

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 9

Том 1



Одеса
2019

Редакційна колегія:

Ярошинська Олена Олександрівна – доктор педагогічних наук, доцент

Хорошковська Ольга Назарівна – доктор педагогічних наук, професор

Байша Кіра Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент

Дмитренко Тамара Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор

Козяр Микола Миколайович – доктор педагогічних наук, професор

Логвиновська Тетяна Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент

Павлова Наталія – доктор хабілітований, професор

Петерсонс Андріс – доктор соціальних наук, професор

Пушкарьова Тамара Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор

Стеценко Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент

Тереза Гіза – доктор хабілітований з соціальних наук

Фалько Людмила Іванівна – доктор педагогічних наук, професор

Федяєва Валентина Леонідівна – доктор педагогічних наук, професор

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 № 1 від 28.01.2019 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 KB № 22897-12797P від 02.08.2017 року)

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Горпініч Т.І. ДЕФІНІЦІЯ ПОНЯТЬ «МОНІТОРИНГ» І «УПРАВЛІННЯ» В АМЕРИКАНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ТРАДИЦІЇ.....	7
Губіна О.Ю. ПОНЯТТЯ ВІДКРИТОГО НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ.....	12
Іванова К.А., Лантух А.П. КАФЕДРА ЯК КРЕАТИВНИЙ ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	16
Кічула М.Я. ЯКІСТЬ НАВЧАННЯ МОЛОДІ В КОНТЕКСТІ ЯКОСТІ ЖИТТЯ.....	21
Козьменко О.І. НАЙКРАЩІ ПРАКТИКИ ВИКОРИСТАННЯ ШЛЯХІВ ДОПОМОГИ СТУДЕНТАМ У ДОСЯГНЕННІ УСПІХУ (НА ПРИКЛАДІ УНІВЕРСИТЕТІВ СПОЛУЧЕНИХ ШТАТІВ АМЕРИКИ).....	26
Кравчук О.В. ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК НАПРЯМ ПЕДАГОГІЧНОГО НОВАТОРСТВА У ХХ – ХХІ СТОЛІТТЯХ.....	30
Крупенина Н.А. ПЕДАГОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ.....	35
Ляшенко Е.В., Белая Т.А., Охрименко Е.В. КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ	38
Mykhailychenko I.V. HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL BASES OF THE HUMANISTIC PARADIGM FORMATION OF EDUCATION OF UKRAINE	43
Назаренко О.О. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ В ІНДІЇ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ.....	47
Олізько О.В. ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ ЄЛИСАВЕТГРАДСЬКОЇ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.....	51
Черкашин С.В. ОСНОВНІ ПРОГРАМНІ КОНЦЕПЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ У ПОВОЄННИЙ ЧАС ТА ЇХНЯ РЕЛЕВАНТНІСТЬ ДЛЯ СЬОГОДЕННЯ.....	55
РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	
Алексеева М.І. РОЛЬОВА ТА ДІЛОВА ГРА ЯК ЗАСІБ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЕКОНОМІЧНОМУ ВНЗ.....	61
Власюк О.А. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА.....	67
Вороненкова Т.О. КОМУНІКАЦІЯ ЯК ГОЛОВНИЙ КОМПОНЕНТ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИЦИПЛІН ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ.....	73
Гарбуза Т.В. ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	77
Євдокімова-Лисогор Л.А. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОГО ДІАЛОГУ.....	80
Капінус О.С. АНАЛІЗ СУТНОСТІ ТА ЗМІСТУ НАУКОВИХ КАТЕГОРІЙ «СУБ'ЄКТ» ТА «СУБ'ЄКТНІСТЬ».....	84

Кашина Г.С. ЕФЕКТИВНІСТЬ НАУКОВО-ПРИРОДНИЧОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ.....	89
Коваленко О.В. ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНИХ ЕКСКУРСІЙ ЯК СУЧАСНИХ ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ.....	94
Коренева І.М. РОЗВИТОК СИСТЕМНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ЯК СКЛАДНИК ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ФУНКЦІЙ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ.....	98
Криштанович М.Ф. РОЛЬ І ЗНАЧЕННЯ КАТЕГОРІЙ «КОМПЕТЕНЦІЯ» І «КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У ПРОЦЕСІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	104
Лазарєв О.В., Фернос Ю.І. МОТИВАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ОДИН ІЗ РЕСУРСІВ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКЛАДАННЯ МОВ У НЕМОВНОМУ ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	108
Лазарєв М.І., Лазарєва Т.А., Шапошник А.М. ЦІЛІ НАВЧАННЯ ХІМІЧНИХ РЕАКЦІЙ НА ЗАСАДАХ ФОРМУВАННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ СТРУКТУРИ ПОНЯТЬ	112
Магда П.М. УПРОВАДЖЕННЯ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС КОЛЕДЖУ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОСТІ	117
РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ	
Блудова Ю.О. ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ.....	121
Малик Л.Б. ЗАВДАННЯ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРАЦІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ КОЛЕДЖІВ.....	125
Морін О.Л. ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ.....	129
Чжоу Мін ЕСТЕТИЧНИЙ СМАК ЯК СКЛАДОВА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ВІТЧИЗНЯНИХ І КИТАЙСЬКИХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	134
РОЗДІЛ 4. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ	
Гузініна Т.В. ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ НОВІТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ У ВІЙСЬКОВОМУ ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	138
Іванькова Н.А. СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТА «МЕДИЧНА ІНФОРМАТИКА».....	143
Ярмутьська І.В. ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЗАСОБАМИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ.....	148
РОЗДІЛ 5. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК	
Багрій М.А. ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ЖИТТЯ В ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКОМУ РЕГІОНІ ХVІІІ – 30-Х РР. ХХ СТ.....	152
НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ.....	157

CONTENTS

SECTION 1 . GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Horpinich T.I. DEFINITION OF THE NOTIONS “MONITORING” AND “MANAGEMENT” IN THE AMERICAN PEDAGOGICAL TRADITION.....	7
Hubina O.Yu. THE CONCEPT OF OPEN LEARNING IN MODERN PEDAGOGICAL THOUGHT.....	12
Ivanova K.A., Lantukh A.P. THE DEPARTMENT AS A CREATIVE MEANS OF IMPLEMENTATION OF THE TASKS OF THE HIGHER SCHOOL.....	16
Kichula M.Ya. THE QUALITY OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF LIFE QUALITY.....	21
Kozmenko O.I. THE BEST PRACTICES FOR USING WAYS TO HELP STUDENTS ACHIEVE SUCCESS (ON THE EXAMPLES OF US UNIVERSITIES).....	26
Kravchuk O.V. AESTHETIC EDUCATION AS A DIRECTION OF PEDAGOGICAL INNOVATION IN THE XX – XXI CENTURY.....	30
Krupenyina N.A. PEDAGOGICAL STUDIES OF TOLERANCE.....	35
Liashenko E.V., Belaia T.A., Okhrymenko E.V. THE COMPETENCE OF TRAINING PROCESS.....	38
Mykhailychenko I.V. HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL BASES OF THE HUMANISTIC PARADIGM FORMATION OF EDUCATION OF UKRAINE.....	43
Nazarenko O.O. FEATURES OF TRAINING OF EDUCATION MANAGERS IN INDIA: A HISTORICAL PERSPECTIVE.....	47
Olizko O.V. HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT OF VOCATIONAL-TECHNICAL EDUCATION OF ELISAVETGRADISH IN THE SECOND HALF OF XIX – AT THE BEGINNING OF XX CENTURY.....	51
Cherkashyn S.V. BASIC PROGRAM CONCEPTS OF DEVELOPMENT OF CONTEMPORARY GERMAN UNIVERSITY EDUCATION AFTER WORLD WAR II AND THEIR RELEVANCE FOR THE PRESENT DAY.....	55
 SECTION 2. THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL TRAINING	
Aleksieieva M.I. ROLE PLAY AND BUSINESS GAME AS THE TOOLS OF INTENSIFYING FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN THE ECONOMICAL UNIVERSITY.....	61
Vlasiuk O.A. MODERN PROFESSIONAL TRAINING TRENDS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN THE INFORMATION SOCIETY.....	67
Voronenkova T.O. COMMUNICATION AS THE MAIN COMPONENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE FOR FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART IN THE PROCESS OF STUDYING THE DISCIPLINES OF THE HUMANITARIAN CYCLE.....	73
Harbuza T.V. DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES.....	77
Yevdokimova-Lysohor L.A. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PREPARING OF FUTURE MANAGERS FOR CROSS-CULTURAL DIALOGUE.....	80
Kapinus O.S. ANALYSIS OF SATISFACTION AND CONTENT OF SCIENTIFIC CATEGORIES “SUBJECT” AND “AGENCY”.....	84

Kashyna H.S. EFFICIENCY OF SCIENCE-NATURAL TRAINING OF TECHNOLOGY TEACHERS IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION BY MEANS OF INFORMATION AND COMMUNICATION SUPPORT.....	89
Kovalenko O.V. USING OF VIRTUAL EXCURSIONS AS THE MODERN FORMS OF THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS.....	94
Koreneva I.M. DEVELOPMENT STUDENTS SYSTEM THINKING AS A PART OF FUTURE BIOLOGY TEACHER TRAINING TO IMPLEMENT THE FUNCTIONS OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT.....	98
Kryshchanovych M.F. THE ROLE AND IMPORTANCE OF THE CATEGORIES “COMPETENCE” AND “COMPETENCY” IN THE RESEARCH PROCESS OF PREPARATION OF TEACHER OF INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION.....	104
Lazariev O.V., Fernos Yu.I. MOTIVATION OF STUDENTS' EDUCATIONAL ACTIVITY AS ONE OF THE RESOURCES FOR IMPROVING THE EFFICIENCY OF TEACHING LANGUAGES IN AN INCOMPLETE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION.....	108
Lazariev M.I., Lazarieva T.A., Shaposhnyk A.M. LEARNING OBJECTIVES CHEMICAL REACTIONS BY THE METHOD OF FORMATION OF CONCEPTUAL STRUCTURES OF CONCEPTS.....	112
Mahda P.M. IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF COMMUNICATION INTO TRAINING AND EDUCATIONAL PROCESS AT ART COLLEGES.....	117
SECTION 3. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION	
Bludova Yu.O. ORGANIZATION OF POSITIVE MOTIVATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN TO THE FORMATION OF ARTISTIC AND AESTHETIC TASTE.....	121
Malyk L.B. TASKS OF WORK CULTURE EDUCATION FOR TECHNICAL COLLEGE STUDENTS.....	125
Morin O.L. LABOR EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING SUBJECTS.....	129
Chzhou Min. AESTHETIC TASTE AS A PART OF AESTHETIC EDUCATION OF FUTURE UKRAINIAN AND CHINESE MUSIC TEACHERS.....	134
SECTION 4. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION	
Huzynina T.V. FEATURES OF NEW TECHNOLOGIES IMPLEMENTATION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION IN MILITARY HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....	138
Ivankova N.A. THE SYSTEM OF FUTURE PHYSICIANS TRAINING FOR ELECTRONIC DISTANCE LEARNING WHEN STUDY EDUCATIONAL SUBJECT “MEDICAL INFORMATICS”.....	143
Yarmulska I.V. FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF PUPILS IN THE LESSONS OF UKRAINIAN LITERATURE THROUGH THE USE OF INTERNET-RESOURCES.....	148
SECTION 5. CURRENT ISSUES OF PEDAGOGICAL SCIENCES	
Bagrii M.A. PRECONDITIONS OF THE DEVELOPMENT OF CULTURAL AND EDUCATIONAL LIFE IN THE WESTERN UKRAINIAN REGION IN THE LATE XVIII – 30S OF THE XX CENTURY.....	152
A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES.....	157

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

ДЕФІНІЦІЯ ПОНЯТЬ «МОНІТОРИНГ» І «УПРАВЛІННЯ» В АМЕРИКАНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ТРАДИЦІЇ

DEFINITION OF THE NOTIONS "MONITORING" AND "MANAGEMENT" IN THE AMERICAN PEDAGOGICAL TRADITION

У статті обґрунтовано необхідність визначення змісту термінів «моніторинг» та «управління», що складають понятійний апарат сучасної вищої освіти як запоруки ефективного досягнення цілей, спрямованих на підвищення якості освіти, реалізації основних напрямів її реформування. Доведено, що в американській літературі під моніторингом в освіті розуміють багатогранне вивчення різних параметрів функціонування системи освіти та окремих частин освітнього процесу. Педагогічний моніторинг тлумачать як цілеспрямоване і спеціально організоване спостереження за функціонуванням і розвитком освітнього процесу і його окремих елементів з метою своєчасного прийняття управлінських рішень. Освітній менеджмент тлумачиться як управління системою освіти, за допомогою якого група призначених людей поєднує людські та матеріальні ресурси для здійснення нагляду, планування, розроблення стратегій та впровадження конкретних заходів з метою забезпечення виконання функцій освітньої системи. Педагогічна праксеологія в системі професійної освіти виступає як загальна методологія, яка акумулює положення, категорії, закони, за допомогою яких пояснюється феномен професійної діяльності.

Ключові слова: моніторинг, педагогічний моніторинг, управління, освітній менеджмент, праксеологія, педагогічна праксеологія, культура управління.

В статті обґрунтовано необхідність визначення змісту термінів «моніторинг» і «управління», що складають понятійний апарат сучасної вищої освіти як запоруки ефективного досягнення цілей, спрямованих на підвищення якості освіти, реалізації основних напрямів її реформування. Доказано, що в американській літературі під моніторингом в освіті розуміють багатогранне вивчення різних параметрів функціонування системи освіти та окремих частин освітнього процесу. Педагогічний моніторинг тлумачиться як цілеспрямоване і спеціально організоване спостереження за функціонуванням і розвитком освітнього процесу і його окремих елементів з метою своєчасного прийняття управлін-

ських рішень. Образовательный менеджмент трактується как управление системой образования, с помощью которого группа предназначенных людей объединяет человеческие и материальные ресурсы для осуществления надзора, планирования, разработки стратегий и внедрения конкретных мер с целью обеспечения выполнения функций образовательной системы. Педагогическая праксеология в системе профессионального образования выступает как общая методология, аккумулирует положения, категории, законы, с помощью которых объясняется феномен профессиональной деятельности.

Ключевые слова: мониторинг, педагогический мониторинг, управление, образовательный менеджмент, праксиология, педагогическая праксиология, культура управления.

The article substantiates the necessity of defining the content of the terms "monitoring" and "management" that make up the conceptual apparatus of modern higher education as a key to effective achievement of the goals aimed at improving the quality of education and realization of the main directions of its reformation. It has been proved that in American literature, monitoring in education is defined as the multifaceted study of various parameters of the functioning of the education system and the individual parts of the educational process. Pedagogical monitoring is interpreted as a purposeful and specially organized monitoring of the functioning and development of the educational process and its individual elements in order to timely take managerial decisions. Educational management is interpreted as the management of the education system, through which a group of appointed people combines human and material resources to supervise, plan, develop strategies and implement specific measures to ensure the fulfillment of the functions of the educational system. Pedagogical praxeology in the system of professional education acts as a general methodology, which accumulates statements, categories, laws, through which the phenomenon of professional activity is explained.

Key words: monitoring, pedagogical monitoring, management, educational management, praxeology, pedagogical praxeology, management culture.

