклад основного матеріалу. По-перше, потрібно дати загальну характеристику системи Moodle. Moodle – це система управління змістом сайту (Content Management System – CMS), спеціально створена для розроблення онлайн-курсів викладачами. Такі системи e-learning часто називаються системами управління навчанням (Learning Management Systems) або віртуальними освітніми середовищами (Virtual Learning Environment).

Moodle розшифровується як Modular Oriented Distance Learning Environment.

Moodle – це інструментальне середовище для розроблення як окремих онлайн-курсів, так і освітніх вебсайтів. В основу проєкту закладена теорія

соціального конструктивізму та її використання для навчання. Автор Moodle австралієць Мартін Доугіамас вважає, що головною метою запровадження системи було створення відмінної від усіх інших наявних на ринку системи, яка б ґрунтувалася на пізнавальній психології, де студент є активним суб'єктом, який самостійно створює свою власну систему знань, користуючись доступними йому джерелами [4, с. 15]. Роль викладача полягає в тому, щоб мотивувати і підтримувати своїх студентів шляхом підготовки завдань для самостійного опрацювання, оцінювання результатів їх виконання, коригування знань. Відповідно до основ соціального конструктивізму, конструйоване знання найбільш ефективно, коли студенти навчаються у співпраці. Це можливо тоді, коли студент працює у групі, ділиться своїм досвідом і думками, відкритий водночас для досвіду і думок інших. Зауважимо, що ідея створення цієї платформи виникла в Мартіна Доугіамаса в 1999 р. після тривалого досвіду адміністрування комерційної платформи WebCT у Curtin University (Австралія). Moodle був задуманий як інструментарій розширення можливостей викладання, а не як безкоштовна заміна комерційних систем e-learning. Але архітектура та принципи Moodle виявились настільки вдалими, що Moodle була визнана світовою спільнотою.

Цей безкоштовний програмний комплекс за своїми функціональними можливостями, простотою та зручністю використання задовольняє більшість вимог, що висувуються до систем електронного навчання.

Moodle пропонує широкий спектр можливостей для повноцінної підтримки процесу навчання в дистанційному середовищі. Важливою характеристикою Moodle є його вебсайт, який є централізованим джерелом відомостей про систему, а також місцем для співпраці користувачів Moodle. Завдяки цьому Moodle підтримує інтерфейс більше ніж 80 мовами [2, с. 85]. Система використовується більше ніж у 60 тис. організацій у понад 200 країнах світу [2, с. 87], має 2 млн користувачів, 46 тисяч освітніх порталів, об'єднує понад 300 програмістів.

Охарактеризуємо Moodle за такими критеріями:

- функціональність – у Moodle є можливість управляти курсами та навчальними групами. Існують форуми, чати. Можливий аналіз активності студентів;

- стабільність. Високий рівень стійкості роботи системи в різноманітних режимах роботи;

- надійність. Простота оновлення контенту на базі наявних шаблонів, захист користувачів;

- вартість. Система Moodle цілком безкоштовна;

- модульність. Матеріал вибудований блоками – модулями. Це особливо важливо для модульно-рейтингового навчання;

- підтримка міжнародного стандарту SCORM;
- наявність системи перевірки й оцінювання знань у режимі онлайн.

У цьому ж полягає перевага використання Moodle в конкретному вищому навчальному закладі.

Це надає навчальному закладу такі можливості:

- реалізувати модульну організацію навчального процесу за Болонською системою;
- гарантувати повне науково-методичне забезпечення дисциплін;
- залучити навчальний заклад до світового науково-освітнього простору;
- створити власне інтернет-середовище для e-learning;
- утворити системи дистанційної освіти у виші.

Система Moodle містить повний набір модулів, що надає можливість співпрацювати на рівнях «студент – студент» або «студент – викладач», як-от:

- урок;
- семінар;
- робочий зошит;
- чат;
- завдання;
- анкета;
- опитування;
- глосарій;
- форум.

Moodle дає можливість підключити такі типи модулів:

- елементи курсу;
- типи завдань;
- блоки;
- формати курсів;
- звіти за курсами;
- звіти адміністратора;
- звіти за оцінками;
- формати експорту оцінок;
- формати імпорту оцінок;
- типи питань у тестах;
- звіти за тестами.

Під час розгляду Moodle зазначимо такі переваги його використання. Викладачу Moodle надає можливість мати у зручній структурованій формі навчально-методичний комплекс своєї дисципліни, інструмент для обліку та контролю навчальної діяльності студентів; встановлювати кінцеві терміни виконання роботи з модулями; мати e-learning-платформу, що відповідає європейським стандартам організації навчального процесу відповідно до Болонської угоди; використовувати текстові, графічні, аудіо- та відеоматеріали в навчальному процесі; швидко змінювати, коригувати, доповнювати, розширювати навчально-методичні матеріали; мати програмне забезпечення, захищене від небажаного доступу, змін і знищення. Студентам Moodle дозволяє мати

доступ до структурованого навчально-методичного комплексу, можливість для самотестування і виконання завдань, їх оцінювання незалежно від людського чинника, розширений доступ до інтернет-ресурсів, можливість дистанційно вивчити матеріал з дисципліни, достроково скласти екзаменаційну сесію. Незважаючи на таку кількість переваг, система Moodle має деякі недоліки. Вона досить складна для користувачів, існують певні витрати на підготовку фахівців, підтримку системи [4, с. 45].

Далі потрібно охарактеризувати, що являє собою ЄВІ – іспит з англійської мови, для підготовки до якого ми пропонуємо використовувати середовище Moodle. Програма ЄВІ створена з урахуванням загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти і відповідає рівням B1 – B2. Об'єктами оцінювання є мовленнєва компетентність у читанні, а також мовні лексичні та граматичні компетентності.

Зміст завдань ґрунтується на автентичних зразках літературного мовлення, відповідно до сфер спілкування. Завдання для визначення рівня сформованості іншомовної компетентності в читанні зорієнтовані на різні стратегії: з розумінням основної інформації (ознайомлювальне читання), повної інформації (вивчальне читання), пошуком окремих фактів (вибіркове читання). Тексти для читання можуть містити декілька незнайомих слів: до 5% для ознайомлювального читання, до 3% для вивчального та вибіркового читання. За кожним текстом слідує тест, у якому оцінюється вміння студентів розуміти прочитаний текст, виокремлювати ключову інформацію, узагальнювати зміст прочитаного, робити висновки.

У даному блоці завдань від студента вимагають такі мовні компетенції:

- читати текст і визначати його мету, ідею;
- читати та виокремлювати необхідні деталі з текстів різних типів;
- диференціювати основні чинники;
- розуміти думку авторів тексту;
- переглядати текст із метою пошуку необхідної інформації для виконання завдання;
- визначати структуру тексту і розпізнавати логічні зв'язки між його частинами;
- з'ясувати значення незнайомих слів, здогадуючись на основі схожості з рідною мовою.

Друга частина ЄВІ називається «Використання мови». Мета цього блоку полягає у виявленні рівня сформованості мовленнєвих і мовних граматичних та лексичних компетентностей студента. Так, лексичний мінімум кандидата повинен складати 2 500 лексичних одиниць відповідно до тематики тексту.

Усі тексти в ЄВІ можна поділити на окремі групи:

1. Завдання на встановлення відповідностей (matching). У завданні такого типу пропонується

підібрати заголовки до окремих параграфів тексту. Параграфи можуть являти собою цілий текст або бути уривками з різних текстів. Зазвичай в такому завданні пропонується більше заголовків, ніж існує параграфів, щоб ускладнити завдання.

2. Завдання з вибором однієї правильної відповіді (multiple-choice test). Ці завдання передбачають тест після тексту, у якому не поставлене до тексту запитання пропонується відповіді. Зазвичай 4 варіанти, лише один із них правильний, як можна зрозуміти з назви цього типу тестів.

3. Завдання на заповнення пропусків у тексті (gap filling). У завданнях такого типу спочатку йде текст, у якому є пропуски. Після тексту пропонуються слова / словосполучення / речення / частини речень, якими потрібно заповнити текст за змістом. Зазвичай таких речень, частин речень пропонується на 2–3 більше, ніж є пропусків у тексті.

4. Use of English. Завдання цього типу поєднують gap fill та multiple-choice. Постає резонне запитання: чи можна розмістити в середовищі Moodle завдання саме цих типів, щоби студенти могли готуватися до ЄВІ в умовах, наближених до реальних. Давайте розглянемо, які можливості у плані тестів надає нам це середовище.

У Moodle уживаються нижчезазначені типи тестових питань:

- множинний вибір (студенту ставиться запитання і пропонується декілька варіантів, серед яких він повинен зазначити ті, які вважає правильними. Є два різновиди питань цього типу:

- тільки з однією правильною відповіддю;

- з однією або декількома правильними відповідями.

Як бачимо, цей тип питань у Moodle ідеально підходить до ЄВІ блоку «Читання», завдання з вибором однієї правильної відповіді;

- альтернативне запитання (правильно / неправильно). Відповідь на це запитання студент вибирає із двох варіантів – правильно / неправильно. Завдань такого типу немає в ЄВІ;

- числове питання. Відповіддю на це питання є число, яке студент повинен ввести з точністю, яка задана викладачем. Запитань такого типу немає в ЄВІ, оскільки вони розраховані для точних наук;

- питання, що обчислюється. Схоже на числове запитання, але викладач ставить запитання не у вигляді числа, а у вигляді формули. За вже зазначеної причини також не підходить для ЄВІ;

- вкладене запитання. Це зручний засіб, який дозволяє викладачу довільним чином констру-

ювати тестові запитання, залишаючи поле для введення відповідей типів «Множинний вибір», «Коротка відповідь» та «Числове запитання» у текст питання. Цей тип запитання ідеально підходить для секції ЄВІ «Use of English» (уживання англійської), де поєднуються заповнення пропусків та множинний вибір;

- відповідь на відповідність. Викладач дає перелік запитань і відповідей на них. Студент повинен знайти правильну відповідь;

- коротка відповідь. Відповіддю на запитання є слово чи коротка фраза, яку студент набирає на комп'ютері;

- довільне запитання – дозволяє довільним чином додавати в текст питання, що є в даній категорії. Довільне запитання не містить власної навчальної інформації, це лише посилання на інші питання в категорії;

- есе. Тут студент повинен увести правильну відповідь. Це єдиний тип запитання, який потребує оцінювання.

Висновки. Як бачимо, середовище Moodle дозволяє повністю відобразити запитання, наявні в ЄВІ. Moodle являє собою досить зручний і ефективний засіб для підготовки бакалаврів, особливо тих, які навчаються дистанційно, до ЄВІ. Перспективою є використання середовища Moodle для підготовки до іспитів типу ЗНО. Це може бути як реальне ЗНО після закінчення загальноосвітньої школи, так і подальші спеціалізовані іспити, вбудовані за типом ЗНО, у випадках, коли неможливе заняття зі студентом віч-на-віч (студенти-заочники, дистанційна форма, індивідуальний графік тощо).

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Про затвердження програми вступного випробування : наказ № 411 від 28 березня 2019 р. URL: kaz-MON-vid-28.03.2019-411.pdf.

2. Анисимов А. Работа в системе дистанционного обучения Moodle. Харьков : ХНАГХ, 2009.

3. Загальна характеристика тексту з англійської мови Єдиного вступного іспиту у 2019 р. На навчання для здобуття ступеня магістра на основі здобутого ступеня вищої освіти (освітньо-кваліфіційного рівня спеціаліста). URL: Testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/05/haraktery.

4. Триус Ю., Герасименко І., Франчук В. Система електронного навчання ВНЗ на базі Moodle : методичний посібник. Черкаси, 2012. 220 с.

5. Смолянюк Ю. Використання електронного навчального середовища Moodle під час підготовки майбутніх вихователів ДНЗ. *Молодий вчений*. 2017. № 4 (44). С. 460–464.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ

FEATURES OF APPLICATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE CORRECTIONAL TEACHERS

У статті розглянуто особливості застосування цифрових технологій у професійній діяльності майбутніх корекційних педагогів; визначено суттєві перешкоди на шляху вдосконалення умінь використовувати інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності; виділено кілька класифікацій рівнів готовності до ознайомлення з цифровими технологіями, такими як адаптаційний, елементарний, частково-пошуковий, творчо-діяльнісний. Проведено аналіз досліджень науковцями-практиками про сучасного учителя про досить низький рівень володіння комп'ютерними засобами й інформаційними технологіями та неготовність корекційних педагогів використовувати технології у своїй професійній діяльності.

Досліджено питання формування комп'ютерної грамотності та інформаційної культури вчителів, застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній освіті, що підвищує результативність підготовки майбутніх фахівців.

Проведено аналіз навчальних програм вищих навчальних закладів, за якими здійснюється підготовка фахівців педагогічної освіти, та методичного забезпечення навчального процесу. Досліджено питання формування комп'ютерної грамотності та інформаційної культури вчителів, виокремлено переваги цифрових технологій як інструменту спеціального навчання дітей з порушеннями розвитку. Розглянуто створення мультимедійної дидактичної гри, яка вимагає розробки необхідних технологічних прийомів на основі тригерів і макросів, визначення мети і правил гри, розробки сценарію заняття, виокремлено основні вміння корекційного педагога в галузі інформаційно-комунікаційних технологій, використання у професійній діяльності майбутніх корекційних педагогів деяких програм MS PowerPoint та ін., формування інформаційно-комунікаційної компетентності корекційних педагогів (здатність використовувати у професійній діяльності сучасні комп'ютерні та інформаційні технології), показано аналіз переваг у використанні цифрових технологій майбутніми корекційними педагогами.

Ключові слова: цифрові технології, корекційні педагоги, майбутні корекційні педагоги, уміння використовувати ІКТ.

The article discusses the features of the use of digital technologies in the professional activities of future correctional teachers; identified significant obstacles to improving the skills to use information and communication technologies in professional activities; there are several classifications of levels of readiness for familiarization with digital technologies such as adaptive, elementary, partially-search, creative-activity, the analysis of research by scientists-practitioners about the modern teacher about a sufficiently low level of possession of computer tools and information technologies and not the readiness of correctional teachers to use technology in their professional activities.

Questions of formation of computer literacy and information culture of teachers, application of information and communication technologies in professional education that increases efficiency of training of future experts are investigated.

The analysis of the curricula of higher educational institutions, which prepares specialists of teacher education and methodological support of educational process. The question of formation of computer literacy and information culture of teachers is traced, advantages of digital technologies as the tool of special training of children with developmental disorders are allocated. Learn how to create a multimedia didactic game which requires developing the necessary technological methods based on triggers and macros that define goals and rules of the game, the development of the script classes, the basic skills special educator in the field of information and communication technologies use in professional activity of future teachers of some correctional programs MS PowerPoint etc., forming information and communication competence of special needs teachers (ability to use in professional activity of modern computer and information technology), the analysis of advantages in the use of digital technologies by future correctional teachers is shown.

Key words: digital technologies, correctional teachers, future correctional teachers, ability to use ICT.