УДК 378 (73)

Горпініч Т.І.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
ДВНЗ «Тернопільський
державний медичний університет
імені І. Я. Горбачевського
Міністерства охорони здоров'я України»

Постановка проблеми. Однією з найбільш важливих тенденцій сучасної медичної освіти США є особлива увага до забезпечення якості. Це пов'язано з тим, що у свій час значні зміни політичних і світоглядних установок, ринку праці, соціального замовлення та індивідуальної свідо-

мості громадян призвели до суттєвих перетворень у формах і змісті освітніх послуг. Перша хвиля таких змін вилилася в процес створення навчальних закладів нових типів і видів, появу недержавних освітніх установ. Зростання недержавного сектора освіти загострило одну з ключових про-

блем, характерну і для державних навчальних закладів, – проблему якості підготовки випускників. Діяльність на ринку вищої, зокрема медичної, освіти закладів із низькою якістю надання освітніх послуг завдала величезної шкоди суспільству.

Диверсифікація освіти в умовах відсутності централізованого моніторингу якості освітніх послуг, як правило, призводить до зниження рівня підготовки випускників. Такі ж самі проблеми є характерними і для системи вищої освіти інших країн, що свідчить про глобальність указаної проблеми і необхідність її методологічного осмислення і соціально-нормативної регламентації. Сьогодні проблема забезпечення якості освіти тісно пов'язана з конкуренцією на ринку праці. У зв'язку з цим детальне вивчення зазначеної проблеми в США уже стало традицією.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Особливості моніторингу в різних сферах людської діяльності проаналізовано І.В. Вавіловою, Н.А. Морозовою. Теоретичні й методологічні проблеми моніторингу розглянуто в працях Т.І. Заславської, Ю.А. Левади. Дослідженням понять «управління» та «моніторинг» у системі освіти займалися А. Вихрущ, С. Гончаренко, М. Євтух, В. Кемінь, О. Локшина, О. Сухомлинська та ін. Проте розвідки, які стосуються проблем розуміння цих понять в американській педагогіці, залишаються нечисленними, що підсилює актуальність запропонованої праці.

Метою запропонованої розвідки є дослідження трактування понять «моніторинг» та «управління» в американській педагогічній науці з метою кращого розуміння їх концепцій у системах освіти світових країн-лідерів.

Виклад основного матеріалу. У контексті забезпечення якості вищої освіти релевантним є поняття моніторингу якості освіти. Здебільшого в американській літературі під моніторингом розуміється метод дослідження реальності і

метод забезпечення управління різними видами діяльності. Термін «моніторинг» перекладається як контроль, спостереження, нагляд і він став застосовуватися в наукових дослідженнях з ХХ століття, маючи на увазі цілеспрямоване спостереження за елементами навколишнього середовища в часі і просторі. Моніторинг – це безперервний постійний контроль за будь-яким процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату [2, с. 34].

Якщо говорити про застосування терміна «моніторинг» в освіті, то вчені мають різні думки щодо його тлумачення. Часто цей термін розуміють як багатогранне вивчення різних параметрів функціонування системи освіти та окремих частин освітнього процесу, наприклад, моніторинг якості підготовки бакалаврів і фахівців з певної спеціальності, моніторинг фінансування університету тощо. Іноді цей термін визначають як відстеження результативності навчально-виховного процесу або ж отожднюють з поняттям педагогічного контролю.

У науковій літературі, крім терміна «моніторинг», часто вживається термін «педагогічний моніторинг», який, на думку більшості вчених, означає цілеспрямоване і спеціально організоване спостереження за функціонуванням і розвитком освітнього процесу і його окремих елементів з метою своєчасного прийняття управлінських рішень на основі отриманих даних і педагогічного контролю [6, с. 412].

Окремі вчені розглядають педагогічний моніторинг як контролюючу і діагностичну систему заходів, які відстежують управлінську діяльність педагога в навчальному та виховному процесі, а також рівень навченості учнів і самоорганізації вчителів.

Якщо об'єднати результати наукових досліджень, то можна зробити висновок, що педагогічний моніторинг – це система відбору, обробки, аналізу та зберігання інформації про діяльність педагогічної системи в конкретному напрямку,

Таблиця 1

Дефініція поняття «управління» у працях американських педагогів ХХ – ХХІ ст.

№ п/п	Автор	Структура поняття				
		1	2	3	4	5
1.	В. Джеймс (W. James) [17]	+	+			+
2.	Т. Буш (T. Bush) [11]	+		+		+
3.	В. Джейнс (W. Jaynes) [3]	+	+			+
4.	Л. Крімін (L. Cremin) [14]	+			+	+
5.	Л. Гайгер (L. Geiger) [16]	+				+
6.	Т. Разік (T. Razik) [25]	+		+		
7.	Е. Бріггс (A. Briggs) [10]		+			+
8.	М. Коулман (M. Coleman) [10]		+			+

1. Дія чи сукупність дій, спрямованих на здійснення чи контроль за здійсненням чогось.
2. Процес керівництва подіями чи людьми.
3. Відповідальність за здійснення певної діяльності.
4. Колективний орган або група людей, які займаються керівництвом чимось.
5. Контроль, координація і організація чогось.

що забезпечує безперервне відстеження її стану, а також корекцію і прогнозування з метою подальшого розвитку освітньої системи. Очевидним є і те, що мета педагогічного моніторингу полягає в отриманні інформації для розвитку системи освіти, ґрунтуючись на вивченні й аналізі динаміки показників її стану [4, с. 21].

Тісно пов'язаним з поняттям моніторингу якості вищої освіти є поняття управління вищою освітою та управління якістю вищої освіти. Вслід за більшістю авторів, означимо управління вищою освітою як процес, у ході якого формується державна й інституційна політика щодо вищої освіти.

Аналіз літературних джерел США показав, що поняття «управління» має різнопланове тлумачення в американській педагогічній традиції. Для прикладу подаємо узагальнену інформацію щодо дефініції цього поняття в американській науковій літературі (таблиці 1, 2).

Суміжним є поняття менеджменту, який в системі освіти в роботах деяких сучасних авторів виступає як: а) цілеспрямований, системно організований процес впливів на його структурні компоненти і зв'язки між ними, що забезпечує їхню цілісність і ефективну реалізацію функцій, його оптимальний розвиток [1, с. 221; 9]; б) науково-організоване управління зі своєю ієрархією: перший рівень – управління діяльністю педагогічного колективу, другий – управління діяльністю учнів/студентів [5, с. 56]; в) комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління педагогічними системами, спрямований на підвищення ефективності їх функціонування та розвитку [7, с. 77].

В англійській літературі частіше зустрічається поняття освітнього менеджменту (*educational management*). Освітній менеджмент – це управління системою освіти, за допомогою якого група призначених людей поєднує людські та матеріальні ресурси для здійснення нагляду, планування, розроблення стратегій та впровадження конкретних заходів з метою забезпечення вико-

нання функцій освітньої системи [23; 13]. Освітній менеджмент – це забезпечення базової потреби всіх рівнів закритої системи вищої освіти щодо планування, організації, впровадження, перегляду, оцінки та інтеграції чітких результатів її діяльності [15].

Ключовим у розумінні сутності управління освітою є термін «праксеологія». Розкриваючи значення цього поняття, звернемося до історичного аспекту виникнення праксеології.

Термін «праксеологія» вперше використав у 1897 році А. Еспінас у книзі «Les Origines de la Technologie» (Виникнення технології), що є зібранням його робіт, розмічених у різних філософських журналах 90-х рр. XIX століття. А. Еспінас писав: «Ремісник майструє, селянин оре, моряк плаває на кораблі, солдат воює, купець торгує, професор вчить, керуючий розпоряджається. І ось слово «практика» породжує термін «праксеологія» для визначення науки про подібні факти, що розглядаються в їх єдності, науки про найбільш загальні форми і принципи дії у світі живих істот» [19].

Австрійський економіст Л. Мізес у роботі «Людська діяльність» (1949 р.) використовував поняття «праксеологія» для позначення науки про людську поведінку [8, с. 27]. Будучи представником австрійської економічної школи, ще в середині XX століття він указував на необхідність створення загальної науки, що вивчає людську діяльність, – праксеології (що в дослівному перекладі означає «логіка дії»); підкреслював міждисциплінарний характер вивчення людської діяльності, необхідність інтеграції соціальних наук у загальну метануку [24].

У середині XX століття польський філософ і логік Т. Котарбінський визначив праксеологію як загальну теорію ефективної організації діяльності. Він зазначав, що праксеологія охоплює три групи проблем: аналітичний опис, характеристики, класифікацію та систематизацію практичних дій; вивчення умов і законів, що визначають ефективність дій; вивчення генезису і розвитку різних видів діяльності, шляхів їх вдосконалення

Таблиця 2

Дефініція поняття «управління» в англійських тлумачних словниках

№ п/п	Автор	Структура поняття				
		1	2	3	4	5
1.	Оксфордський освітній словник [27]	+		+		
2.	Кембриджський словник [12]				+	+
3.	Словник Меріам-Вебстер [26]	+			+	
4.	Словник Коллінс [20]				+	+
5.	Словник ділових термінів [21]				+	+
6.	Електронний словник [22]	+				+

1. Дія чи сукупність дій, спрямованих на здійснення чи контроль за здійсненням чогось.
2. Процес керівництва подіями чи людьми.
3. Відповідальність за здійснення певної діяльності.
4. Колективний орган або група людей, які займаються керівництвом чимось.
5. Контроль, координація і організація чогось.

та регресу, рухомих силою традиції і винахідливістю. За висновком Т. Котарбінського, праксеологія виступає дисципліною, яка синтезує дані різних наук, що стосуються організації праці. Вона об'єднує тільки те, що може бути застосовано до будь-якої діяльності, і має загальний характер. Практисеологія є типовою моделлю організаційної науки з тенденцією до вироблення практичних порад, з асиміляцією даних з десятків наук, із систематизацією цих даних під кутом зору завдань даної сфери діяльності [18, с. 18].

Аналіз наукових і навчально-методичних праць свідчить, що термін «практисеологія» вживається в різних контекстах: праксеологія сімейних відносин, філософсько-правова праксеологія, адвокатська праксеологія, політична праксеологія, рефлексивна праксеологія, педагогічна праксеологія та інші [8, с. 28].

У педагогіці праксеологічна методологія стала актуальною у зв'язку з посиленням уваги до раціональної і продуктивної педагогічної діяльності в умовах ускладнення педагогічної праці.

Педагогічна праксеологія в системі професійної освіти виступає як загальна методологія, яка акумулює положення, категорії, закони, за допомогою яких пояснюється феномен професійної діяльності; загальнонаукові підходи, пов'язані з розглядом та вирішенням проблем професійної активності людини і закономірностей побудови її діяльності; міждисциплінарного знання, що є сукупним теоретичним і практичним досвідом раціонального здійснення професійних дій; результатів рефлексії з приводу причин, умов і механізмів успішності діяльності.

У тісному взаємозв'язку з поняттям праксеології перебуває поняття культури управління. Культура управління є сукупністю досягнень у галузі знань і наукового світогляду, яка відображає морально-етичні норми роботи і ставлення до праці. У ній, як і в будь-якій культурі, виявляється взаємозв'язок матеріального і духовного, і вона так само повинна бути розглянута з позицій єдності й цілісності самої культури. Культура управління характеризується як комплексний, узагальнюючий показник управлінської праці, що виявляє його якісні риси та особливості [29, с. 75]. Отже, культура управління освітою репрезентує сформовану в державі систему впливу правових і соціально-політичних центрів прийняття рішень на сферу освіти, на систему мобілізації та залучення засобів для здійснення її ефективного продукування, вдосконалення та модернізації з урахуванням сформованих позицій навчально-науково-педагогічної спільноти в різних галузях діяльності країни.

Висновки. Таким чином, проблеми, пов'язані з реформуванням системи вищої освіти згідно з високими стандартами якості та управління якістю освіти, є провідними в теорії педагогіки.

Водночас процес розвитку управління вищою освітою відбувається повільно і супроводжується багатьма труднощами, проблемами і суперечностями. У зв'язку з цим об'єктивною потребою вирішення назрілих проблем у галузі управління вищою освітою в Україні стає вивчення і трансформація досвіду країн, що лідирують у цій сфері. США одними з перших у світі заявили про свою націленість на підвищення якості й ефективності системи вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алексеева Т.Б. Культурологический подход в современном образовании. Книжный дом, 2008. 352 с.
2. Мониторинг навчальної діяльності: навчальний посібник / Д.М. Бодненко, О.Б. Жильцов, О.Л. Лещинський, Н.П. Мазур. К.: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2014. 276 с.
3. Джейнс В. Історія американської освіти: школа, суспільство і загальний добробут. 2006. 579 с.
4. Єльнікова Г.В. Мониторинг діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Управління школою*. 2002. № 8. С. 21–25.
5. Колесникова І.А., Титова Е.В. Педагогическая праксеология. М.: Академия, 2005. 256 с.
6. Кремень В.Г., Пазиніч С.М., Пономарьов О.С. Філософія управління. Харків «ХПІ», 2008. 524 с.
7. Монахова Л.Ю., Федотова В.С. Практиология и праксеология в историко-методологическом дискурсе. *Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки*. 2011. № 3. С. 76–87.
8. Марон А.Е., Монахова Л.Ю., Федотова В.С. Педагогическая праксеология структура знания и модели реализации профессиональном обучении. *Человек и образование*. 2009. № 2 (31). С. 27–31.
9. Шамсутдинов Р.И., Баранова Н.А. Менеджмент в образовательной деятельности. 2013. URL: http://www.rusnauka.com/1_NIO_2013/Economics/6_123780.doc.htm.
10. Briggs A., Coleman A. Research Methods in Educational Leadership and Management. New York: SAGE Publications Ltd, 2007. 400 p.
11. Bush T. Theories of Educational Leadership and Management. New York: SAGE Publications Ltd, 2010. 232 p.
12. Cambridge Advanced Learner's Dictionary. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. 1814 p.
13. Connolly M., James Ch., Fertig M. The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration and Leadership*. University of Bath. URL: <https://researchportal.bath.ac.uk/en/publications/the-difference-between-educational-management-and-educational-lea>.
14. Cremin L. American education: The colonial experience, 1607–1783. New York: Harper & Row, 1970. 688 p.
15. Educational Administration. RAND corporation. URL: <https://www.rand.org/topics/educational-administration.html>.

16. Geiger R.L. The American college in the nineteenth century. Nashville, TN: Vanderbilt University Press, 2000. 368 p.
17. James W. Talks to teachers on psychology and to students on some of life's ideals. Rockville: Arc Manor, 2008. 155 p.
18. Kotarbiński T. Traktat o dobrej robocie. Łódź: Ossolineum, 1955. 360 s.
19. Les origines de la technologie: étude sociologique / par Alfred Espinas. 1897. 300 p.
20. Management. Collins English Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/management>.
21. Management. Business Dictionary. URL: <http://www.businessdictionary.com/definition/management.html>.
22. Management. Dictionary. URL: <https://www.dictionary.com/browse/management>.
23. Master of Arts (Educational Management). National Institute of Education (NIE), Singapore. URL: <https://www.nie.edu.sg/our-people/academic-groups/policy-and-leadership-studies/programmes/master-arts-educational-management>.
24. Mises L. von. Human Action: A Treatise on Economics. Indianapolis: Liberty Fund Inc, 2010. 4th edition. 1128 p.
25. Razik T.A. Fundamental Concepts of Educational Leadership and Management. London: Pearson, 2009. 432 p.
26. The Merriam-Webster Dictionary. Springfield: Merriam-Webster Incorporation, 2016. 960 p.
27. Wallace S. A Dictionary of Education. Oxford: Oxford University Press, 2015. 368 p.
28. What Is Educational Management? World's Largest Education & Career Help Desk. URL: https://learn.org/articles/What_is_Educational_Management.html.
29. Zhang X. Values, expectations, ad hoc rules, and culture emergence in international cross-cultural management contexts. New York: Nova Science Publishers, 2009. 212 p.