УДК 378:376:004

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-41>

Охріменко О.В.,

аспірант кафедри інформатики
Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сучасний етап розвитку суспільства масової глобальної комунікації характеризує повсюдне використання інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ) як засобу підвищення ефективності професійної діяльності. Соціальне замовлення суспільства передбачає формування в системі вищої професійної освіти самостійної, відповідальної, соціально активної особистості, здатної до вирішення виникаючих виробничих і соціальних проблем, яка здатна виконувати професійні функції та, зокрема, підготовлена до продуктивного застосування ІКТ у практиці професійної діяль-

ності. Затребуваними стають педагогічні кадри, які володіють знаннями в галузі інформатики та ІКТ, які здатні грамотно і свідомо використовувати засоби ІКТ у професійній діяльності, готові до постійного вдосконалення свого професійного рівня, адекватного сучасним тенденціям розвитку інформаційного суспільства. При цьому застосування ІКТ оновлює методи і засоби здійснення інформаційної діяльності та інформаційної взаємодії, як між людьми, так і між окремими соціальними групами, підприємствами, виробництвами, освітніми установами. Особливої значимості при цьому набуває інформатизація освіти, яку ми будемо розглядати

як цілеспрямований процес забезпечення сфери освіти методологією, технологією та практикою оптимального використання науково-педагогічних, навчально-методичних та програмно-технічних розробок, орієнтованих на реалізацію можливостей інформаційних і комунікаційних технологій, що застосовуються в здоров'язберігаючих умовах. Актуальність дослідження визначається необхідністю аналізу особливостей підготовки корекційних педагогів в області використання засобів ІКТ у професійній діяльності, адекватно напрямом професійної діяльності, здійснюваної в умовах інформатизації суспільства та освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психолого-педагогічні положення теорії інформатизації сучасної освіти як складової частини інформатизації суспільства та особливості використання ІКТ у навчальному процесі вищої школи висвітлені в працях В. Бикова, М. Жалдака, А. Коломієць, Н. Морзе, Л. Петухової, С. Семерікова та ін.

Психолого-педагогічні та організаційні засади використання інформаційно-комунікаційних технологій у вищій та середній школі висвітлені в дослідженнях М. Жалдака, А. Коломієць, Н. Морзе, Л. Петухової та ін. У перелічених працях також розглянуто питання формування комп'ютерної грамотності та інформаційної культури вчителів. У цих дослідженнях і розробках представлені основні змістовні і практико орієнтовані напрями підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних, інженерних і управлінських кадрів в умовах інформатизації освіти, основні положення яких можна адаптувати для розв'язання проблеми підготовки корекційних педагогів до використання засобів ІКТ у професійній діяльності. Але зауважимо, що наукові дослідження в області застосування засобів ІКТ у професійній діяльності корекційного педагога спрямовані в основному на опис лише можливостей застосування засобів ІКТ у професійній діяльності. Дослідники не приділяють належної уваги теорії та методиці навчання корекційних педагогів застосування у професійній діяльності технологій обробки текстової, числової, графічної інформації з метою подання отриманих даних, використання комп'ютерного психодіагностичного інструментарію, здійснення професійної інформаційної взаємодії в телекомунікаційних мережах тощо.

Мета статті – розглянути особливості застосування цифрових технологій у професійній діяльності майбутніх корекційних педагогів.

Виклад основного матеріалу. Застосування ІКТ у професійній освіті підвищує результативність підготовки майбутніх фахівців, спричиняє виникнення принципово нового способу навчання, спрямовує студента на свідоме засвоєння знань у процесі виконання завдань педагогічної спрямо-

ваності, формує самостійність уже на початкових етапах навчання у вищому навчальному закладі. Слушно зауважує А. Литвин, що використання інформаційних можливостей сучасних технологій, а також їх різноманітних поєднань створює прорив у методиці організації та практичній реалізації навчального процесу під час вивчення різних дисциплін на всіх рівнях системи освіти. Студенти з пасивних спостерігачів перетворюються на учасників навчального процесу, розкривають свої творчі якості та індивідуальні можливості, набувають навичок самовираження [3, с. 22].

Аналіз проведених науковцями-практиками досліджень продемонстрував, що сучасний учитель має досить низький рівень володіння комп'ютерними засобами й інформаційними технологіями і не готовий використовувати їх у своїй професійній діяльності. Погоджуємося з думкою О. Нікулочкіної, що найбільш суттєвими перешкодами на шляху вдосконалення умінь використовувати ІКТ у професійній діяльності є:

- низький рівень мотивації;
- недостатня технологічна підготовка майбутніх корекційних педагогів;
- відсутність або недоступність мультимедійних засобів навчання;
- упевненість у тому, що застосування інформаційних технологій на уроках у школі тільки відволікає від засвоєння учнями навчального матеріалу;
- невміння застосовувати набуті знання в практичній діяльності;
- великий обсяг функціональних обов'язків корекційного педагога;
- збільшення кількості звітної документації на паперових носіях [4, с. 406].

Аналіз навчальних програм вищих навчальних закладів, за якими здійснюється підготовка фахівців педагогічної освіти, та методичного забезпечення навчального процесу, свідчить також і про недостатню готовність викладачів до введення ІКТ у навчальний процес, нерозробленість адекватних технологічних прийомів та методик упровадження інноваційних технологій у підготовку майбутніх учителів.

О.М. Снігур [5] розробила й обґрунтувала комплекс умінь, необхідних учителю для професійної діяльності з використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій. Усі вміння поділено на п'ять груп:

- 1) базові;
- 2) технологічні;
- 3) спеціальні;
- 4) інтегративні;
- 5) поліфункціональні.

Процес формування вмінь підпорядкований ієрархії рівнів: не можна перейти на наступний рівень, не засвоївши вміння попереднього.

Отже, найважливішою характеристикою майбутнього фахівця буде не статичний перелік умінь, а здатність до творчої діяльності, оптимального вибору засобів ознайомлення з ІКТ, мобільність у застосуванні знань, умінь і навичок для досягнення найвищих результатів у корекційній освіті.

Професійна діяльність корекційного педагога за своєю суттю є діяльністю інформаційною. Під інформаційною діяльністю розуміється діяльність по реєстрації, збору, обробці, збереженню, передачі, відображенню, трансляванню, тиражуванню, продукуванню інформації про об'єкти, явища, процеси та швидкісна передача будь-яких обсягів інформації, представленої в різних формах, із використанням сучасних засобів ІКТ.

Важливою характеристикою формування готовності майбутніх корекційних педагогів до використання цифрових технологій є визначення рівня готовності до такої діяльності як необхідної складової частини вдосконалення підготовки майбутніх фахівців.

Проаналізувавши науково-методичну літературу та роботи дослідників із цієї проблеми та узагальнивши напрацювання вчених, ми виділили кілька класифікацій рівнів готовності до ознайомлення з цифровими технологіями.

Залежно від сформованості готовності корекційного педагога до ознайомлення з цифровими технологіями можна виділити такі рівні:

- адаптаційний;
- елементарний;
- частково-пошуковий;
- творчо-діяльнісний.

Адаптаційний рівень властивий педагогам, які володіють низьким рівнем знань зі спеціальних та психолого-педагогічних дисциплін; рівень характеризується відсутністю самостійності в навчальній діяльності, незначною підготовкою в галузі інформатики та інформаційних технологій, слабким рівнем контролю, самоконтролю та корекції власної професійної діяльності, проявом незадоволеності вибором професії, слабким рівнем усвідомлення цілей сформованості професійної діяльності.

Елементарний рівень характеризується пасивним та епізодичним ставленням до професійної діяльності, фрагментарними та несистематичними знаннями зі спеціальних та психолого-педагогічних дисциплін, недостатньою сформованістю умінь використовувати наявні знання для формування професійного становлення як педагога, частковим володінням основним матеріалом з інформатики та інформаційних технологій, наявністю потреби у самовдосконаленні лише при появі труднощів у професійній діяльності, труднощами у процесі планування, контролю та самокорекції своєї педагогічної діяльності.

Частково-пошуковий рівень відрізняється переважно емоційно позитивним ставленням

до професійної діяльності, якісними знаннями зі спеціальних та психолого-педагогічних дисциплін, активністю в їх подальшому оволодінні, достатнім рівнем володіння інформативним матеріалом, вмінням аналізувати, систематизувати, прогнозувати в галузі інформаційно-комунікаційних технологій, здатністю оцінити та відкоригувати свою професійну діяльність, здатністю до саморозвитку та самодіагностики, але не завжди адекватною самооцінкою власних можливостей.

Творчо-дослідницький рівень характеризується чітким позитивним ставленням до професійної діяльності, високим рівнем володіння інформативним матеріалом та застосування інформаційно-комунікаційних технологій у корекційній освіті, вмінням систематизувати, виокремлювати та з високою якістю подати матеріал учням, творчо застосовувати завдання з ознайомлення учнів з ІКТ відповідно до віку та рівня учня, вмінням знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, високим рівнем знань зі спеціальних та психолого-педагогічних дисциплін, потребою в педагогічному самовдосконаленні та розвитку особистості, поглибленні теоретичних та методичних знань, адекватною самооцінкою та високим рівнем самостійності.

Досягнення певного рівня готовності передбачає формування впливу на особистість, створення умов, які відповідають її особливостям, причому поняття формування буде розглядатися як створення сприятливих умов, в яких особистість буде здатна сама вільно вибрати зміст і можливі засоби подальшого розвитку. Отже, для підвищення рівня готовності майбутніх корекційних педагогів необхідне визначення психолого-педагогічних умов формування готовності корекційного педагога до використання цифрових технологій:

1) орієнтація базової професійної підготовки вчителя на формування спрямованості, спеціальної та методичної навченості майбутнього корекційного педагога до використання інформаційних технологій у своїй подальшій діяльності;

2) проектування і конструювання змісту інформаційної освіти корекційного педагога з елементів змісту базової підготовки вчителя і спеціально розроблених навчальних курсів, послідовність вивчення яких визначається відповідно до етапів розвитку його спрямованості і навченості;

3) поетапне управління процесом формування готовності майбутніх корекційних педагогів до ознайомлення з цифровими технологіями в рамках цілісного процесу його базової професійної підготовки.

Аналіз наукових розвідок із теми дослідження дав змогу виокремити переваги цифрових технологій як інструменту спеціального навчання дітей із порушеннями розвитку [1; 2; 6]. До таких переваг належать:

– мотивація дітей до важких для них видів навчальної діяльності;

– моделювання складних об'єктів пізнання в різних знакових формах;

– моделювання продуктивних видів діяльності, що вимагають умінь класифікації, конструювання, експериментування, прогнозування;

– створення динамічних візуальних опор для аналізу дитиною власної діяльності в режимі реального та відстроченого часу;

– розширення можливостей якісної індивідуалізації спеціального навчання.

Також ми виокремили основні вміння корекційного педагога в галузі інформаційно-комунікаційних технологій:

– підбір інформаційного та ілюстративного матеріалу для проведення занять із дітьми та їх батьками, для оформлення стендів, батьківських куточків, групи, буклетів, пошук інформації в мережі Інтернет;

– використання цифрової фотоапаратури, відеокамери для створення фільмів;

– сканування;

– роздрукування на принтері;

– зберігання мультимедійного матеріалу: текстового, графічного, аудіо- та відеофайлів, презентацій, спеціалізованих програм;

– створення та ведення медіатек, записників, баз даних;

– обробка електронного матеріалу з використанням додатків Microsoft Office (MS Word, MS PowerPoint, MS Access);

– програм комп'ютерної верстки (MS Publisher);

– програм для створення ілюстрацій (векторний графічний редактор CorelDraw);

– програма редагування цифрової фотографії (растровий графічний редактор Photoshop);

– програм для роботи зі звуком (Windows Звукзапис);

– програм для комп'ютерного відеомонтажу (Windows Movie Maker);

– застосування спеціалізованих комп'ютерних програм за різними напрямками корекційної роботи;

– використання ресурсів інтернету: обмін досвідом із колегами, обговорення педагогічних тем, знайомство з напрацюваннями інших педагогів;

– консультації з фахівцями;

– створення електронної пошти;

– ведення блогу і сайту;

– розробка власних педагогічних програмних засобів для розвитку дітей та супроводу освітнього процесу.

У підготовці корекційного педагога, на нашу думку, основним із перелічених умінь є розробка власних педагогічних програмних засобів, інші вміння просто забезпечують це головне, оскільки без володіння ними неможливо забезпечити якість розроблюваного програмного продукту. З багатьох

причин (наприклад, таких як недостатнє володіння корекційними педагогами програмуванням або недостатність апаратних, програмних, навчально-методичних та організаційних засобів навчального закладу) в нашому досвіді ми обмежуємо цей етап підготовки розробкою програмних продуктів у загальнодоступному середовищі MS PowerPoint.

Такі можливості MS PowerPoint, як керуючі кнопки, тригери, макроси, дають змогу зробити розробку багаторівневою та інтерактивною. Фахівці в області програмування легко і швидко навчаються вмінню створювати розвиваючі мультимедійні ігри-презентації з алгоритмом, що дозволяє управляти процесом гри, забезпечувати зворотний зв'язок із дитиною. Відмінністю таких ігор від спеціалізованих комп'ютерних програм є те, що вони призначені для оперативного вирішення локальних педагогічних завдань, адекватних ситуації, що виникла.

Створення мультимедійної дидактичної гри вимагає розробки необхідних технологічних прийомів на основі тригерів і макросів, визначення мети і правил гри, розробки сценарію заняття.

Формування інформаційно-комунікаційної компетентності корекційних педагогів (здатність використовувати у професійній діяльності сучасні комп'ютерні та інформаційні технології) вимагає:

– знання спеціалізованих програмних продуктів та їх призначення, методичних підходів до використання комп'ютерних засобів у спеціальній освіті;

– вміння вибирати і оцінювати комп'ютерне програмне забезпечення різних видів;

– володіння навичками використання інформаційних технологій в професійній діяльності.

Зазначені вимоги до підготовки корекційних педагогів можуть бути успішно реалізовані у процесі їх навчання розробці педагогічних програмних засобів із використанням мультимедійних презентаційних технологій.

Знайомство майбутніх корекційних педагогів із можливостями використання цифрових технологій стосовно спеціальної освіти дітей із різними відхиленнями розвитку сприяють, на нашу думку, вирішенню таких проблем:

1) використання цифрових технологій стосовно освіти дітей із різними відхиленнями в розвитку мовлення (формування й корекція правильного мовлення);

2) використання цифрових технологій стосовно формування самостійної письмової мови у дітей із різними порушеннями слуху, чий мовний розвиток не було нормалізовано на ранніх етапах онтогенезу;

3) використання цифрових технологій стосовно галузі професійної освіти, пов'язаної з розвитком у дітей уявлень про світ;

4) використання цифрових технологій стосовно розвитку уявлень про внутрішній світ людини

у дітей із порушеннями слуху, мовлення, затримкою психічного розвитку.

Висновки. Зміст професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців має складну і багатокомпонентну структуру, відрізняється великою різноманітністю об'єктів, явищ і процесів, що вивчаються. Разом із глибоким засвоєнням значного об'єму теоретичних знань у студентів мають бути сформовані розвинені практичні навички і уміння, що дають змогу творчо використовувати їх у різних навчальних і реальних умовах.

Дидактичні завдання, що вирішуються в процесі підготовки студентів із кожної із дисциплін навчального плану, різноманітні і глибоко специфічні, мають професійну теоретичну і практичну спрямованість, характеризуються цілісністю і завершеністю. Все це вимагає того, щоб в цілях активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів комплексно використовувалися найрізноманітніші комп'ютерні засоби навчання (інформаційні, експертно-повчальні, тренажерні, такі, що допомагають проводити розрахунки, проектувати тощо).