ПОНЯТТЯ ВІДКРИТОГО НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ

THE CONCEPT OF OPEN LEARNING IN MODERN PEDAGOGICAL THOUGHT

Статтю присвячено обґрунтуванню сутнісних характеристик відкритого навчання. Проаналізовано структурні компоненти даного феномена. Виявлено і систематизовано пріоритетні завдання і тенденції його розвитку. Встановлено необхідність використання засобів відкритої освіти. Роботу представлено в межах опрацювання зарубіжних джерел.

Ключові слова: відкрите навчання, онлайн-технології, відкриті освітні засоби, відкрите дистанційне навчання, ресурси масової інформації.

Статья посвящена обоснованию существенных характеристик открытого обучения. Проанализированы структурные компоненты данного феномена. Выявлены и систематизированы приоритетные задачи и тенденции его развития. Установлена

необходимость использования средств открытого образования. Работа представлена в рамках исследования зарубежных источников.

Ключевые слова: открытое обучение, онлайн-технологии, открытые образовательные средства, открытое дистанционное обучение, ресурсы массовой информации.

The article is devoted to the substantiation of the essential characteristics of open education. The structural components of this phenomenon are analyzed. The priority tasks and trends of its development were identified and systematized. The necessity of using open education means is established. The work is presented within the framework of working out foreign sources.

Key words: open learning, on-line technologies, open educational facilities, open distance learning, resources of mass information.

УДК 378.1«312»

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

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Розвиток інформаційного суспільства передбачає якісну модернізацію освітньої галузі, передусім упровадження нових видів освіти, а саме відкритої. Так, про необхідність використання елементів відкритої освіти у вітчизняному шкільництві наголошується в державних документах: «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013) [8]. Відсутність належного рівня готовності освіти країни до переходу на принципи відкритості зумовлює необхідність вивчення прогресивного зарубіжного досвіду впровадження елементів відкритої освіти, а саме відкритого навчання, обґрунтування його сутнісних характеристик, встановлення перспектив розвитку в міжнародному і національному контекстах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відкрите навчання – явище, що набуло значного розвитку протягом останнього десятиліття. Його значний потенціал щодо якісного оновлення освітньої сфери пояснює активізацію наукового інтересу до предмету дослідження. Так, окремі характеристики відкритого навчання представлено в роботах А. Візенберга, С. Ентоні. Встановлення його ролі в суспільному розвитку та окреслення основних завдань його розвитку подано в дослідженнях Д. Кігана, Б. Коула, І. Магріджа тощо. Проте феномен відкритої освіти не досить представлений у сучасній науково-педагогічній літературі і потребує подальшого вивчення.

Мета статті – обґрунтування сутнісних характеристик відкритого навчання, аналіз його структурних компонентів, виявлення і систематизація пріоритетних завдань і тенденцій його розвитку.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що сутність терміну «відкрите навчання» неоднозначно тлумачиться різними дослідниками (див. табл. 1).

На думку С. Ентоні, термін «відкрите навчання» вживається з метою визначення діяльності, яка або створює більш сприятливі умови навчання в межах системи формальної освіти, або розширює її можливість [1]. Відкрите навчання передбачає використання як традиційних методів навчання, так і інтерактивних, розширення меж навчальної аудиторії на принципах полікультурності з активним застосуванням відкритих навчальних ресурсів.

Д. Маразіген, А. Полок, К. Вітмор, Д. Обрайн зауважують, що «відкрите навчання» знімає бар'єри для отримання якісної освіти за допомогою дистанційного онлайн-навчання, засобами реєстрації вступу, застосуванням гнучкого розкладу навчання й суттєвим спрощенням вимог для вступу [6].

Д. Престон уживає замість терміна «відкрите навчання» поняття «джерело відкритого навчання». Науковець вважає «джерело відкритого навчання» сучасною освітньою практикою, яка дозволяє студентам отримувати знання завдяки інтернет-ресурсам та створювати й керувати власним досвідом навчання, а також відтворювати інтерактивний онлайн-матеріал, доступний кожному. У відкритому навчальному середовищі індивідуальна робота тих, хто навчається, керується вчителем-наставником переважно за допомогою онлайн-технологій. Таким чином, студенти утворюють соціальну динамічну систему онлайн-навчання, що базується на активній співпраці й використанні спеціального обладнання і засобів навчання – блогів, соціальних медіаресурсів тощо. Завдяки системі відкритого навчання відбувається трансформація вчителів та студентів у партнерів в електронній системі під час передачі й засвоєння знань. Учителі сприяють роботі студентів, являють собою наставників, які керують студентами під час навчання, надають

інформацію, об'єднуються з людьми, які допоможуть у виконанні певної роботи та стимулюють намагання й досягнення успіху студентами протягом певного курсу навчання. Завдяки «джерелу відкритого навчання» студенти отримують інформацію та здобувають знання.

Особисто створений студентом креативний внесок до процесу навчання в даному навчальному середовищі створюється завдяки онлайн-ессе, аудіо-, відеороботі, графічним презентаціям, матеріалам, іграм та програмним додаткам. Учений наголошує, що дана система навчання допомагає отримувати необхідні навички та вміння, наприклад: технологічні знання, знання мережі як соціальної системи, навички співпраці, творчості, спілкування, критичного мислення, інноваційної діяльності та підприємництва [4].

Представники Відкритого університету Великої Британії А. Візенберг, Х. Патель, Д. Фолкнер та Х. Фішер характеризують відкрите навчання як таке, що спрямоване на подолання бар'єрів для отримання якісної освіти мільйонами слухачів по всьому світу засобами безкоштовних освітніх ресурсів. Програма відкритого навчання надає можливість отримувати знання шляхом використання матеріалу курсу в ході дослідження нових тем, статей, участі в дискусіях тощо [3].

У публікації ЮНЕСКО під назвою «Відкрите та дистанційне навчання» (Open and distance learning) представлено характеристику відкритого навчання, однак його сутність розкрито через обґрунтування ознак «відкритого дистанційного навчання». У матеріалах наголошено, що тер-

мін «відкрите навчання» є родовим утворенням і визначає специфіку навчання або професійної підготовки засобами усунення бар'єрів у навчанні (за віком, часом, місцем або простором). Здобуваючи освіту за допомогою відкритого навчання, люди беруть на себе особисту відповідальність за якість навчання [7].

Зазначимо, що дистанційне навчання є особливою формою відкритого навчання й характеризується використанням конкретних методичних прийомів, ресурсів і засобів масової інформації для оптимізації учіння та викладання, оскільки основні суб'єкти навчального процесу в умовах такого навчання є розподіленими в часі або просторі. Вибір методів, ресурсів зумовлено специфікою навчальної дисципліни; освітніми потребами учнів та їхніми можливостями; рівнем компетентності вчителя; можливістю використовувати комп'ютерні технології в навчальному процесі. Підкреслимо, що поява нових методичних прийомів і ресурсів відбувалася згідно з особливостями розвитку відкритого дистанційного навчання й за такими етапами: перший етап – кореспондентська освіта, другий – телевізійна та радіоосвіта, третій етап – мультимедійна та інтернет-освіта.

Зазначимо, що структуру відкритого дистанційного навчання складають такі компоненти:

– профільні курси і програми, в межах яких здійснюється вивчення профільних дисциплін і підготовка до тестування; курси і програми, які визначають профіль системи або установи. Такі програми представлені курсами з підготовки до іспитів, еквівалентних або аналогічних тим,

Таблиця 1

Сутнісні характеристики «відкритого навчання»

Поняття	Джерело	Сутнісні ознаки
«Відкрите навчання» – система навчання, що знімає бар'єри для отримання якісної другої освіти за допомогою дистанційного онлайн-навчання, пропонуючи постійну реєстрацію для вступу, гнучкий розклад навчання та незначні вимоги для вступу	Веб-сайт університету Thompson Rivers University [6]	– доступність; – гнучкість
«Відкрите навчання» («джерело відкритого навчання») є сучасною освітньою практикою, яка дозволяє студентам отримувати знання завдяки інтернет-ресурсам та створювати і керувати власним досвідом навчання, а також відтворювати інтерактивний онлайн-матеріал, доступний кожному	Д. Престон «Джерело відкритого навчання» [4]	– інформативність; – відкритість; – гнучкість; – інтерактивність
«Відкрите навчання», або «відкрите дистанційне навчання» є загальним терміном для будь-якого типу навчання або професійної підготовки, що прагне до усунення бар'єрів у навчанні та характеризується використанням конкретних методичних прийомів, ресурсів і засобів масової інформації для полегшення процесу навчання та викладання	Веб-сайт міжнародної організації ЮНЕСКО [7]	– відкритість; – інформативність; – доступність
«Відкрите навчання» або «відкрите дистанційне навчання» поєднує в собі ознаки відкритого навчання та дистанційної освіти, це – філософія, заснована на принципі гнучкості методів та принципів навчання за допомогою ІКТ, де головна роль відводиться тьютору	Міжнародна організація The Commonwealth of Learning «Вступ до відкритого та дистанційного навчання» [5]	– відкритість; – інформативність; – гнучкість
«Відкрите навчання» – процес навчання, який спрямований на подолання бар'єрів для отримання якісної освіти мільйонам слухачів по всьому світу засобами використання безкоштовних освітніх ресурсів	Веб-сайт відкритого університету Великої Британії [3]	– відкритість; – доступність; – інформативність

які пропонуються в звичайних освітніх установах, і з урахуванням аналогічних положень щодо змісту освіти та оцінювання її результатів;

- методики й технології навчання, що відповідають навчальним планам і програмам вивчення дисциплін; методики вивчення окремих дисциплін (навчальні стратегії), які частково залежать від типу навчальної програми та її мети, від освітньої філософії конкретної освітньої системи, від освітніх характеристик та потенціалу використаних технологій;

- навчальні матеріали та ресурси (модулі, підручники, відеоматеріали, тестові завдання, вебсайти, інтернет-словники);

- комунікаційні технології як засіб установа прямого й зворотного зв'язку між суб'єктами навчального процесу (мережні або віртуальні засоби консультування, групової роботи, презентацій, тестування, екзаменування та інтернет-навігації).

Слід зазначити, що ЮНЕСКО підкреслює, що відкрите та дистанційне навчання відіграє значну роль у процесі диверсифікації освіти, передусім у межах реалізації завдань професійної освіти.

Представники міжнародної організації «Навчальна співдружність» (The Commonwealth of Learning) Д. Кіган, Б. Коул, І. Магрідж, Д. Сьюарт та Дж. Спаркс зазначають, що «відкрите дистанційне навчання» поєднує в собі ознаки відкритого навчання та дистанційної освіти: «відкрите навчання» – філософія заснована на принципі гнучкості методів та принципів навчання, актуальна для учнів з обмеженими фізичними та/або ускладненими географічними умовами навчання; «дистанційна освіта» – процес навчання за допомогою ІКЗ, де головна роль відводиться тьютору, який керує процесом отримання й засвоєння знань [5].

Головними функціями відкритого та відкритого дистанційного навчання визначено: розроблення та використання спеціальних програм і курсів; надання необхідної інформації щодо процесу навчання; власне виробництво, відтворення, збереження й поширення матеріалів; запис та реєстрацію абітурієнтів; доставку програм та курсів; надання підтримки тим, хто навчається; проведення іспитів, кредитування та надання певних повноважень; оцінку і перегляд процесів, процедур, програм і курсів; постійне навчання та розвиток персоналу.

С. Мішрам поняття відкритого навчання ототожнює з термінами «розподілене навчання» (distributed learning), «домашнє навчання» (home study), «дистанційне навчання» (distance teaching), «незалежне навчання» (independent study), «відкрита дистанційна освіта» (open distance education), «кореспондентська освіта» (correspondence education), «освіта протягом життя» (continuing education), «гнучке навчання» (flexible learning), «екстернат» (external studies),

оскільки вони мають схожі ознаки. Наприклад, «відкрита дистанційна освіта» є загальним терміном, який використовується для характеристики дистанційного способу індивідуальної доставки освітніх інструкцій студентам, які знаходяться на відстані, та надає можливості навчатися бажаним дистанційно [2].

Використаний нами термін «відкрите навчання» характеризує діяльність, яка підвищує можливості для отримання освіти в навчальних закладах та сприяє розширенню можливостей для навчання в разі формальних систем освіти. Дане поняття розкриває можливості вибору студентами засобів навчання (друковані, онлайн, відео- або телевізійні); місця навчання; методів навчання; механізмів підтримки (тьютор на вимогу, аудіоконференція, навчання за допомогою комп'ютера) та ймовірних можливостей вступу та виходу з навчання.

«Розподілене навчання» – це загальний термін, який описує мультимедійний метод доставки навчальних інструкцій, що об'єднує змішані веб-технології, потокове відео, конференц-зв'язок, заняття з викладачем, дистанційне навчання через телебачення чи відео або інші комбінації електронних і традиційних освітніх моделей. Подібне трактування має термін «дистанційне навчання», що здійснюється за допомогою електронних засобів інформації, завдяки чому встановлюється зв'язок між викладачем та студентом [2].

«Домашнє навчання» більшість дослідників розуміють як заочне навчання дорослих засобами активного використання інформаційно-комунікативних технологій, «гнучке навчання» – як процес здобуття знань, формування вмінь і навичок в умовах зручності, персоналізації та можливості вибору, «зовнішнє навчання» розуміється як процес отримання знань на відстані і за умови використання ІКТ.

«Незалежне навчання» представлено в сучасній науковій літературі як освітня діяльність, під час якої студент самостійно займається дослідженнями теми, яка не обов'язково є в традиційному плані навчання, але координована викладачем-керівником.

«Кореспондентська освіта» вважається освітньою практикою, яка забезпечує освітою студентів, насамперед дорослих, які отримують завдання поштою або іншим альтернативним шляхом і після виконання завдань повертають їх для аналізу та класифікації. Кореспондентська освіта доповнює інші форми навчання, сприяє доступності індивідуальних навчальних програм.

Серед переваг відкритого навчання С. Мішрам виокремлює: віддалене місцезнаходження, демократичність навчання, врахування політичних, культурних та релігійних особливостей суб'єктів навчального процесу, використання сучасних комунікаційних засобів та можливість отримувати

вати освіту протягом життя. Відкрита дистанційна освіта, на думку науковця, сприяє підвищенню якості навчання, активному впровадженню наукових досліджень, інкорпорації технологічних медіазасобів та синхронного навчання й появі віртуальних університетів [2].

Висновки. Узагальнюючи, слід визнати, що сутнісними характеристиками відкритого навчання є інформативність (обмін знаннями, ідеями та інформацією, завдяки яким відбувається формування нових знань, навичок і понять); доступність та відкритість (можливість використання інтернет-ресурсів, що дозволяє швидко й вільно поширювати інформацію та надавати можливість отримувати вільний доступ до знань і співпраці); гнучкість навчання (здатність слухачів навчатися у зручний час та у зручному місці); інтерактивність навчання (можливість дослідження найважливіших тем під час навчання, користування комп'ютерно-орієнтованим навчанням замість класичного; відчуття емоційну і фізичну сторону освіти; усвідомити взаємозв'язок і взаємозумовленість освітнього й соціального розвитку; особистого вибору в навчанні); координованість (упровадження посади наставника-консультанта і введення функції координатора навчального процесу); модульність (можливість сформувати індивідуальну навчальну програму, яка складається з набору незалежних курсів-модулів).

Отже, «відкрите навчання» поєднує в собі ознаки традиційної та дистанційної освіти. Завдяки сучасним засобам комунікації відбува-

ється реалізація принципів формальної освіти, що надає можливості здобувати освіту бажаним незалежно від місця проживання та у зручний для учнів час. Перевагами відкритого навчання є подолання фізичної відстані, а також навчання з урахуванням культурних, релігійних та політичних уподобань.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. D'Antoni S. (2009). "Open Educational Resources: reviewing initiatives and issues". *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*. 24(1(SpecialIssue)):4. doi:10.1080/02680510802625443.
2. Mishra S. Open and distance education: history, status and conceptual analyses. URL: <http://www.slideshare.net/missan/open-and-distance-learning-history>.
3. Open University Great. URL: <http://www.open.ac.uk>.
4. Preston D. Open learning. URL: <http://ampersand.gseis.ucla.edu/david-preston-open-source-learning-combines-academic-standards-with-21st-century-workplace-skills/>.
5. The Commonwealth of Learning. An Introduction to Open and Distance Learning. URL: <http://www.col.org/DLIntro/introODL.htm> 26.
6. Thompson Rivers University. URL: <http://www.tru.ca/distance> 22.
7. UNESCO Open and distance learning. URL: <http://www.unesco.org/.../icts/lifelong-learning/open-and-distance-learning25>.
8. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.: Закон України від 25.06.2013р. №344/2013. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

КАФЕДРА ЯК КРЕАТИВНИЙ ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ
ЗАВДАНЬ ВИЩОЇ ШКОЛИTHE DEPARTMENT AS A CREATIVE MEANS
OF IMPLEMENTATION OF THE TASKS OF THE HIGHER SCHOOL

УДК 378.14

Іванова К.А.,

докт. філос. наук,

професор кафедри філософії

та соціології

Національного фармацевтичного

університету

Лантух А.П.,

канд. філос. наук,

доцент кафедри філософії та соціології

Національного фармацевтичного

університету

У більшості розвинутих країн відбувся перехід до нової освітньої парадигми, відомої як *life long learning* (LLL), що всесторонньо переформувало роботу кафедри. Тому вища школа сьогодні відходить від жорсткої освітньої траєкторії, студенти будують індивідуальні траєкторії та стають мобільними шляхом вибору курсів і програм як на всіх рівнях формальної освіти, так і в межах додаткової освіти. Це дає можливість кафедрі мати значну амплітуду в реалізації свого креативного потенціалу.

Ключові слова: вища школа, кафедра, студент, викладач, освітня парадигма.

В большинстве развитых стран произошел переход к новой образовательной парадигме, известной под названием *life long learning* (LLL), что всесторонне переформатировало работу кафедры. Поэтому высшая школа сегодня отходит от жесткой образовательной траектории, студенты строят свою индивидуальную траекторию, становясь мобильными путем выбо-

ров курсов и программ, как на всех уровнях формального образования, так и в пределах дополнительного образования. Это позволяет кафедре обладать значительной амплитудой в реализации своего креативного потенциала.

Ключевые слова: высшая школа, кафедра, студент, преподаватель, образовательная парадигма.

In most developed countries, a transition to a new educational paradigm known as *life-long learning* (LLL) took place that comprehensively transformed the work of the department. Therefore, the high school today deviate from the hard educational path and students build individual trajectories and become mobile by choosing courses and programs at all levels of formal education and within additional education. This enables the department to have a significant amplitude in realizing its creative potential.

Key words: high school, department, student, teacher, educational paradigm.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Відомо, що вищий навчальний заклад – це соціальний інститут, який готує фахівців для різних галузей господарства, науки, культури на базі загальної середньої освіти, проводить науково-дослідницьку роботу теоретичної та прикладної спрямованості, забезпечує професійний розвиток викладачів вищої та середньої спеціальної школи, фахівців народного господарства, охорони здоров'я, культури тощо. Кафедра є засобом реалізації різнопланових завдань вищої школи, тому варто комплексно розглянути її як соціальний феномен.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Такими вітчизняними дослідниками, як: А.П. Заєць, В.С. Журавський, С.В. Врублевська, Ю.П. Поляченко, В.Г. Передерій, О.П. Волосовець та інші, давно вивчаються проблеми вищої школи [1]. Окремо варто виділити документи Верховної Ради України щодо вищої школи [2]. Саме вони були тим підґрунтям, за допомогою якого вирішувалися питання, порушені в статті.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Варто застосувати комплексний підхід до осмислення такого соціального інституту, як кафедра, креативний потенціал якої є дієвим механізмом у функціонуванні вищої школи.

Мета статті. Проаналізувати всі сегменти діяльності кафедри, довести її креативність у виконанні завдань вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Поняття «кафедра» грецького походження (*kathedra*), дослівно перекладається як «сидіння». Термін несе потрійне

навантаження. По-перше, у вузі кафедра розглядається як основне об'єднання науково-викладацького складу за однією або більше споріднених дисциплін. По-друге, це місце реалізації професійної діяльності для викладача, лектора, оратора. По-третє, термін має сакральний відтінок, бо в християнській церкві кафедра – це підвищення, звідки промовляється проповідь. Без сумніву, для всіх визначень загальним є те, що кафедра є інструментом для виконання конкретних завдань.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», «кафедра – базовий структурний підрозділ вищого навчального закладу державної (комунальної) форми власності (його філій, інститутів, факультетів), який здійснює освітню, методичну та/або наукову діяльність із певної спеціальності (спеціалізації) або міждисциплінарної групи спеціальностей» (ст. 33) [2].

Створення кафедри як базового структурного підрозділу вищого навчального закладу здійснюється Вченою радою університету за умови, що вона складається щонайменше з п'яти науково-педагогічних працівників, для яких кафедра є основним місцем роботи, і принаймні троє з них мають учений ступінь або вчене звання. Її керівництво здійснює завідувач, який обирається на цю посаду Вченою радою університету за конкурсом на п'ять років [2, п. 33, п. 5]. За останньою вимогою вищої школи кафедру університету повинен очолювати доктор наук, професор, що свідчить про високі вимоги до кафедри з боку Міністерства освіти та суспільства.

Як бачимо, кафедра є базовим структурним елементом вищої школи і має аксіологічну значущість: 1) на кафедрі формується та вдосконалюється викладацький колектив; 2) складається методичне забезпечення навчального процесу (навчальні плани, програми, методичні посібники, навчально-методичні комплекси з дисциплін); 3) визначаються наукові інтереси й основні напрями наукових досліджень; 4) ведеться послідовна і перспективна робота зі студентами; 5) здійснюється процес виховання.

Поліфункціональність кафедри очевидна, оскільки вона забезпечує рівень кадрового потенціалу, рівень виконання організаційних, освітніх та виховних функцій. Вона є основним інструментом для виконання всіх завдань, яке ставить суспільство перед вищою школою. Це вона перебуває на «відстані простягнутої руки» від студента. Отже, значущість кафедри, її місце у вищій школі завжди було та буде важливим, актуальним.

Відомо, що якість навчального процесу корелюється політикою кафедри. У більшості розвинутих країн відбувся перехід до нової освітньої парадигми, відомої як *life long learning* (LLL) [3, с. 39]. Ця парадигма дозволяє перейти до неперервної освіти. Зрозуміло, що кадрова робота враховує всі нюанси неперервної освіти. Це логічно, бо в сучасних реаліях освіта – не просто факт, а ядро професійної кар'єри протягом всього життя особистості. Тобто сьогодні змістились акценти. Якщо у 50–60-х рр. ХХ ст. кар'єра будувалася на життєвому досвіді, практиці, авторитеті, то зараз перелічене – рудименти. Головне – «профі». У зв'язку із цим відбувається перехід до індивідуалізації освітніх процесів. Можна зробити висновок, що перелік освітніх послуг, свого роду «освітній кейс», формує не держава, а споживач цих знань, тобто суб'єкт освіти. У зв'язку із чим визначається кадрова стратегія вищої школи на сучасному етапі розвитку суспільства, яка: розширює право вибору; формує відкритий ринок освітніх програм та модулів замість зумовленого жорсткого стандарту; прозора і зрозуміло для всіх систем подає результати навчання в кожному модулі; сприяє новому регулюванню ринку освіти: держава не може контролювати якість навчальних програм; зміщує фокус регулювання на забезпечення повноти та достовірності інформації, яка надається учасникам ринку.

На даному етапі «каталізується» роль кафедри, бо тільки вона може забезпечити якість освітніх програм, їхню глибину, ефективність, контроль за відповідністю ринку освітніх послуг потребам. Тут кафедра виконує роль «регулювальника», тому що вона може простежити повноту та достовірність інформації про ті або інші курси чи програми, їхню актуальність і послідовність.

Вища школа сьогодні відійшла від жорсткої освітньої траєкторії, студенти будують індивіду-

альні траєкторії та стають мобільними шляхом вибору курсів і програм як на всіх рівнях формальної освіти, так і в межах додаткової освіти. За таких обставин вимоги до викладацького корпусу зростають. Викладачі повинні бути готові відповідати на сучасні виклики.

Найбільш важливим чинником належної компетентності викладацького складу є відповідність таким умовам, за яких зміст освіти буде спрямований не тільки на засвоєння готових спеціальних знань, але й на формування творчої та соціальної компетенції студентської аудиторії. Професіоналізм викладачів характеризується вмінням організувати самостійну роботу у вузі, яка передбачає індивідуальний доступ до навчальних ресурсів і технологій самовиховання. Цими освітніми ресурсами повинні вміти скористатися насамперед представники викладацького корпусу.

Як бачимо, з усією очевидністю доводиться визнати, що реалізація завдань, які стоять перед системою освіти в умовах її переходу на позиції *life long learning*, висуває принципово інші вимоги не лише до рівня кваліфікації професорсько-викладацького складу, але і до цілей, цінностей, методології, організаційних засад діяльності викладацького корпусу і навіть до самої особистості викладача, вимагаючи від нього компетентності, високої освітньої мобільності, креативності, командної роботи та просто людських якостей.

Творча особистість викладача як транслятора знань, партнера студента в освітньому процесі, є аксіомою для успішної реалізації багатопланових завдань кафедри. Незважаючи на зміни і трансформації, фундаментальна роль викладача супроводжує всі елементи і стадії підготовки фахівця: від розроблення освітніх стандартів, навчальних планів і робочих програм до змісту окремих лекцій і практичних занять. І чим більше науково-педагогічний потенціал професорсько-викладацького складу, тим вище якість підготовки фахівців. Апробацією цієї формули є соціальний простір такого підрозділу вищої школи, як кафедра.

Невід'ємна функція кафедри – навчально-методична робота, спрямована на розроблення і впровадження освітніх інноваційних технологій, демократизацію освіти, розвиток неперервної освіти, інтеграцію української освіти в європейський і світовий простір, створення сприятливих умов життєдіяльності суспільства. Під час організації навчально-методичного процесу враховуються можливості широкого застосування сучасних інформаційних технологій, інноваційних прийомів навчання і контролю знань. На кафедрі працює не лише комп'ютерний клас, електронні ресурси, але і система дистанційного навчання, яка доповнює традиційні форми роботи зі студентами. Навчально-методична робота полівекторна. Вона спрямована на вдосконалення методики викла-

дання дисциплін, безпосереднє методичне забезпечення навчального процесу, впровадження нових рекомендацій, підвищення педагогічної кваліфікації професорсько-викладацького складу. Актуальними напрямками навчально-методичної роботи кафедри є: 1) складання нових навчальних робочих планів підготовки фахівців; 2) складання робочих програм із дисциплін, перегляд діючих програм; 3) розроблення методичних матеріалів із контролю знань студентів; 4) контрольні відвідування занять завідувачем кафедри, взаємні відвідування занять, участь у проведенні показових, відкритих занять, проведення майстер-класів провідними викладачами; 5) усі види робіт із підготовки викладача до проведення навчального заняття; 6) розроблення рекомендаційно-програмної документації, необхідної для здійснення освітнього процесу (підручники та навчальні посібники, конспекти лекцій, тести, завдання); 7) методичні розроблення із застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі, інші навчально-методичні документи; 8) впровадження в навчальний процес результатів науково-методичних досліджень, нових інформаційних технологій навчання (автоматизовані системи навчання, презентації лекцій, комп'ютерне тестування й ін.); 9) методична робота в межах підвищення кваліфікації викладачів; 10) підготовка методичного забезпечення самостійної роботи студентів.

Основною метаю науково-методичної роботи кафедри є перспективний розвиток процесу навчання, удосконалення його змісту та методики викладання, пошук нових принципів, закономірностей, методів, форм і засобів організації та технології навчального процесу. Її базою є вивчення і впровадження передового педагогічного досвіду, виконання наукових досліджень окремими викладачами, використання отриманих результатів у практиці освітнього процесу. Науково-методична робота кафедри багатоаспектна і полягає в такому: 1) формування індивідуальних завдань підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу; 2) створення і впровадження інноваційних освітніх систем і технологій; 3) написання та підготовка до видання підручників і навчальних посібників, науково-методичних статей і доповідей; 4) наукове редагування підручників, навчальних посібників, науково-методичних статей і доповідей; 5) рецензування підручників, навчальних посібників та інших матеріалів.

Організаційно-методична робота охоплює також заходи з управління методичною роботою та забезпечує її планування, реалізацію і контроль результативності ухваленої у вищій школі стратегії вдосконалення навчального процесу, його методичного забезпечення. Організаційно-методична робота передбачає такі види діяльності, як: планування й організація методичної роботи кафе-

дри; підготовка і проведення науково-методичних студентських конференцій, семінарів, конкурсів; організація системи підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу; підготовка матеріалів до засідань кафедри; робота в складі методичної групи кафедри.

Реалії життя сучасної кафедри показують, що в ланцюжку «студент – фахівець» роль кафедри велика, бо її завданнями є оптимальна організація навчального процесу студента, серед поліфонічності знання надати ті фундаментальні положення, без яких студент не зможе стати сучасним професіоналом.

Дуже важливим і актуальним аспектом діяльності кафедри є її науково-дослідна робота. Це вид діяльності, спрямований на здобуття нового знання в його різних формах із використанням апарату та методів науки. Вона є засобом реалізації та розвитку творчого потенціалу особистості, створює умови для творчої активності, спонукає до прагнення пізнати нові факти. Її результатом є інтелектуальний, творчий продукт. Таке розуміння науково-дослідної роботи визначає цілу систему умов, необхідних для її реалізації на кафедрі: по-перше, вона має бути орієнтована на пізнання невідомого, межа якого варіюється для викладачів і студентів; по-друге, кафедра повинна забезпечити мінімальне володіння студентами апаратом наукового пізнання; по-третє, система НДР на кафедрі має бути побудована з урахуванням різних потреб студентів і викладачів; по-четверте, система мотивації НДР повинна забезпечувати постійну цікавість до різних форм такої діяльності, сприяти формуванню відповідної компетенції особистості.

Науково-дослідна діяльність як невід'ємний елемент в роботі кафедри має свою специфіку, на яку варто зважати. По своїй суті вона поєднує, «цементує» навчання, пізнання, практику та комунікацію: навчання, оскільки спрямована на засвоєння нового досвіду в спеціально створених умовах; завдяки пізнанню з'являється нове знання про світ; практика формує досвід професійної діяльності; спілкування (ділове, колективне, особисте).

У зв'язку із цим успішна реалізація дослідницької роботи на кафедрі передбачає комплексний підхід до її планування, організації й здійснення. Тут необхідно керуватися такими вимогами: 1) неперервна участь соціальних суб'єктів освітнього поля в науковій роботі; 2) тісний взаємозв'язок усіх форм НДР; 3) спадкоємність у науковій діяльності щодо стадій і рівнів освітнього процесу; 4) послідовність вивчення й засвоєння методів і техніки виконання наукових досліджень; 5) послідовне збільшення складності й об'єму наукових робіт, які виконуються; 6) обов'язкова участь більшості освітніх суб'єктів у здійсненні комплексної системи наукової діяльності; 7) упровадження результатів

НДР; 8) упровадження системи стимулювання для активних учасників НДР та ін.