Формування інформаційно-комунікаційної компетентності корекційних педагогів (здатність використовувати у професійній діяльності сучасні комп'ютерні та інформаційні технології) вимагає:

- знання спеціалізованих програмних продуктів та їх призначення, методичних підходів до використання комп'ютерних засобів у спеціальній освіті;
- вміння вибирати й оцінювати комп'ютерне програмне забезпечення різних видів;
- володіння навичками використання інформаційних технологій у професійній діяльності.

Зазначені вимоги до підготовки корекційних педагогів можуть бути успішно реалізовані в процесі їх навчання розробці педагогічних програмних засобів із використанням мультимедійних презентаційних технологій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Жалдак М.І. Про деякі методичні аспекти навчання інформатики в школі та педагогічному університеті. *Наукові записки Тернопільського національного університету ім. В. Гнатюка. Серія «Педагогіка»*. 2005. № 6. С. 17–24.
2. Інформаційні технології : навч.-метод. посібник / М.І. Жалдак, О.А. Хомік, І.В. Володько, О.М. Снігур. Київ : РННЦ «ДІШТ», 2003. 197 с.
3. Литвин А. Інформатизація навчально-методичного забезпечення професійної освіти. *Професійно-технічна освіта : наук.-метод. журнал*. 2006. № 4. С. 21–25.
4. Нікулочкіна О.В. Дослідження рівня готовності вчителів початкових класів до використання інформаційних технологій у професійній діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : збірник наук. пр. Запоріжжя*, 2012. Вип. 22. С. 401–406.
5. Снігур О.М. Формування вмінь використовувати засоби інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності вчителя початкової школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 «Теорія навчання». Київ, 2007. 22 с.
6. Столяревська А.Л. Формування інформаційної культури студентів педагогічних вузів при вивченні курсу інформатики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Харків, 1998. 16 с.

ФОРМУВАННЯ ВІЙСЬКОВО-ПРИКЛАДНИХ НАВИЧОК РУКОПАШНОГО БОЮ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

FORMATION OF MILITARY-APPLIED SKILLS OF HAND-TO-HAND COMBAT IN FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки майбутніх офіцерів Національної гвардії України – формуванню військово-прикладних навичок службово-прикладного рукопашного бою із використанням сучасних технічних засобів навчання. Для досягнення поставленої мети необхідне вирішення таких завдань: провести аналіз стану та науково-теоретичних передумов удосконалення техніки службово-прикладного рукопашного бою представників силових структур України (ЗСУ, НГУ, СБУ, МВСУ та ін.) у процесі спеціальної фізичної підготовки; дослідити ефективність існуючої системи розвитку та вдосконалення техніки та тактики застосування заходів фізичного впливу курсантами НАНГУ в системі професійної освіти; апробувати педагогічну технологію із сучасними технічними засобами навчання, спрямовану на формування військово-прикладних навичок рукопашного бою; відпрацювати перспективний план подальшої розробки ефективної бойової моделі застосування заходів фізичного впливу військовослужбовцями підрозділів спеціального призначення НГУ. Рівень оволодіння технікою службово-прикладного рукопашного бою військовослужбовцями НГУ та інших силових структур визначається здатністю тих, хто тренується (навчається), до аналізу м'язових відчуттів, до того ж точність аналізу рухів знижується під час подразнення вестибулярного апарату, стомлення, високого емоційного збудження. Тому ті, хто тренуються, мають потребу в додатковій інформації. Для ефективного формування навичок самоконтролю необхідно, щоб додаткова інформація надходила до тих, хто навчається по ходу виконання фізичних вправ (прийомів) чи одразу після їх закінчення. З цією метою під час практичних занять з основних предметів бойової підготовки в силових структурах світу використовуються сучасні технічні засоби навчання. Для досягнення мети дослідження нами використано технологію «VISUAL 3D™». Експериментальну роботу було запроваджено у двох групах: контрольній групі (Кг, n=62) та експериментальній групі (Ег, n=61). Під час педагогічного експерименту досліджували курсанти Кг використовували традиційну методику розвитку та вдосконалення необхідних військово-прикладних навичок рукопашного бою. В Ег були створені передумови для впровадження педагогічної технології з акцентованим використанням технології «VISUAL 3D™». Порівнюючи результати до та після використання запропонованої нами сучасної наукової інструментарію встановлено, що результати, отримані після педагогічного експерименту в досліджуваних групах, суттєво підвищилися порівняно із вихідними даними, і ці відмінності в основному достовірні (Ег P<0,05). В результаті дослідження у майбутніх офіцерів НГУ сформовані та вдосконалені військово-прикладні навички рукопашного бою. Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі передбачають

удосконалення тактичних комбінацій, спрямованих на силове захоплення (ліквідацію) озброєних злочинців (терористів), курсантами НАНГУ груп спеціального призначення командно-штабного факультету.

Ключові слова: рукопашний бій, інструментарій, технологія, курсанти, підготовка, засоби, завдання, методика.

The article is devoted to one of the urgent problems of training future officers of the National Guard of Ukraine – the formation of military-applied skills of hand-to-hand combat with the use of modern technical means of training. To achieve this goal requires the following tasks: to conduct an analysis of the state and scientific-theoretical prerequisites for improving the technique of service-applied hand-to-hand combat of the representatives of the Force structures of Ukraine in the process of special physical training; to investigate the effectiveness of the existing system of development and improvement of the technique and tactics of application of measures of physical influence of the National Guard of Ukraine cadets in the system of vocational education; to tested pedagogical technology with modern technical means of training aimed at developing military-applied skills of hand-to-hand combat; to develop a prospective plan for further development of an effective combat model of the application of measures of physical influence by servicemen of the NGU special force units. The level of mastery of the technique of service and hand-to-hand combat by the servicemen of the NGU and other power structures is determined by the ability of those who train (study) to analyze muscular sensations, in addition, the accuracy of the analysis of movements is reduced during irritation of the vestibular apparatus, high and low. Therefore, those who train need more information. For the effective formation of self-control skills, it is necessary that additional information should be available to those who are studying during the course of performing physical exercises (techniques), or immediately after their completion. For this purpose, modern technical means of training are used in practical training in the main subjects of combat training in the power structures of the world. We have used VISUAL 3D™ technology to achieve our research goals and objectives. Experimental work was performed in two groups: control group (Kg, n=62) and experimental group (Eg, n=61). During the pedagogical experiment, the Kg cadets studied used the traditional method of development and improvement of the necessary military-applied skills of hand-to-hand combat. The prerequisites for the introduction of pedagogical technology with an accentuated use of the technology "VISUAL 3D™" were created in Eg. Comparing the results before and after using our modern scientific tools, we found that the results obtained after the pedagogical experiment in the study groups increased significantly compared to the original data and these differences are generally significant (Eg P<0.05). As a result of the research, future military of the National Guard of Ukraine officers developed and refined military-applied

УДК 378.14; 796.082-796.012

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-42>

Хацяк О.В.,

заслужений тренер України,
заступник начальника кафедри
фізичної підготовки та спорту
Національної академії

Національної гвардії України

Оленченко В.В.,

викладач кафедри фізичної підготовки
та спорту

Національної академії

Національної гвардії України

Корольов А.І.,

викладач кафедри фізичної підготовки
та спорту

Національної академії

Національної гвардії України

Кравченко О.В.,

викладач кафедри фізичної підготовки
та спорту

Національної академії

Національної гвардії України

combat skills. Prospects for further research in this area include the improvement of tactical combinations aimed at the seizure (elimination) of armed criminals (terrorists) by the National Academy of National Guard of Ukraine cadets

of special force groups of the command and staff faculty.