На даному етапі чітко простежується тенденція в усіх провідних вищих навчальних закладах світу, де вся робота є єдиним процесом, в якому органічно пов'язані наукові дослідження та викладання. Тому чим міцніше сплав науки й освіти, тим більший потенціал успішного розвитку має вищий освітній заклад. А там, де зв'язок цей слабшає, є загроза падіння рівня і наукової, і педагогічної діяльності останнього [4, с. 369].

Проте необхідно враховувати, що занадто велика увага до дослідницької діяльності має негативні наслідки. Особливо це помітно на прикладі західних університетів, де кар'єра та реноме викладача залежать не стільки від педагогічної діяльності, скільки від участі в дослідженнях і від кількості персональних публікацій. Якою б успішною не була викладацька робота, викладач ніколи не стане професором, якщо не має солідних авторських наукових робіт. Звідси і відома формула, поширена серед викладачів найбільш престижних американських університетів: *publish or perish* (публікуйся або помирай) [5, с. 94].

Проблема співвідношення педагогічної та науково-дослідної роботи у вищій школі – одне з найважливіших завдань, які стоять перед університетською кафедрою. Знайти тонку межу їх взаємного існування – велика майстерність кафедри та її керівника, бо «без прагнення до наукової роботи педагог неминуче потрапляє у владу трьох педагогічних демонів: рутини, банальності, механічності», як компетентно заявляв свого часу німецький вчений Ф.А. Дистервег.

Науково-дослідницька робота кафедри повинна складатися не лише з діяльності викладача у сфері його наукових інтересів, але і з НДР студентів, які тільки починають свій шлях до евристичного пошуку. Тому ця робота містить низку конструктивних моментів, а саме: обсяг знань студентів (особливо 1–2-х курсів) недостатній для проведення фундаментальних наукових досліджень; окрім наукового дослідження, студенти виконують завдання з навчальних предметів; дослідницька робота для більшості студентів не є основним видом діяльності. Саме з урахуванням цього будується науково-дослідницька робота зі студентами. Кафедра прищеплює їм любов до наукового пошуку, а вони апробують себе на конференціях різного рівня. Їх запрошують для співпраці навіть іноземні видавництва. Тобто варто констатувати, що на кафедрі закладається науковий потенціал студентів, який за сприятливих умов реалізується в професійній, науковій діяльності наших випускників.

Як бачимо, НДР у межах кафедри – це «вулиця із двобічним рухом», з одного боку – викладачі зі своїми науковими інтересами та планами, готовністю передати свій досвід, з іншого – студенти

зі своїм бажанням. Мета цього руху для студентів – формування дослідницьких умінь, підвищення творчої активності, поглиблення знань за фахом і підвищення якості професійної підготовки, розвиток самостійності й якостей, необхідних для становлення випускників як кваліфікованих фахівців. Тому студентське наукове товариство (далі – СНТ), яке працює на кафедрі, є першим «трампліном» студента у велику науку. Скориставшись ним, деякі студенти, а потім аспіранти, докторанти вже ніколи не можуть зійти із цієї дистанції. На кафедрі приходять колишні студенти, але вже в іншому статусі, і дуже приємно усвідомлювати, що вони були членами СНТ, працювали над світоглядними темами, виступали на конференціях і не лише в межах кафедри, інших вузів, міста, але й усієї України.

Кафедра як складова частина вищої освіти виконує також виховну функцію. Це аксіома, бо навчальний процес передбачає виховання, а виховання – моменти навчання. Виховні можливості кафедри базуються на концептуальних положеннях Конституції України, Закону України «Про освіту», Національної доктрини розвитку освіти України XXI ст. Саме кафедра покликана здійснювати формування та виховання особистості студента в навчальний і позанавчальний час. Завдання кафедри – зберігати, поширювати цінності культури, а також готувати майбутню інтелектуальну еліту [6]. У зв'язку із цим значна роль у структурі навчального процесу кафедри повинна належати виховній складовій частині, яка може здійснюватися за допомогою: а) посилення гуманітарного складника всіх навчальних дисциплін; б) зміни форм і методів навчальної роботи (останні мають бути спрямованими на розвиток особистості).

Гуманітарні дисципліни покликані формувати в студентів когнітивні, методологічні принципи пізнання, озброїти їх логічним «апаратом» мислення, познайомити із загальнолюдськими моральними й естетичними цінностями, вказати шлях залучення до них. Сучасні викладачі повинні орієнтувати студентів на гуманітарний розвиток освітнього процесу, а не на вузьку спеціалізацію. Тут відкривається широке соціальне поле докладання зусиль викладачів гуманітарних наук, які першими вирішують ці завдання.

Під час навчального процесу викладач здатний розвивати в студентів критичне мислення, колективну взаємодію, командний дух, комунікативні вміння, навички ухвалення відповідальних рішень, формувати креативність як головну цінність і компетентність. Отже, викладач сприяє розвитку ціннісних основ культури особистості студента. Також важливим принципом взаємодії викладачів зі студентами є педагогіка партнерства, яка базується на повазі, рівноправ'ї, толерантності, взаємній зацікавленості у вирішенні навчальних завдань, що має значний виховний потенціал.

Кафедра як структурний підрозділ вищої школи, її викладачі можуть виховувати студентів і в позааудиторний час. Так, у ЗВО України склався такий громадський інститут, як інститут наставництва (кураторства), який створений ще за радянських часів і мав виховний вплив на студентство. Із часом цей інститут скасований, але наприкінці ХХ ст. його почали відроджувати, проте вже з новим змістовним наповненням. На кафедрі працюють викладачі, які виконують обов'язки наставників, кураторів академічних студентських груп. Вони допомагають адаптуватися студентам до нового культурно-освітнього середовища, до умов організації навчального процесу та дозвілля. Саме вони є тими «поводирями», які на перших етапах самостійного студентського життя дадуть їм пораду, підкажуть життєві істини. Позааудиторна робота на кафедрі – це можливість якнайповніше та сконцентровано формувати світогляд студента. Реалізується це завдання через екскурсійну роботу, яка вимірюється широкими масштабами діяльності кафедри, «круглими столами» із запрошенням фахівців різних напрямів, з обговоренням різних тем, наприклад, «Музика та здоров'я», «Учитися бути людиною», у контексті парадигми освіти вищої школи тощо.

Висновки. Отже, кафедра у ЗВО – це ключова ланка в навчально-виховному процесі. У діяльності викладачів важливі як навчальний, так і виховний складники. Саме викладач бере безпосередню участь у процесі формування особистості студента, розвиває його професійні компетенції, сприяє реалізації інтелектуального та духовного потенціалу, а кафедра організовує, спрямовує, забезпечує цю командну роботу, де

кожен співробітник знає свої обов'язки, виконує свої функції і креативно підходить до вирішення загальних кафедральних завдань. Інакше кажучи, кафедра – це робочий механізм, живий організм, який не звик до формалізму і вимагає від своїх співробітників еластичності й органічності єдності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вища освіта в Україні: нормативно-правове регулювання / за заг. ред. А.П. Зайця, В.С. Журавського. К.: Форум, 2003. 950 с.
2. Врублевська С.В. Інноваційні процеси у системі освіти. *Медична освіта*. 2007. № 1. С. 43–48.
3. Медична освіта у світі та в Україні / Ю.П. Поляченко, В.Г. Передерій, О.П. Волосовець та ін.. К.: Книга-плюс, 2005. 383 с.
4. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556, зі змінами, внесеними згідно із Законом від 28 грудня 2014 р. № 76 // Верховна Рада України: офіційний веб-сайт. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show1556-18>.
5. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. // Верховна Рада України: офіційний веб-сайт. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show344/2013>.
6. Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики / Н.Е. Волков, Я.И. Кузьминов, И.М. Реморенко. *Вопросы образования*. 2008. № 1. С. 32–64.
7. Кукушкин Ю.С. Общеввропейский процесс и гуманитарная Европа: роль университетов. М., 2005. 589 с.
8. Вульфсон Б.Л. Высшее образование на Западе на пороге ХХ в.: успехи и нерешенные проблемы. *Педагогика*. 1999. № 2. С. 84–95.
9. Великая Хартия университетов. URL: <http://bologna.sphu.ru/documents/mcu.doc>.

ЯКІСТЬ НАВЧАННЯ МОЛОДІ В КОНТЕКСТІ ЯКОСТІ ЖИТТЯ

THE QUALITY OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF LIFE QUALITY

Стаття присвячена розгляду проблеми якості навчання молоді крізь призму якості життя. У дослідженні проаналізовано основні підходи до визначення поняття «якість життя» з погляду європейської педагогіки. Сформульовано визначення термінів «якість навчання молоді» та «якість життя», визначено їхні суб'єктивні й об'єктивні показники. З'ясовано, що якість життя молодого покоління прямо пропорційно залежить від якості навчання. Запропоновано нові педагогічні підходи до формулювання та забезпечення якості життя молоді.

Ключові слова: якість життя, якість навчання, молоде покоління, навчання, школа, педагогіка, педагогічний підхід.

Статья посвящена изучению проблемы качества обучения молодежи через призму качества жизни. В исследовании проанализированы основные подходы к определению понятия «качество жизни» с точки зрения европейской педагогики. Сформулированы определения терминов «качество обучения молодежи» и «качество жизни», определены их субъективные и объективные показате-

тели. Установлено, что качество жизни подрастающего поколения прямо пропорционально зависит от качества обучения. Предложены новые педагогические подходы к формулированию и обеспечению качества жизни молодежи.

Ключевые слова: качество жизни, качество обучения, молодое поколение, обучение, школа, педагогика, педагогический подход,

The article deals with the problem of quality of youth education through the prism of quality of life. The research is analyzed the main approaches to defining the concept of "quality of life" in terms of European pedagogy. The definitions of the terms "quality of youth education" and "quality of life" are formulated and their subjective and objective indicators are determined. It is also found that the quality of life of the younger generation is directly proportional to the quality of education. The new pedagogical approaches to the formulation and ensuring the quality of life of young people are offered.

Key words: quality of life, quality of education, younger generation, school, education, pedagogy, pedagogical approach,

УДК 376(438)

Кічула М.Я.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри іноземних мов
ДВНЗ «Тернопільський державний
медичний університет
імені І.Я. Горбачевського»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Здається очевидним, що якість життя людини залежить в основному від якості її сприйняття власного життя. Категорія сприйняття або навіть переконань, на які вказує Ян Щепанський [19, с. 5], зараз нехтується, тому автор порушує пріоритетне для педагогіки питання про можливість відновлення престижу та впливу сприйняття, побудованого людиною (або виховними інстанціями), як форми (якість) її життя і форми (якість) світу, в якому живе людина. З погляду освіти сьогодні актуальна теза про «гіперлюдину, яка зможе вдосконалити світ», що, своєю чергою, визначає категорію сприйняття в особистих закономірностях, сформованих і впроваджених у процесі виховання, навчання та соціалізації людини. Така модель формує людину, здатну активно, цілеспрямовано діяти в усіх сферах власного життя та світу. У процесі освітньої діяльності підтверджується вищезазначена теза, саме вона визначає категорію бачення в особистих закономірностях, сформованих та впроваджених під час виховання та соціалізації. Ця модель спрямована на формування людини, здатної до активної збудливої дії у сфері свого власного життя та у формуванні світу загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До світових авторів, які визначили якість як центр своїх наукових досліджень, належать такі: R. Cummins, B. Lindstrom, R. Schalock, R. Renwick, I. Brown, A. Campbell, E. Convers, D. Schneider, F. Andrews, S. Withley, W. Rodgers, J. Goodal, D. Hall, D. Felce, J. Perry, E. Allardt, H. Schipper, J. Clinch, V. Powell, J. Reaburn, I. Rootman, M. Bach, M. Rioux.

Серед польських науковців це: J. Czapirski, R. Derbis, A. Bańka, S. Kowalik, M. Oleś, K. de Walden-Gałuszko, R. Kolman, A. Zalewska, L. Wołowicka, H. Sęk, B. Weinert, S. Sadowska й інші.

Проблему пошуків взаємозв'язку між освітою й якістю життя населення висвітлювали у своїх працях українські такі дослідники: В. Васильєва, О. Величко, Л. Гриневич, Л. Даниленко, М. Дарманський, С. Квіт, Л. Колесников, В. Кремень, В. Луговий, Т. Лукіна, Г. Мартинов, С. Ніколаєнко й інші.

Мета статті. Зробити ґрунтовний аналіз якості навчання молоді в контексті якості життя.

Виклад основного матеріалу. «Якість життя» як педагогічна категорія сприймається в контексті розвитку особистості людини, тому її можна визначити як «почуття задоволення життям», яке можливе за умови багатомірності розвитку і самозростання людини, реалізації її прагнень і життєвих цілей відповідно до прийнятих цінностей та бажань, беручи до уваги матеріальні елементи соціального статусу [4, с. 13]. Це визначення об'єднує два аспекти якості життя: суб'єктивний і об'єктивний. Якість життя розглядається як ефект людського розвитку, але варто підкреслити, що ці відносини є взаємними. Це означає, що якість розвитку також впливає на якість життя [2, с. 13]. Варто додати, що досягнення певного етапу розвитку або якості життя не означають, що результат є суто чуттєвим, оскільки визначення розвитку як довготривалого процесу змін в особистості передбачає появу нової якості упродовж усього життя [4]. Результатом і водночас нагородою за

розвиток є «саморозвиток», що, як це не парадоксально, веде до розширення горизонту – часто не задовольняє, не затьмарює потреби людини, а лише посилює їх, залишаючи її в стані голоду та незадоволення як собою, так і процесом розвитку [18, с. 11, 14–15]. Цей стан спонукає людину до подальших дій та змін у власному розвитку й якості життя.

Вищезгадане припущення дає педагогіці завдання виокремити життєвий потенціал людини, тобто її біологічні, соціальні, емоційні та духовні ресурси, які вона може використати для самореалізації на кожному етапі розвитку, що, у свою чергу, дасть їй почуття реалізації в житті. Здатність людини вирішувати життєві проблеми пов'язана, серед іншого, з відкритістю її когнітивних структур (розуміння життя), виду прийнятих цінностей, із прагненнями, а також із культурним посланням, досвідом спілкування із соціальним (освітнім) середовищем.

Отже, завдання педагогіки зводяться до з'ясування реального значення, створюють умови для переживання сенсу життя, в якому воно може бути реалізовано, полягають у творчому вирішенні кризи, пошуку стратегій та цілей життя [21, с. 45–48]. На підставі попередніх наукових тверджень про якість життя з педагогічного погляду можна зробити фундаментальний висновок: основою для гуманістичного тлумачення якості життя є орієнтація людського розвитку на такі сфери: «знати – розуміти – співпрацювати – створювати» або «бути» [22, с. 25]. Навчання відіграє надзвичайну роль у цьому питанні, починаючи з раннього дитинства.

Педагогіка – це наука, що досліджує закономірності людського розвитку, розширюючи життєві можливості особистості на різних рівнях освіти та життєвих етапах. Предметом дослідження, який пояснює причину існування педагогіки як науки, є навчальна практика, хоча автори використовують її взаємозаміно з посиланнями на терміни «виховання», «освіта», «навчання» [12, с. 11, 18]. У цій статті вживається термін «навчання», яке навмисно звужувалося до особи одного учня та пов'язано із прийнятим оперативним визначенням якості життя. У цьому сенсі воно визначається як діяльність, спрямована на різнобічний розвиток учня (студента) і благополуччя його життя.

Якість навчання залежить від якості діяльності школи [7, с. 26–30]. Термін «якість навчання» має бути пов'язаний із розвитком школи, спрямованої на розвиток учня (студента) та професійний розвиток вчителя. У цьому сенсі якість ототожнюється з кількісними або якісними змінами на робочих місцях школи, що забезпечує високий рівень освітніх послуг. Якісна школа – це школа, яка відповідає потребам усіх, кого це цікавить. Це школа самонавчання та самоосвіти, орієнтована на відповід-

ність стандартам і систематичне вдосконалення. Такий підхід обов'язково ставить концепцію якості в основу діяльності школи [14, с. 130–131].

На практиці «якість навчання» означає перехід доякісної школи, яка забезпечує своїм членам різнобічний розвиток, існування в суспільстві, отже, реалізує її в значущій формі, дозволяє досягти істини [6, с. 21]. Цей підхід визначає, що стосовно дитини формування особистості є своєрідною частковою метою школи, оскільки основою діяльності учня є відповідальність за власний розвиток, а школа готує до самостійного вдосконалення та використання власних ресурсів на всіх етапах розвитку, у різних ситуаціях та обставинах повсякденного життя. Отже, якість навчання залежить від якості життя, але ця залежність може бути зворотною.

Поняття «навчальна організація» охоплює процес формування школи учнями, вчителями, студентами, що характеризується суб'єктивними значеннями й оцінками осіб, які його ініціюють, оскільки в програмі навчання в школі індивідуальні цілі та стандарти учнів збігаються зі спільними розробленими тезами. Наслідком такої самооцінки можуть стати розбіжності, однак, як було діагностовано, школа може використати їх для свого розвитку, а отже, для всіх, хто в ній присутній [14, с. 106, 108; 15, с. 98–108].

Якісна школа орієнтована на сучасність і майбутнє, учить та вивчає ціннісні якості, сенс життя та сутність щастя [6, с. 90]. Вона виступає за загальну освіту – всеосяжну, повну, глобальну, інтегровану та конструктивну, тобто здатну формувати критичну незалежність і творче мислення та дії своїх учасників, створювати для них плановий і контрольований життєвий шлях [12, с. 207].

Особливості такої школи Інетта Новосад перелічує за абеткою: «Активізація студента, його автентичність, що близька до дитини та навколишнього середовища, володіння харизмою, заснована на діалозі та демократії. Гнучкість – розташована між теперішнім і майбутнім. Сімейна – у ситуаціях формування чи розпаду сім'ї. Якісна школа вчить мислити цілісно, інтерактивно, міждисциплінарно, інтеграційно, опираючись на гуманізм, покращувати якість власної роботи, співпрацювати, створювати культуру роботи. Учні (студенти) та вчителі, що поєднують зміст із життям, мають певну мотивацію до роботи щиро вітаються в такій школі. Контролююча, але водночас відкрита, де розвивається відповідальність, дружелюбність і звільнення від суб'єктивності. Різноманітна – повна пропозицій, самоврядування, творча, що дозволяє перевершити себе. Постійно вдосконалюючись, школа вибору має багато можливих шляхів розвитку, орієнтованих на дитину, даючи їй задоволення власних потреб і бажань» [14, с. 179–180; 1, с. 111]. Отже, школа сприймається автором системно, у багатьох аспектах.

Вищезгадана концепція вказує на важливу умову якості певної діяльності – затвердження суб'єктів, які її створюють. Визначні риси школи відповідають головній ідеї цінності людини та її життя. Шкільна освіта дитини, що відбувається в атмосфері гармонійної співпраці, впливу сім'ї та ширшого соціального середовища, є частиною сучасних освітніх напрямів – гуманізації та демократизації, що створюють можливість для її розвитку [16, с. 174–76] і щасливого життя.

Процеси становлення, розвитку та вдосконалення людини і школи невіддільні, бо мають на меті знайти найвищу якість. Проблема полягає в тому, що необхідно встановити відповідні показники для її визначення. Запропонований педагогічний погляд на якість життя не є ідеалістичним, або постулатом, бо варто пам'ятати, що кожна людина трактує свою ситуацію по-різному і програмує майбутнє (це відбувається на кожному етапі розвитку). Проте здається, що розширення з дитинства обізнаності в процесі «становлення» – збагачення особистості (через освіту) може стати ключем до творчого та цінного життя. Януш Гомплевич вказує на необхідність цього завдання, стверджуючи, що прогнози розвитку поставили «<...> конкретні завдання перед освітою та педагогікою. Люди живуть не тільки по-різному, але все більш інтенсивно, у скупченому, надмірно інформатизованому середовищі. Діти повинні навчитися не тільки поведінці й існуванню, але навіть навичкам життя й адаптації до постійно мінливих умов та можливостей життя, і не тільки для сучасних, але й майбутніх» [9, с. 7]. Здається, що слова, написані автором десятки років тому (і інші аргументи, включені в це дослідження), переконують педагогів в актуальності питання про якість життя, вказують на необхідність його ретельного вивчення (особливо якість життя дітей та підлітків).

Навчання молоді в контексті якості життя – вступний теоретичний аналіз. З багатьох теоретичних і вибіркового аналізів емпіричних досліджень випливає, що відчуття якості життя молодим поколінням залежить від різних соціокультурних змінних, що спочатку відображає конфлікт людських потреб: індивідуалістичного (зосередження уваги на собі і власному добробуті) і суспільного (пошук та важливість соціальної підтримки, концентрація на спільних благах). Не можна заперечувати, що обидві потреби важливі для відчуття якості життя, і якщо вони залишаються в рівновазі, то ми можемо говорити про гармонію розвитку, яка є визначальним елементом сприйнятого благополуччя. Цей баланс у сучасному світі явно знівельований; індивідуалістичні потреби значно переважають. Наслідком знецінення суспільних потреб молодого покоління, яке потребує підтримки соціального середовища, є розвиток негативних явищ, які впливають на нього: відчуття відчуження, відсут-

ність підтримки, самотність та багато інших (порушення внутрішності, екстерналізація, суїцидальна поведінка, депресія, психічні розлади, соціальна патологія).

Аналіз якості життя із цієї базової перспективи показує відсутність балансу в задоволенні зазначених двох «контрастних» потреб, що є важливим чинником зниження якості життя молодого покоління, яке має навчитися бути членом суспільства, хоча водночас позбавлене підтримки. Це доводить істину тези про складність людської природи, реалізація якої не забезпечується величезним індивідуалізмом або перебільшеним колективізмом, оскільки людина одночасно є «індивідуальною» та «суспільством»; постійно прагне до свободи, незалежності, самовизначення» та «бажання присвятити себе захисту інших». У цьому бачимо основний і безперечний механізм розвитку особистості: «людина перебуває у взаєминах з іншими», яку Мартін Бубер підкреслює у своїй філософській концепції такими словами: «від ставлення до Тебе формуюся Я» [3]. Доречною є також теза Мартіна Е.П. Селігмана про «велике Я» як чинник людського нещастя – про відсутність добробуту, що є прикладом якості життя: «Я стало великим, а Ми зникло» [17]. Якість життя свідчить про почуття щастя, отже, і про самореалізацію, яка визначається явно більшою концентрацією на собі (індивідуалізм), ніж на суспільстві. Наслідки такого стану не є позитивними для людей (джерелом нещастя є відсутність підтримки в громаді).

Крім того, постмодерністська етика (постмодерна) суперечить людям і суспільству, є наслідком надмірної концентрації на індивідуальній автономії та свободі особистості, девальвує співтовариство та громаду, що може бути джерелом підтримки в складних і соціально розвинених умовах. Відсутність ототожнення із громадою перешкоджає формуванню зрілої ідентичності, інтегрованої всередині та із зовнішнім світом. Проте нездатність звернутися до соціальної мережі підтримки в складних ситуаціях, які наявні в житті кожної людини, може стати суттєвим бар'єром у формуванні почуття якості власного життя, що спричиняє розчарування і прокладає шлях для різних порушень розвитку та соціальних патологій.

Якість життя молодого покоління – дітей та підлітків – загалом є результатом двох чинників: специфіки розвитку, характерної для цих періодів, яка зазвичай аналізується в психологічній перспективі, та специфіки світу, в якому живуть і розвиваються діти та молодь. Особливості світу визначають цивілізаційну і трансформаційну мінливість, яка зазвичай аналізується в соціологічній та педагогічній перспективі. Проте очевидно, що обидві категорії чинників взаємно зміцнюються, разом визначають якість життя молоді генерації.

Сьогодні є потреба в новому вивченні освітньої реальності та педагогічної діяльності, що відповідає соціально створеному життєвому середовищу, особливостям розвитку дітей і молоді, які необхідно аналізувати у двох аспектах – об'єктивному, зовнішньому (умови життя) та суб'єктивному, внутрішньому (суб'єктивно сприймається й інтерпретується якість життя). В аналізі, зробленому на основі педагогічних наук, на відміну від психології, категорія якості життя, на жаль, теоретично й емпірично знехтувана. Проте це залежить від способу сприйняття якості життя. Об'єктивне вимірювання якості життя відображається в багатьох концепціях і аналізі життєвого середовища людини [13]. З педагогічного погляду, тобто навчання та виховання молодого покоління, логічно чи навіть важливіше аналізувати це явище суб'єктивно, що є пріоритетом для процесів розвитку, виховання та соціалізації. Виховне та соціальне значення – у припущеннях когнітивної тенденції – передусім є суб'єктивним (особистим) переконанням та ставленням людини до світу свого життя, проте в педагогічних аналізах (в основному в соціальній педагогіці) здебільшого розглядаються об'єктивні умови, які визначають якість живого середовища (освітнє та соціальне середовище). Загалом, якість життя зазвичай аналізується в матеріальному вимірі, семантично пов'язана з об'єктивним підходом, проти духовного [8], що, у свою чергу, семантично пов'язано із суб'єктивним. З наукового ж погляду наявний парадокс [5], а саме: сучасне суспільне матеріальне багатство не виключає патології суспільного життя та психопатології, і навпаки: це спричиняє багато негативних явищ у сфері духовності, що впливають на якість життя. Як писав Девід Дж. Мейерс, «у нас менше щастя, більше депресії, більш тендітні і нестабільні відносини, менше розуміння в громаді; менша професійної безпеки, більше злочинності та більше деморалізованих дітей» [5]. На аналогічні проблеми вказує Мартін Е.П. Селігман. Він вважає, що парадоксальним є економічне зростання: епідемія депресії виявляється здебільшого в молодому поколінні, збільшується кількість суїцидів у всіх поколіннях, особливо серед молоді, руйнівні явища в сім'ї (збільшення кількості розлучень), у школі (дитяча злочинність) та міжособистісних відносинах (відсутність довіри), переважає функціональний споживчий характер стосунків, що спричиняє патологічні явища [17]. П. Штопка [20] стверджує, що такі негативні риси сучасної культури не сприяють почуттю особистої безпеки та побудові суспільства, тоді як обидві ці умови прямо визначають почуття якості життя. Культура цинізму позбавляє людину можливості розвивати довіру до соціального світу, яка є важливим регулятором поведінки особистості в суспіль-

стві. Відсутність довіри до інших людей активізує механізм «попереджувальної оборони» проти потенційно негативних дій оточення.

З іншого боку, раціоналізація може спричинити тенденцію до використання інших для досягнення власних цілей. Якщо підтверджується вислів, що виграє міцніший та розумніший, то в ситуації недовіри до інших треба приймати ставлення, що максимізує шанс на перемогу, тобто маніпулювати іншими людьми. Культура байдужості, унаслідок зникнення суспільства в постмодерністському світі, породжує егоїзм і егоцентризм, водночас позбавляє людину можливості адаптації до соціального світу та побудови реальних, задовільних відносин з іншими людьми. Останні є найважливішим джерелом людського щастя, визначальним чинником якості життя, його значення.

Висновки. Отже, у педагогіці якість життя пов'язана з якістю навчання, тому аналіз якості життя проводиться в контексті якості навчального середовища – школи, сім'ї, однолітків (соціальна педагогіка та сімейна педагогіка), а також поєднується з якістю допомоги, догляду, виховання та соціалізації. Різні аспекти якості життя цікаві для різних дисциплін та педагогічних субдисциплін, хоча більшість із них безпосередньо не згадують про якість життя. Спектр проблем, який можна ввести в проблематику наук про виховання, дуже широкий, його неможливо представити в межах одного дослідження. Тому варто розглядати перспективи погляду на якість життя в контексті результатів навчання та соціалізації, тобто як молоде покоління переживає життя та сформулювало бачення власного життя разом з обмеженнями якості життя, відповідними соціологічним та психологічним підходами. У цьому контексті ми повинні розглядати якість життя крізь призму навчального ідеалу та цілей освіти (людина щаслива та прагне до самоосвіти), а також чинників та методів, що визначають досягнення цих цілей (навчальне середовище та методика навчання). Усе це можна враховувати в перспективі теорії освіти, яка встановлює цілі і вказує на методи їх реалізації. Педагогічний підхід до якості життя також повинен мати цілісний характер, опиратися як на умови виховання людини, так і на індивідуальне задоволення, пов'язане зі сприятливими умовами життя й особистими стандартами, що сприймаються особистістю, визначають спосіб оцінки якості власного життя.

Область досліджень щодо якості життя молодого покоління, особливо в суб'єктивному або досить цілісному підході, недостатньо вивчена педагогами, соціальними зокрема, має стати пріоритетним предметом педагогіки, якщо її метою є створення умов, що сприяють навчання і вихованню особистості, яка бажає та здатна створити умови, сприятливі для самореалізації (відчуття щастя і благополуччя).

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Banach Cz. Zadania i cechy dobrej szkoły jako organizacji uczącej się i doskonalącej. *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej* / B. Muchacka. T. 1. Kraków, 2006. 300 s.
2. Bańka A. Jakość życia a jakość rozwoju. Społeczny kontekst płci, aktywności i rodziny. *Psychologia jakości życia* / A. Bańka, Poznań, 2005. 119 s.
3. Buber M. Problem człowieka. Tłum. J. Doktor. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1993. 95 s.
4. Daszykowska J. Jakość życia w perspektywie pedagogicznej. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS, 2007. 170 s.
5. David G. Myers The American Paradox: Spiritual Hunger in an Age of Plenty. New Haven; London: Yale University Press, 2000. 384 p.
6. Denek K. Ku dobrej edukacji. Toruń; Leszno, 2005. 243 s.
7. Dobijański M. Jakość – wartość nadrzędna współczesnej i przyszłej edukacji. Edukacja – szkoła – nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka / J. Kuźma. Kraków, 2005. 521 s.
8. Joyce J. Ulisses. Tłum. M. Słomczyński. Bydgoszcz: Pomorze, 1992. 364 s.
9. Homplewicz J. Wyzwania pedagogiczne wobec perspektyw integracji europejskiej, Rzeszów, 1998. 198 s.
10. Kuźma J. Scholiologia szansą dla przyszłej szkoły. *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej* / B. Muchacka. T. 1. Kraków, 2006. 299 s.
11. Kuźma J. Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji. Kraków, 2008. 264 s.
12. Kwieciński Z., Śliwerski B. Pedagogika. Podręcznik akademicki. T. 1. Warszawa, 2005. 496 s.
13. Marynowicz-Hetka E. Pedagogika społeczna. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006. 576 s.
14. Nowosad I. Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły. Warszawa, 2003. 195 s.
15. Nowosad I. Rola i znaczenie ewaluacji w rozwoju szkoły. *Szkoła w zmianie. Zarządzanie i komunikacja w sytuacjach szkolnych* / W.J. Maliszewski, I. Nowosad, R. Uździcki. Toruń, 2009. 248 s.
16. Rewera M. Autorytety w świadomości młodzieży licealnej. Stalowa Wola, 2008. 340 s.
17. Seligman M.E.P. Psychologia pozytywna. Przeł. J. Radzicki. *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka* / red. J. Czapiński. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004. 480 s.
18. Sujak E. Rozważania o ludzkim rozwoju. Kraków, 1992. 290 s.
19. Szczepański J. Wizje naszego życia. Warszawa: Wydawnictwa Prywatnej Wyższej Szkoły Biznesu i Administracji, 1995. 199 s.
20. Sztompka P. Kulturowe imponderabilia szybkich zmian społecznych: zaufanie, lojalność, solidarność. *Imponderabilia wielkiej zmiany: mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji* / red. P. Sztompka. Warszawa; Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999. S. 265–282.
21. Wojnar I. Humanistyczne intencje edukacji. Warszawa, 2000. 315 s.
22. Wojnar I. Humanistyczna orientacja edukacji. *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej* / J. Kuźma, J. Morbitzer. T. 1. Kraków, 2003. 515 s.