Key words: *hand-to-hand combat, scientific tools, technology, cadets, training, tools, tasks, technique.*

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Гібридна війна на сході України, нестабільна політична ситуація в державі та інші суспільні негаразди впливають на процеси, які відбуваються в системі МВС України. Нині в Україні відбувається інтеграція до Європейського Співтовариства. Не оминає євроінтеграція і систему МВС України, до складу якої входить Національна гвардія України.

Національна гвардія України (НГУ) є військовим формуванням із правоохоронними функціями, яке входить до системи Міністерства внутрішніх справ України і призначене для виконання завдань із захисту та охорони життя, прав, свобод і законних інтересів громадян (та інші функції [1]). Вищевикладене вимагає від військовослужбовців НГУ високої професійної підготовленості, адже завдання, які вони виконують, забезпечують мир та спокій в Україні.

Відповідно до керівних документів з організації професійної підготовки в системі МВС України та інших силових структурах України під час практичних занять зі спеціальної фізичної підготовки доцільним вважається використання службово-прикладних єдиноборств, які позитивно впливають на рівень професійної підготовленості правоохоронців МВС України та військовослужбовців ЗС України, що, своєю чергою, підвищує ефективність виконання ними завдань за призначенням [2].

Формування військово-прикладних навичок службово-прикладного рукопашного бою військовослужбовців НГУ здійснюється під час практичних занять із навчальної дисципліни «Спеціальна фізична підготовка» [3], факультативних занять по застосуванню заходів фізичного впливу, тренувань у секціях із рукопашного бою Національної академії Національної гвардії України (НАНГУ) та під час безпосередньої участі в змаганнях із різних службово-прикладних видів єдиноборств.

Побудова ефективної моделі вдосконалення техніки застосування службово-прикладного рукопашного бою курсантами НАНГУ командно-штабного факультету груп спеціального призначення передбачає розробку модельних характеристик відповідно до попередньо проведених досліджень [4–6], які спрямовані на пошук найбільш значущих показників у напрямі підвищення індивідуального рівня технічної підготовленості з вище зазначеного прикладного єдиноборства.

Таким чином, удосконалення військово-прикладних навичок рукопашного бою та підвищення рівня спеціальної фізичної підготовленості майбутніх офіцерів НГУ є важливим практичним завданням, а пошук новітніх педагогічних техноло-

гій удосконалення техніки та тактики застосування заходів фізичного впливу в різних умовах службово-бойової діяльності – важливим науковим напрямом, що, безсумнівно, зменшить ризик загибелі та травматизму підлеглого особового складу під час виконання завдань за призначенням.

Дослідження виконано відповідно до: зведеного плану НДР і ДКР (РК) Українського інституту науково-технічної і економічної інформації (шифр «Модель-РБ», номер державної реєстрації 0108U007536), планів науково-дослідної роботи і дослідно-конструкторських робіт кафедри фізичної підготовки та спорту Національної академії Національної гвардії України (2017–2019 р.р.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Рівень оволодіння технікою службово-прикладного рукопашного бою військовослужбовцями НГУ та інших силових структур визначається здатністю тих, хто тренується (навчається), до аналізу м'язових відчуттів, до того ж точність аналізу рухів знижується під час подразнення вестибулярного апарату [7; 8], стомлення [9], високого емоційного збудження [10; 11]. Тому ті, хто тренуються, мають потребу в додатковій інформації. Для ефективного формування навичок самоконтролю необхідно, щоб додаткова інформація надходила до тих, хто навчається по ходу виконання фізичних вправ (прийомів) чи одразу після їх закінчення. З цією метою під час практичних занять з основних предметів бойової підготовки у НГУ та інших силових структурах світу використовуються спеціалізовані технічні засоби навчання [12–14].

Дослідження В.С. Фарфеля [15] показали, що під час навчання техніці рухів здебільшого доцільно застосовувати аналітичний метод, при якому термінова інформація подається про кожен параметр окремо. Крім цього, з метою отримання термінової інформації про техніку рухів у різних видах спорту провідними тренерами застосовуються механічні реєстратори [12].

Необхідність отримання об'єктивної інформації про техніку обраного виду спорту призвела до створення оригінальної електронно-вимірювальної апаратури. Методи електротензодинамографії, стабілографії, мітонографії, електроміографії, акселерометрії, гоніометрії і безконтактні методи застосовуються для аналізу техніки рухів у різних видах спорту. Стосовно єдиноборств, то виконання технічних дій (біомеханічних рухів) фіксується за допомогою різних фотоелектронних систем, оптико-електронних пристроїв [12, с. 23–27, 16]. При цьому точність вимірювання залежить здебільшого від якості датчиків, їхнього розміщення

(установки) і фокусування. Складнощі виникають під час їхнього застосування в контактних видах єдиноборств, адже спеціальні маркери не завжди забезпечують передачу достовірних даних (сигналів) про біомеханічні параметри певного прийому (техніко-тактичні комбінації).

Моніторинг науково-методичної та спеціальної літератури у цьому напрямі свідчить про те, що в зарубіжних країнах правоохоронцями та військовослужбовцями різних силових структур та спеціальних служб під час практичних тренінгів із бойової підготовки висококваліфікованими інструкторами використовуються спеціальні технічні засоби (прикладні комп'ютерні програми та ін.).

Так, інструктори за напрямками бойової підготовки країн блоку НАТО під час спеціалізованих тренінгів, у тому числі й спеціальної фізичної підготовки, використовують систему «CONTEMPLAS», яка дає змогу швидко та ефективно проводити аналіз людської постаті та стійки [17]. У США, Канаді в системі професійної підготовки військовослужбовців використовують модульний аналізатор рухів «PEAK-3D» [18], який дає змогу виконувати безконтактні вимірювання в сагітальній, поперечній та похилій площинах на базі використання трьох професійних відеокамер та відеокомп'ютерного інтерфейсу, що фіксують траєкторії переміщення біоланок за допомогою спеціальних світловідбивачів – маркерів, закріплених на суглобах людини.

Провідні фахівці військової сфери Великобританії з метою удосконалення професійної підготовленості особового складу бойових підрозділів використовують систему «VIKON» [19]. Станція даних системи синхронізує відеокамери та проводить оцифрування в реальному часі зображення пасивних ретрорефлективних (обернено відбиваючих) маркерів, які кріпляться на суглоби досліджуваного. Вищезазначене є корисним для впровадження в систему професійної підготовки майбутніх офіцерів НГУ та інших силових структур.

Аналітичний огляд існуючих 3D-продуктів провідних компаній США, які за своїми технічними характеристиками дають змогу проводити якісний аналіз, корекцію та моделювання різних технічних рухів, налічує чималий список компаній. Так, комплексна система VT [20] призначена для телемонтажу на базі платформи Windows. В основі нової системи VT від NewTek лежить PCI плата VTPro, яка забезпечує інтерфейси вводу–виводу композитного YUV відео в стандартному розширенні і підтримку чотирьох каналів аудіо. Ця комплексна система дає змогу значним чином полегшити процес корекції та моделювання техніки службово-прикладних єдиноборств та інших прикладних видів спорту.

Заслуговує на увагу також програма SpeedEDIT [21]. SpeedEDIT – найшвидший у світі відеоредактор, який прискорює процес редагування шляхом

введення динамічних посилань між таймлайном і storyboard, що, своєю чергою, сприяє проведенню багатьох операцій за мінімальну кількість кроків.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Нині автоматизовані відеокомп'ютерні системи є ефективним засобом у технічній підготовці представників силового блоку України в розрізі бойової та спеціальної підготовки особового складу. Дані системи дають змогу видавати графічну та звукову термінову інформацію про найважливіші параметри техніки рухів, які забезпечують зростання необхідних для виконання завдань за призначенням професійних компетентностей майбутніх офіцерів. Комп'ютерне моделювання дає змогу знайти оптимальні значення параметрів техніки рухів, при яких той, хто навчається, може показати найкращий результат під час практичних тренінгів та під час виконання завдань за призначенням у майбутньому.

В Україні представники силових структур під час професійного становлення майбутніх офіцерів не в повному обсязі використовуються сучасні технічні засоби навчання. Більшість розробок у цій галузі широко використовується в технічному напрямі (автомобільна підготовка, вогнева підготовка), що, своєю чергою, сповільнює процес професійного зростання майбутніх офіцерів НГУ та потребує модернізації освітнього процесу загалом.

Таким чином, проведений аналіз показав, що нині є достатня кількість пристроїв та систем, призначених для навчання та удосконалення техніки службово-прикладних видів спорту, але більшість цих систем на цей момент вважаються застарілими, адже всі вони працюють у 2D-форматах, що по своїй суті не в повному об'ємі забезпечують достовірність передачі даних тим, кого тренують. Незважаючи на значну кількість проведених досліджень у цьому напрямі, питанням формування військово-прикладних навичок службово-прикладного рукопашного бою майбутніми офіцерами НГУ із використанням сучасних технічних засобів навчання (на основі технології 3D) уваги не приділялося.

Мета статті – формування військово-прикладних навичок службово-прикладного рукопашного бою майбутніми офіцерами НГУ із використанням сучасних технічних засобів навчання.

Завдання роботи:

– провести аналіз стану та науково-теоретичних передумов удосконалення техніки службово-прикладного рукопашного бою представників силових структур України (ЗСУ, НГУ, СБУ, МВСУ та ін.) у процесі спеціальної фізичної підготовки;

– дослідити ефективність існуючої системи розвитку та вдосконалення техніки та тактики застосування заходів фізичного впливу курсантами НАНГУ в системі професійної освіти; апробувати педагогічну технологію із сучасними технічними засобами навчання, спрямовану на формування

військово-прикладних навичок службово-прикладного рукопашного бою.

Матеріал і методи: аналіз спеціальної науково-методичної літератури (інтернет-джерел), документів та архівних матеріалів; педагогічне спостереження; інструментальні методи дослідження («VISUAL 3D™» технологія); контрольний метод; експертна оцінка; методи математичної статистики.

Виклад основного матеріалу. З метою визначення ефективності запропонованої педагогічної технології із сучасними технічними засобами навчання було проведено педагогічний експеримент (серпень 2016 – липень 2019 р.р.). У дослідженнях узяли участь курсанти командно-штабного факультету НАНГУ (n=123, вік досліджуваних 19–22 роки). Всі курсанти дали згоду на участь у педагогічному експерименті. Експериментальну роботу було запроваджено у двох групах: контрольній групі (Кг, n=62) та експериментальній групі (Ег, n=61). Під час педагогічного експерименту досліджувані курсанти Кг використовували традиційну методику розвитку та удосконалення необхідних військово-прикладних навичок рукопашного бою, передбачених робочою програмою навчальної дисципліни «СФП» [3] (цілеспрямований вплив на групу не здійснювався). В Ег були створені передумови для впровадження педагогічної технології з акцентованим використанням сучасного наукового інструментарію (технологія «VISUAL 3D™») [22]. На початку педагогічного експерименту досліджувані вищезазначених груп за показниками технічної підготовленості зі службово-прикладного рукопашного бою достовірно не відрізнялися ($P > 0,05$). Своєю чергою, технологія VISUAL 3D™ дає змогу ефективно проводити порівняльний аналіз технічних дій будь-якого виду спорту.

У галузі дослідження біомеханіки єдиноборств вищезазначений науковий інструментарій дає змогу проводити визначення та корекцію основних складників сутички із супротивником (швидкості, прискорення, руху загального центру маси, окремих біоланок людини, радіусу виконання технічних дій та ін.). На відміну від інших аналогів, VISUAL 3D™ технологія проводить обчислення напряму і швидкості руху досліджуваного об'єкта у тримірному просторі. Додаткове обладнання, яке забезпечує роботу цієї технології, закріплене в єдину систему через «Qualisys» аналоговий інтерфейс, що дає змогу зчитувати інформацію одночасно із 64 каналів у режимі реального часу. Крім цього, ця технологія працює в різних сучасних операційних системах. Основні робочі блоки технології VISUAL 3D™ забезпечують її стабільну і мобільну роботу під час навчально-тренувальних занять, що дає змогу ефективно проводити термінову корекцію рухових дій тих, хто навчається курсантів.

Вищезазначений науковий інструментарій використовувався двічі на тиждень під час практичних занять зі спеціальної фізичної підготовки (розділ 3. Заходи фізичного впливу) та факультативних занять із рукопашного бою, що призвело до створення кумулятивного ефекту, тому в Ег були помічені позитивні зміни в технічній підготовленості зі службово-прикладного рукопашного бою.

Застосування цієї педагогічної технології із сучасними технічними засобами навчання під час різних форм фізичної підготовки курсантами НАНГУ командно-штабного факультету (де передбачено розвиток та удосконалення техніки рукопашного бою) відбувалося таким чином: під час відпрацювання технічних дій та тактичних комбінацій службово-прикладного рукопашного

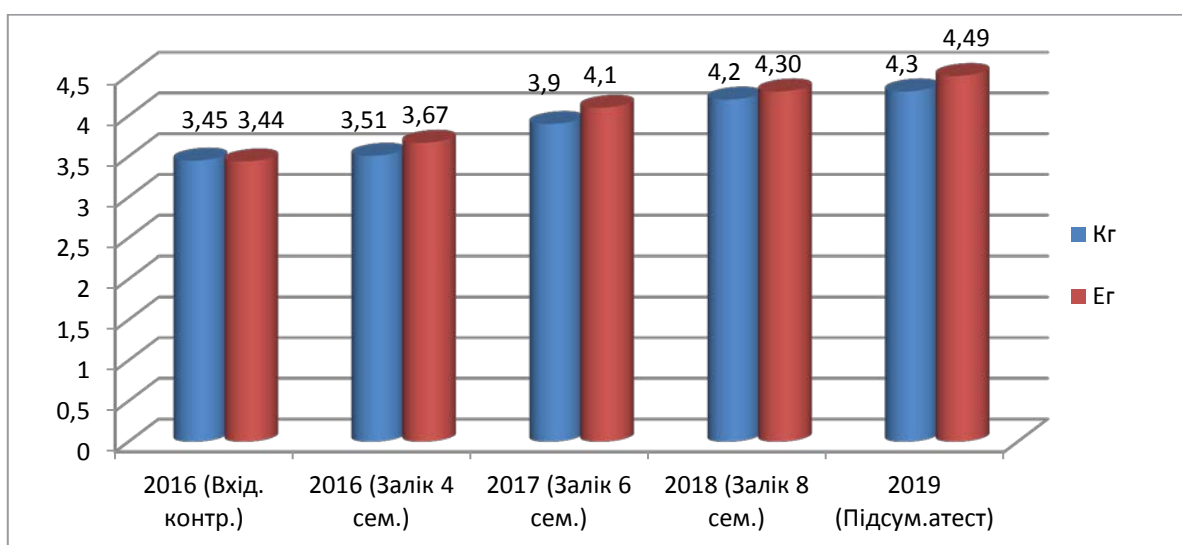


Рис. 1. Динаміка формування військово-прикладних навичок службово-прикладного рукопашного бою курсантами досліджуваних груп упродовж педагогічного експерименту (визначено середній бал із контрольного виконання прийомів рукопашного бою відповідно до вимог керівних документів з організації фізичної підготовки в НГУ, Ег n=61, та Кг n=62)

бою проводилася відеозйомка із використанням відеокамер, отримана інформація оброблялася технологією VISUAL 3D™; надалі в режимі реального часу видавалися графіки та розкадрування технічних дій, які відпрацьовуються. Відповідно до графічного та візуального аналізу отриманих даних проводилася мобільна корекція технічних дій та тактичних комбінацій, що дозволяло вже на наступній серії відпрацювання тренувальних завдань вносити індивідуальні корективи у програму рухового удосконалення тих, хто навчається. У процесі порівняння результатів до та після (рис. 1) використання запропонованого нами сучасного наукового інструментарію встановлено, що результати, отримані після педагогічного експерименту в досліджуваних групах, суттєво підвищилися порівняно з вихідними даними, і ці відмінності в основному достовірні ($Eg P < 0,05$). Результати дослідження впроваджені у практику спеціальної фізичної підготовки курсантів Національної академії Національної гвардії України (м. Харків).