НАЙКРАЩІ ПРАКТИКИ ВИКОРИСТАННЯ ШЛЯХІВ ДОПОМОГИ СТУДЕНТАМ У ДОСЯГНЕННІ УСПІХУ (НА ПРИКЛАДІ УНІВЕРСИТЕТІВ СПОЛУЧЕНИХ ШТАТІВ АМЕРИКИ)

THE BEST PRACTICES FOR USING WAYS TO HELP STUDENTS ACHIEVE SUCCESS (ON THE EXAMPLES OF US UNIVERSITIES)

У статті розглядається досвід американських університетів у пошуку і розробленні стратегій надання підтримки студентам у досягненні успіху. Надано приклад застосування п'яти ефективних практик допомоги студентам у навчанні і розвитку, які містять різноманітні стратегії. По-перше, тактика університетів щодо полегшення адаптації студентів під час перехідного періоду сприяє утриманню студентів першого і другого років навчання. Моніторинг і відстеження студентів надають змогу адміністрації і викладачам впливати на успішність студентів, а створення зв'язків між академічним та неакадемічним середовищем допомагає студентам усвідомити важливість наукових і соціальних відносин. Надання необхідної підтримки студентам як у стінах університету, так і поза ними сприяє своєчасному подоланню труднощів і розвитку необхідних умінь. Важливим аспектом у досягненні успіху студентами є якісне й ефективне викладання, тому завдання університетів – показати гарний результат наприкінці навчання у вигляді високого відсотка успішних, працевлаштованих студентів.

Ключові слова: успіх, успішність студентів, університет, найкраща практика досягнення успіху, допомога студентам, ефективність викладання.

В статье рассматривается опыт американских университетов в поиске и разработке стратегий оказания поддержки студентам в достижении успеха. Пример применения пяти эффективных практик университетов, содержащих различные стратегии оказания помощи студентам в обучении и развитии, представлен в статье. Во-первых, тактика университетов по облегчению адаптации студентов во время переходного периода способствует удержанию студентов первого и второго годов обучения. Мониторинг и отслеживание студентов дают возможность администрации и преподавателям влиять на

успеваемость студентов, а создание связей между академической и неакадемической средой помогает студентам осознать важность научных и социальных отношений. Оказание необходимой поддержки студентам как в стенах университета, так вне их способствует своевременному преодолению трудностей и развитию необходимых умений. Важным аспектом в достижении успеха студентами является качественное и эффективное преподавание, поэтому задача университетов – показать хороший результат в конце обучения в виде высокого процента успешных, трудоустроенных студентов.

Ключевые слова: успех, успешность студентов, университет, лучшая практика достижения успеха, помощь студентам, эффективность преподавания.

The experience of American universities in finding and developing strategies to support students in achieving success is discussed in the article. An example of five best practices of universities containing various strategies to help students in learning and development is presented in the article. Firstly, the practice of universities to facilitate the adaptation of students during the transition period may contribute to the retention of first and second year students. Monitoring and tracking students enables the administration and teachers to influence student performance, and creating links between academic and non-academic environments helps students understand the importance of scientific and social relations. Providing the necessary support to students, both academic and non-academic contributes to the overcoming of difficulties and the development of the necessary skills. An important aspect in achieving success for students is high-quality and effective teaching, therefore, the task of universities is to show a good result at the end of training as a high percentage of successful employed students.

Key words: success, student success, university, best practice for success, student support, teaching effectiveness.

УДК 316.477–057.875:371.3.001.85 (73)

Козьменко О.І.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри іноземних мов
та професійної комунікації
Східноукраїнського національного
університету імені В.І. Дала

Постановка проблеми у загальному вигляді. Федеральна політика Сполучених Штатів Америки (далі – США) у XXI ст. перенесла фокус якості вищої освіти з кількості студентів на етапі вступу до вищого навчального закладу до звітності на етапі завершення навчання й ефективного працевлаштування. Переорієнтація цілей навчання потребує від університетів педагогічних, організаційних і соціальних змін, що стимулює їх переходити до нових форм навчання із застосуванням ефективних стратегій заохочення до навчання і підтримки студентів університеті. Увагу дослідників привертає досвід успішних стратегій університетів щодо ефективності і результативності

в межах утримання і допомоги студентам у закінченні навчання. Орієнтація на успіх і досягнення кінцевої мети студентами мають стати результатами навчання у закладі вищої освіти, застосування ефективних практик щодо досягнення цієї мети є корисним досвідом впровадження в систему вищої освіти України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Успіх студентів у вищих навчальних закладах став темою дослідження багатьох науковців. Серед вітчизняних дослідників різні аспекти досягнення успіху привертали увагу І. Зязюна, Л. Ковтун, М. Мамаєва, С. Смірнова, В. Ситнік та інших. Закордонні вчені цікавилися питаннями успіху

студентів у різні часи, що яскраво представлено в роботах М. Аткінсона, К. Вілсона, А. Ліціо, Т. Марковича, Дж. Махоні, Д. Нордсток, Д. Саклофске, Б. Сандерса й ін. Протягом багатьох років у літературі про вищу освіту розглядалися найкращі практики стосовно того, як допомогти студентам досягти успіху та закінчити університет. Проблему вивчали багато американських педагогів, які розглядали питання активного залучення студентів (Дж. Барбер, Дж. Брекстон, Г. Кух та ін.), залучення студентів як до академічного, так і до позанавчального життя студентського містечка (А. Астін). Характеристики студентів і їхній зв'язок із цілеспрямованістю і наполегливістю в навчанні розглянуто Дж. Біном, С. Ітоном, В. Тінто. Окрім того, кожна із цих проблем розглядали стосовно конкретних стратегій університетів, як-от запровадження консультування в супроводі студентів (Л. Міллер), підтримка студентів (К. Келлі-Холл), програми для підтримки в перехідні для студентів періоди (М. Аріна) та програми для залучення студентів до спілкування і створення зв'язків (К. Чатріанд).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однією з важливих проблем щодо досягнення успіху студентів є застосування стратегій закладів вищої освіти (далі – ЗВО) для стимуляції студентів до отримання бажаного результату наприкінці навчання, тобто успіху. Зусилля з боку адміністрації та викладацького складу з розроблення та впровадження заходів, спрямованих на підтримку студента, можуть йому суттєво допомогти та полегшити навчання. Американський науковець Ліндсі Уайт з Університету Небраска (США) здійснила дисертаційне дослідження шляхів досягнення студентського успіху завдяки організаційним змінам у ЗВО й експериментальним шляхом підтвердила значущість дій і стратегій навчального закладу, спрямованих на досягнення успіху студента. Мета дослідження – зробити аналіз ефективності організаційних змін у п'яти чотирьохрічних навчальних закладах США для досягнення більшого відсотка успішних студентів наприкінці навчання. Серед чинників, що впливають на рівень успішності студентів, Ліндсі Уайт визначила дії адміністрації і викладацького складу. У праці зазначено п'ять найкращих практик ЗВО щодо досягнення успіху студентами [6].

Мета статті. Охарактеризувати застосування успішних стратегій американських університетів щодо утримання і допомоги студентам у досягненні успіху.

Виклад основного матеріалу. Успіх студентів залежить від багатьох чинників, серед яких умови й ефективність навчання. Завершення навчання і здобуття відповідної кваліфікації надають студенту безліч можливостей для власної самореалізації, розвиток особистих якостей і необхідних

умінь сприяє успіху студента в подальшому житті і кар'єрному рості. Завдання університетів – знайти шляхи подолання труднощів у досягненні успіху студентами, надати їм допомогу у визначенні проблем на ранньому етапі навчання. Дослідження американських педагогів містять п'ять найкращих практик щодо допомоги студентам у досягненні успіху. Ці практики передбачають розроблення стратегій навчального закладу щодо: 1) полегшення адаптації студентів під час перехідного періоду; 2) моніторингу і спостереження за результатами студентів; 3) створення зв'язків між академічними та неакадемічними аспектами університетського життя для студентів; 4) підтримки студентів як у стінах університету, так і в поза ними; 5) покращення якості викладання [6].

Є багато проблем щодо складних перехідних періодів: перехід від середньої школи до університету, перехід від коледжу до університету, адаптація в університеті і пристосування до життя після закінчення університету. Питання адаптації першокурсників має багато аспектів, серед яких походження студентів і досвід навчання батьків у ЗВО є, на думку науковця, значущими чинниками для досягнення успіху студентами [6]. Останнім часом у США спостерігається тенденція до збільшення кількості студентів, батьки яких не навчалися у ЗВО і не можуть надати необхідну моральну підтримку в питаннях, пов'язаних із вищою освітою. Згідно зі статистичними даними, 52% абітурієнтів – представники сімей, де вища освіта здобувається вперше [3]. Науковці вважають це одним із чинників, що може впливати на успішність студента [4]. Так звані студенти першого покоління становлять певну групу ризику щодо дезадаптації в університеті.

Щоби допомогти студентам першого покоління, а також іншим студентам університету орієнтуватися в переході до інших умов, доцільно застосувати стратегії допомоги на різних етапах: доувзівському, профорієнтаційному, у перший і другий роки навчання. Така допомога передбачає формування необхідних навичок навчання, розвиток мотивації і вміння досягати запланованих цілей. Відвідування абітурієнтами і студентами спеціальних програм полегшує процес адаптації і навчання у ЗВО, оскільки співробітники і викладачі під час таких курсів мають змогу розкрити потенціал, здібності студентів, налаштувати їх на успіх, надати правильну модель поведінки і зорієнтувати на правильний вибір під час навчання. Досвід американських університетів доводить користь організації спеціальних курсів для студентів першого року навчання, які мають на меті ознайомити студентів із навичками навчання, організацією власного розкладу і часу, можливостями кар'єри й іншими навичками, необхідними для успіху в університеті. Перший рік є вкрай важливим для розвитку

необхідних навичок навчання, тому університети розробляють нові програми орієнтації студентів, створюють цікаві заходи прийому, залучають до студентських ритуалів та традицій, організовують спільні соціальні програми, семінари першого року, консультації, центри академічної підтримки, заохочують до створення навчальних спільнот, надають навчальні послуги тощо [5]. Доцільно пропонувати подібні програми для студентів, що мають ризик полишити навчання, тому діагностика, виявлення і супровід таких студентів є також частиною стратегії університету.

Ліндсі Уайт наводить цікавий приклад створення програми підтримки для студентів, що закінчили перший курс і потребують допомоги в переході від першого до другого року навчання в університеті [6]. Для заохочення відвідування таких курсів університети пропонують отримати за них додаткові кредити, отже, стимулюють студентів до активного здобуття необхідних для успіху знань, умінь і навичок.

Другий тип найкращої стратегії для успішності студентів, згаданої учасниками цього дослідження, полягав у використанні спостереження, або моніторингу студентів для вимірювання результатів їхньої успішності. Така стратегія спрямована на перевірку знань і умінь студентів, особливо із групи ризику, на початку, усередині і наприкінці семестру з метою надання необхідної корекційної допомоги і попередження відрахування. Результати кожної перевірки аналізуються, студенту надається відгук, що надає можливість раннього втручання в проблему і корекційних змін, тому доцільно в університетах відкривати додаткові лінії зв'язку, роз'яснювати процедуру оцінювання і застосовувати онлайн-формат для прискорення процесу. Позитивним результатом цього процесу є можливість для студента розробити власний план подолання труднощів, отримати консультації психолога, записатися на повторний курс навчання, відвідати додатковий курс допомоги, переглянути власне ставлення до навчання, навчитися керувати часом [1; 2]. Така робота щодо моніторингу студентів ЗВО як індивідуальна допомога тим студентам, які не склали обов'язкового письмового іспиту, є доцільним засобом збереження контингенту. Такі студенти підпадають під контроль кураторів і отримують необхідні консультації для забезпечення прогресу до закінчення коледжу. Іншим напрямом цієї стратегії є робота з повернення відрахованих із навчання студентів. В університетах створюються бази даних, відповідальні особи контактують щодо повторного вступу таких студентів до університету, відтворюючи стратегію «повернення» [6].

Третя концепція, яку варто вивчити для застосування кращих практик для студентської успішності, – це зв'язок між академічною та неакаде-

мічною діяльністю. Розроблення шляхів, якими викладачі, співробітники й адміністрація університету можуть інтегрувати академічну та неакадемічну діяльність, має велике значення для досягнення успіху студентами. Зокрема, створення нових навчальних спільнот, в яких студенти могли б отримати більше можливостей для самореалізації, об'єднатися з іншими студентами і залучити «групу ризику» для полегшення адаптації, запозичити досвід успішних студентів. Розширення соціальних контактів, співпраця студентів різних курсів і спеціальностей створюють сприятливе середовище для академічної та соціально-академічної взаємодії. Ще одним цікавим застосуванням цієї концепції може стати створення онлайн-груп для цільових програм із залученням різних студентів. Таке єднання студентів показало на практиці кращі результати студентів у зв'язку із зацікавленістю їх спільною темою, дослідженням, інтересами, можливістю дискутувати на обрану тему [6].

Позанавчальна діяльність не тільки позитивно впливає на соціалізацію особи, але й дозволяє реалізувати власні можливості за межами університету. Різноманітні стажування, екскурсії на підприємства, обмін досвідом корисно впливають на навчання, а можливість залучити студентів до профорієнтаційної роботи зі школярами сприяє спілкуванню на різних рівнях і розвитку соціальних навичок. Співпраця з майбутніми студентами дозволяє ознайомити абітурієнтів з академічними навичками й очікуваннями щодо життя в університетах раніше, ніж вони почали навчатися. Надання не лише академічної підтримки студентам позитивно впливає на їхню зацікавленість у навчанні, сьогоднішні студенти також потребують особистої підтримки. Життя студентів за межами класу впливає на їхній успіх у класі, оскільки особисті обставини, наприклад, сімейні негаразди, розлучення, неповнолітні діти, хвороба, втрата близької людини, втрата роботи тощо безпосередньо впливають на успіх студента [4]. Тобто академічна, особиста і загальна підтримка завдяки різним моделям консультування є вкрай важливою для успіху студента. Таке консультування може здійснювати як професійний консультант, так і студент, який має певний досвід і навички, його доцільно впроваджувати як особисто, під час контакту з консультантом, так і онлайн, у зручний для студента час. Створення програми надання підтримки однолітків має перспективи і полегшує доступ до цих програм завдяки позитивним взаємовідносинам.