Висновки. Таким чином, мета та завдання дослідження досягнуті. В результаті дослідження сформовані (удосконалені) військово-прикладні навички службово-прикладного рукопашного бою курсантів НАНГУ командно-штабного факультету. Акцентоване комплексне застосування запропонованої нами технології «VISUAL 3D™» під час спеціальної фізичної підготовки (розділ 3. Заходи фізичного впливу) та інших форм фізичної підготовки курсантами НАНГУ дало змогу оптимізувати необхідні технічні складники досліджуваного єдиноборства в різних варіативних ситуаціях двоборства із супротивником, що забезпечило статистично достовірне підвищення рівня технічної майстерності представників експериментальної групи ($P < 0,05$) та підвищило рівень професійної підготовленості майбутніх офіцерів НГУ.

Крім цього, проведено аналіз стану та науково-теоретичних передумов удосконалення техніки службово-прикладного рукопашного бою представниками силових структур світу в системі бойової підготовки; досліджено ефективність наявної системи розвитку та удосконалення техніки та тактики застосування заходів фізичного впливу курсантами НАНГУ в системі професійної освіти; апробовано сучасний науковий інструментарій.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі передбачають удосконалення тактичних комбінацій, спрямованих на силове захоплення (ліквідацію) озброєних злочинців (терористів) курсантами НАНГУ груп спеціального призначення командно-штабного факультету.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Закон України «Про Національну гвардію». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2014. № 17.

Ст. 594. Ст. 1. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/876-18>. (Дата звернення: 21.09.2019).

2. Інструкція з організації фізичної підготовки в Національній гвардії України : інстр. / Лещенко С.В., Орленко І.П., Мелешко А.О., Забродський С.С. Під заг. ред. засл. працівника фізичн. культури і спорту України – О.Н. Мальцева. Київ : ГУ НГУ, 2014. 140 с.

3. Хацаюк О.В. Робоча програма навчальної дисципліни ЦПП 14 «Спеціальна фізична підготовка» для підготовки майбутніх офіцерів НГУ галузі знань: 25 Воєнні науки, національна безпека, безпека державного кордону (спеціалізація: «Службово-бойове застосування підрозділів спеціального призначення НГУ», «Службово-бойове застосування підрозділів НГУ»); Національна академія Національної гвардії України. Харків : НАНГУ, 2018. 44 с.

4. Розробка техніки рукопашного бою правоохоронців МВС України в системі спеціальної фізичної підготовки [Текст] / О.А. Моргунов, О.А. Яреценко, О.В. Хацаюк, Ю.К. Белошенко. *Честь і закон*. 2018. №4 (67). С. 67–74.

5. Хацаюк О.В. Удосконалення спеціальної фізичної підготовленості військовослужбовців внутрішніх військ МВС України у системі бойової підготовки. *Збірник наукових праць Академії внутрішніх військ МВС України*. Харків : Акад. ВВ МВС України, 2013. Вип. 1. С. 66–72.

6. Яреценко О.А. Обґрунтування змісту і організації спеціальної фізичної підготовки курсантів вищих навчальних закладів МВС України : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.02 / Харківська державна академія фізичної культури. Харків, 2008. 20 с.

7. Хацаюк О.В. Застосування синтетичних аналогів гістаміну з метою підвищення вестибулярної стійкості військовослужбовців внутрішніх військ МВС України підрозділів спеціального призначення. *Інноваційні технології в галузі фізичного виховання, спорту, рекреації та валеології*: Ел. збірник наук. праць V міжн. (Інтернет) наук.-метод. конф. Вип. 5. Харків : Акад. ВВ МВС України, 2011. С. 28–33.

8. Herdman S.J., Hall C.D., Schubert M.C., Das V.E., Tusa R.J. Recovery of dynamic visual acuity in bilateral vestibular hypofunction. *Arch Otolaryngol HNS* 2007; 133: 383–389.

9. Алвані А.Р. Контроль хронічного стомлення у висококваліфікованих спортсменів в різних видах спорту : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.01 / МОНУ, НУФВСУ. Київ, 2017. 24 с.

10. Вяткин Б.А. Управление психическим стрессом в спортивных соревнованиях. Москва : Ф и С, 1981. 112 с.

11. Изард К. Психология эмоций / Пер. с англ. Питер, 2008.

12. Бизин В.П. Технические средства обучения двигательным действиям. Учет специфики видов спорта, возрастных и индивидуальных особенностей атлетов : монография / В.П. Бизин, Д.О. Миргород, А.В. Хацаюк. Germany : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. С. 36–42.

13. Лапутин А.Н., Чочарай Э.Ю., Таропин Г.И. Устройство для программирования опорных реакций при обучении и совершенствовании техники оттачивания при проведении атакующих действий в воль-

ной боротьбе. *Передовой технический опыт и рационализация в физической культуре и спорте*: Сборник научных трудов. Москва : Физкультура и спорт, 1982. Вып. 1. С. 31–32.

14. Хацаюк О.В. Удосконалення техніки рукопашного бою правоохоронців МВС України із використанням сучасних технічних засобів навчання. Шифр «Модель – РБ». НДР. Харків : АВВ МВС України, 2008. 135 с.

15. Фарфель В.С. Управление движениями в спорте. Москва : Физкультура и спорт, 1975. 208 с.

16. Хацаюк О.В. Застосування сучасних технічних засобів навчання під час навчально-тренувальних занять з бойового самбо. *Сучасні технології у сфері фізичного виховання, спорту та валеології* : збірник наукових праць III міжнародної (Інтернет) наук.-практ. конф. Харків : Акад. ВВ МВС України, 2009. С. 47–51.

17. Professional motion analysis: (Analysing human performance is an important keystone for athletic

success). 2019. URL: <https://www.contemplas.com> (Дата звернення: 16.06.2019).

18. «PEAK-3D»: (Анализатор компонентов, полупроводниковые устройства). 2019. URL: <https://ru.farnell.com/-peak-electronic-design/dca75/semiconductor-componentanal-y-s-er/dp/291-78-77?-MER=symepdmialte>. (Дата звернення: 24.06.2019)

19. Remote Studio Video Production with the NewTek VT 5. («VIKON»). 2019. URL: <https://videoproductioni-ps.com/re-motestudio-video-production-with-the-newtek-vt5/> (Дата звернення: 18.06.2019).

20. LightWave 3D: (VT-NewTek). 2019. URL: <https://www.lightwave3d.com>. (Дата звернення: 18.06.2019).

21. SpeedEDIT 2: новая версия видеоредактора от NewTek : (SpeedEDIT). 2019. URL: <https://3dnews.ru/586328> (Дата звернення: 22.06.2019).

22. Visual3D v6 Professional (VBA). 2019. URL: <http://www2.c-motion.com/products/visual3d>. (Дата звернення: 27.06.2019).

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.

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 17

Том 2

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *С. Калабухова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 24,03. Ум.-друк. арк. 24,18.
Підписано до друку 03.10.2019. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73021, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а
Телефон +38 (0552) 39-95-80, +38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.