Останньою стратегією щодо успіху студента є якість викладання, насамперед ідеться про ефективності викладання, особистісні якості і педагогічну майстерність викладача, зміст навчального курсу і ставлення до викладання. Зацікавленість матеріалом курсу, його практична користь для майбутньої професійної діяльності сприяє успіху

студентів і стимулює їх до навчання. Позитивні зміни у викладанні передбачають не лише вдосконалення методики, але й створення якісних програм, онлайн-ресурсів, спеціальних центрів із професійного розвитку для підвищення кваліфікації, обміну досвідом викладачів. Якість викладання безпосередньо впливає на успіх студентів.

Висновки. Дослідження американських педагогів довело ефективність та результативність найкращих практик щодо досягнення успішності студентів у зв'язку зі змінами у ЗВО. Показниками успішності навчання можуть бути результати академічної успішності студентів, відвідуваність окремих курсів і програм, кількість випускників закладів вищої освіти, відсоток працевлаштованих за спеціальністю студентів, розвиток власних умінь, навичок і здібностей випускників тощо. Запровадження таких найуспішніших іноземних практик, як створення програм адаптації і підтримки студентів на різних етапах навчання, формування позитивного іміджу успішного студента і залучення однолітків як консультантів, залучення до позанавчальної діяльності, сприяння особистісному росту, надання психологічної допомоги, моніторинг результатів успішності і своєчасна корекційна допомога, обізнаність щодо критеріїв оцінювання, можливість отримати зворотній зв'язок, мають на меті допомогти студенту чітко визначити свій шлях до успіху, тому застосування ефективних стратегій

досягнення успіху студентів є вдалим прикладом для вітчизняної вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Retention and student success: Implementing strategies that make a difference / C. Coley, T. Coley, K. Lynch-Holmes // *Ellucian*. 2016. URL: <https://www.ellucian.com/White-Papers/Retention-and-student-success/>.
2. Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment / M. Chemers, L. Hu, B. Garcia. *Journal of Educational Psychology*. 2001. № 93 (1). P. 55–64.
3. Mitchell J. Who's most likely to default on student loans? *Wall Street Journal*. URL: <http://blogs.wsj.com/economics/2015/02/19/whos-most-likely-to-default-on-student-loans/>.
4. Personal factors impacting college student success: Constructing college learning effectiveness inventory (CLEI) / E. Kim, F. Newton, R. Downey, S. Benton. *College Student Journal*. 2010. № 44. P. 112–125.
5. Newman Jackie F. A First-Year Experience Course and its Relationship to Retention and Academic Success at a Public Community College. 2016. Electronic Theses and Dissertations. URL: <http://dc.etsu.edu/etd/3157>.
6. Wayt Lindsay K. Pathways to Student Success: A Multiple Case Study on Four-Year Colleges' Organizational Change in Performance Funding States. 2015. *Educational Administration: Theses, Dissertations, and Student Research*. URL: <http://digitalcommons.unl.edu/cehsedaddiss/245>.

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК НАПРЯМ ПЕДАГОГІЧНОГО НОВАТОРСТВА У ХХ – ХХІ СТОЛІТТЯХ

AESTHETIC EDUCATION AS A DIRECTION OF PEDAGOGICAL INNOVATION IN THE XX – XXI CENTURY

В історії педагогічного новаторства в Україні виокремлюються напрями, в основі яких лежить естетичне виховання особистості. Їхні витoki сягають новаторських починань українських педагогів і культурних діячів початку ХХ ст., але найбільшого розвитку досягли в останній чверті ХХ – у ХХІ ст. У статті узагальнено передовий педагогічний досвід естетичного виховання як провідного засобу формування творчої особистості. Новаторські пошуки вдосконалення естетичного виховання мали різноманітні форми вияву: використання естетичного потенціалу мистецтвознавчих предметів, уведення до навчальних планів і викладання нових дисциплін естетичного спрямування, заснування авторських шкіл та проведення на базі багатьох шкіл всеукраїнського експерименту «Художньо-естетична освіта і виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів у процесі впровадження інтегрованих курсів». Зроблено висновки, що здобутки українських педагогів заслуговують широкого втілення в освітню практику.

Ключові слова: новаторство, естетичне виховання, історія педагогічного новаторства, передовий педагогічний досвід, авторська школа, художньо-естетична освіта.

В истории педагогического новаторства в Украине выделяем направления, в основе которых лежит эстетическое воспитание как основа формирования личности. У истоков новаторских начинаний эстетического воспитания стояли педагоги и деятели культуры начала ХХ в., но наибольшего развития инновации, направленные на использование воспитательного потенциала искусства, достигли в последней четверти ХХ – в ХХІ в. В статье обобщается передовой педагогический опыт эстетического воспитания как ведущего способа формирования творческой личности. Новаторские достижения в усовершенствовании эстетического воспитания проявились в разных формах, среди них использование эсте-

тического потенциала искусствоведческих предметов, введение в учебный план новых предметов эстетического направления, создание авторских школ, проведение всеукраинского эксперимента «Художественно-эстетическое образование и воспитание учащихся общеобразовательных учебных заведений в процессе внедрения интегрированных курсов». Обоснованы выводы о том, что наработки педагогов требуют широкого внедрения в общеобразовательную практику.

Ключевые слова: новаторство, эстетическое воспитание, история педагогического новаторства, передовой педагогический опыт, авторская школа, художественно-эстетическое образование.

The search aimed at an individual's aesthetic education is emphasized in the history of pedagogical innovation in Ukraine. It goes back to the initiatives of the Ukrainian figures of education and culture at the beginning of XX century, but the most active development was during the last quarter of centuries XX – XXI. The paper covers the generalized advanced pedagogical experience of aesthetic education as a means of the formation of a creative individuality. The innovative research how to improve aesthetic education was carried out in different forms: to use an aesthetic potential of art subjects, to introduce new aesthetics-oriented subjects to the curricula and to teach them, to establish author's schools and to conduct an all-Ukrainian experiment "Artistic-aesthetic education and upbringing of the students of general educational institutions in the process of the introduction of integrated courses" at the basis of numerous schools. The conclusion has been made that the achievements of the Ukrainian educators deserve to be widely applied into educational practice.

Key words: innovation, aesthetic education, history of pedagogical innovation, advanced pedagogical experience, author's school, artistic-aesthetic education.

УДК 37 (477) (09) 19

Кравчук О.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри фахових методик
та інноваційних технологій
у початковій школі
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Освітньо-модернізаційні процеси початку ХХІ ст. актуалізують необхідність звернення до позитивного педагогічного досвіду та переосмислення його. Удосконалення системи сучасної освіти не може відбутися без урахування результатів творчих пошуків передових учителів-новаторів і аналізу їхньої діяльності. Передовий педагогічний досвід не тільки переконливо демонструє досягнення педагогічної науки і практики, а й дає змогу прогнозувати розвиток інновацій, виявляти тенденції їх функціонування й умови успішного впровадження. Серед багатьох досягнень новаторських пошуків українських освітян особливе значення має естетичне виховання як важливий засіб формування творчої особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичні проблеми естетичного виховання й особливості їх практичного втілення розглядали в наукових працях Г. Бурса, Д. Джола, І. Зязюн, А. Комарова, М. Нестеренко, Л. Масол, Р. Яцишин. Погляди науковців на сутність проблеми естетичного виховання особистості в історії вітчизняної наукової думки аналізувала С. Литвиненко і зазначила, що естетичне виховання тлумачать як цілеспрямований процес формування творчої особистості, здатної сприймати, відчувати, оцінювати прекрасне та створювати художні цінності [6, с. 329]. Предметом вивчення в педагогічній науці є також розвиток естетичного виховання в історії української освіти. Т. Мочан висвітлює особливості

естетичного виховання в змісті освіти школярів Закарпаття в 1919–1939 рр. [7].

Л. Сбітнева розглянула специфіку вирішення проблеми музично-естетичного виховання дітей і молоді в Україні на початку ХХ ст. Науковець зазначає, що на початку ХХ ст. в Україні закладалися засади системи музично-естетичного виховання на національній основі, запроваджувалися реформи в галузі загальної музичної освіти, музичні заняття в школі розглядали як засіб естетичного, морального, релігійного і патріотичного виховання [18, с. 13–14]. Т. Тюльпа проаналізувала естетико-педагогічну спадщину видатних освітян і діячів культури 1917–1937 рр. У межах названого періоду вона визначила три етапи становлення та розвитку теорії й практики естетичного виховання школярів в Україні: 1) 1917–1919 рр., коли естетичне виховання включено в систему загального розвитку дитини; 2) другий етап – 1920–1930 рр., на переконання науковця, позначений пошуком оптимального змісту, нових форм та методів естетичного виховання. Під час третього етапу (1930–1937 рр.) змінилося естетичне виховання школярів через негативні явища соціально-політичного характеру на тлі ліквідації національних ознак української системи освіти [20, с. 6].

Форми організації естетичного виховання підлітків у позакласній виховній роботі українських загальноосвітніх шкіл в другій половині ХХ ст. вивчала І. Паласевич [12]. Вона зазначила, що на естетичне виховання підлітків у досліджуваній період впливали політичні, соціальні і культурні умови, але позитивним було залучення молоді до різних форм і методів естетичного виховання в позакласній роботі [12, с. 285]. Менш дослідженим залишається питання естетичного виховання в аспекті педагогічного новаторства.

Мета статті. Охарактеризувати інноваційну діяльність авторських шкіл, заснованих на концепції естетичного виховання, як складник новаторських пошуків в історії української освіти.

Виклад основного матеріалу. Під час аналізу розвитку естетичного виховання в другій половині ХХ ст. І. Паласевич зазначає, що в цей період естетичне виховання значною мірою зосереджено в системі позакласної роботи: гуртки, шкільні виставки, художня самодіяльність. Зроблено акцент на залученні дітей до музично-хорової діяльності, до чого спонукав спільний наказ Міністерств культури та освіти 1954 р. Науковець також зауважує, що пісенний репертуар мав сформувати не тільки естетичні смаки, а й комуністичний світогляд учнів [12, с. 281].

В останній чверті ХХ ст. естетичне виховання стає одним із провідних напрямів новаторських пошуків учителів, спрямованих на зміни в змісті освіти. Особливістю інноваційного підходу до естетичного виховання стає те, що його прак-

тична реалізація виходить за межі позакласної діяльності, естетичне виховання усвідомлюють як складник навчально-виховного процесу, який втілюється в класно-урочній формі навчання. В Україні з'являються заклади, в яких естетичне виховання лежить в основі всього навчально-виховного процесу. Таким закладом була школа № 2 м. Ужгорода, яка з 1991 р. працювала як експериментальна, з поглибленим вивченням музики за авторською програмою директора Золтана Жофчака, діяльність якої висвітлювалась у засобах масової інформації та фахових педагогічних виданнях [1; 4; 5; 14]. 1994 р. школа № 2 м. Ужгорода набула статусу авторського навчально-виховного комплексу [14]. На той час це був єдиний загальноосвітній навчальний заклад на Закарпатті та й на всеукраїнському рівні, де впроваджено культуролого-естетичну модель навчання і виховання учнів. В інтерв'ю газеті «Голос України» З. Жофчак ознайомив з авторською концепцією та специфікою функціонування школи. Головним завданням школи став розвиток у кожної дитини творчих здібностей за допомогою мистецтвознавчих предметів. Школа запропонувала альтернативну педагогіку, нові програми викладання музичної освіти, основ світової культури, риторики, театральної педагогіки, кожен учитель був автором власної програми виховання. Статус експериментальної школи дозволив вводити нові предмети. У школі введено «Мистецтво» як головний предмет із першого по одинадцятій класи. Викладання естетичних дисциплін відбувалося нарівні з точними. Керівник школи переконував, що наукові знання повинні поєднуватися з художнім опануванням світу, такий підхід до навчання, на думку новатора, збагачує дитину, долучає до великого досвіду пошуків моральних цінностей [3]. В авторській школі педагог намагався втілити досвід закордонних шкіл, наприклад, угорських, де в багатьох загальноосвітніх школах урок музики був щодня. На думку З. Жофчака, саме музика сприяла розвитку логічного мислення і пам'яті дитини, бо саме в таких школах у дітей спостерегалися кращі знання з точних наук.

2006 р. на Всеукраїнському конкурсі авторська школа стала однією із кращих у номінації «Школа педагогічного пошуку». Важливою часткою роботи школи як авторського навчально-виховного комплексу під керівництвом З. Жофчака стало й ознайомлення вчителів області, України з неординарними методами та формами естетичного навчання й виховання учнів засобами мистецтвознавчих і гуманітарознавчих предметів. На базі школи проводили обласні, всеукраїнські та міжнародні семінари, конференції вчителів-методистів, учителів музики. Досвід педагогічної діяльності З. Жофчака вивчали, за ним працюють педагогічні колективи майже 200 шкіл України та за її межами. Досвід

З. Жофчак поширює шляхом власних публікацій, він автор понад 100 друкованих праць, які виходили окремими книжками, друкувалися в журналах і збірниках, в обласних та республіканських газетах [5].

Новаторською за специфікою організації навчально-виховного процесу, в основу якого покладено формування особистості засобами мистецтва, є Малобілозерська естетична гімназія-інтернат «Дивосвіт» Запорізької обласної ради (с. Мала Білозерка) [2]. Директором цієї школи є вчитель-методист, заслужений працівник освіти України Яніна Овсієнко. Становлення школи як інноваційного закладу почалося 1997 р., коли започаткували введення в старшій школі незвичайної професії «Виробник художніх виробів із кераміки» [2]. Директор школи широко висвітлює специфіку роботи школи [9; 10; 11; 12], зокрема розкрила систему її діяльності в публікації «Особливості розвитку художньо-естетичної гімназії «Дивосвіт» як експериментального навчального закладу із проблеми професійно-художньої освіти» [10]. Гімназія «Дивосвіт» є всеукраїнським та обласним експериментальним майданчиком із художньо-естетичного виховання учнівської молоді. У гімназії цілісно впроваджено авторську систему організації професійної підготовки учнів старших класів із художньо-естетичного та технологічного напрямів діяльності (декоративно-ужиткове мистецтво). Естетичному вихованню підпорядковано позаурочну роботу, організовано студії відповідно до інтересів: хореографічну, літературно-драматичну, «При гончарному крузі», «Народна іграшка» (ліплення), «Бабуся скринька» (розпис, витинанки), «Чарівні фарби» (образотворче мистецтво). Функціонує краєзнавчий музей, який досліджує традиції керамічного виробництва Білозерського краю. Учителі гімназії розробили практичну програму креативного розвитку вихованців за умови тривалих впливів на них вітчизняної та світової художньої культури. Уже з 5-го класу поглиблено вивчаються рисунок, живопис, композиція, ліплення, декоративно-ужиткове мистецтво, комп'ютерна графіка, розробляються авторські програми із цих предметів. Я. Овсієнко констатує, що досвід гімназії підтвердив розвивальний вплив на учня художньо-професійних засобів освіти, цікавість до мистецтва, розвинута в гімназії, забезпечує гармонію художньо-естетичного й інтелектуального розвитку вихованців, їхню здатність до постійного самовдосконалення [10, с. 314, 315, 318].

Вагомим стимулом до новаторської діяльності, в основі якої – використання потенціалу естетичного виховання, стало ухвалення і затвердження 2004 р. Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексної програми художньо-естетичного виховання в загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах [16]. Авторами концепції є

співробітники АПН України: Л. Масол (наук. керівник), Н. Ганнусенко, О. Комаровська, С. Ничкало, О. Оніщенко, В. Рагозіна. Інноваційна ідея концепції полягала в тому, що передбачалося посилення в педагогічній практиці духовно-творчої функції, на відміну від традиційного домінування в освітньо-виховній системі інформативно-пізнавальної функції. Згідно з концепцією, мистецтво має унікальні можливості впливу на людину, тому художньо-естетичне виховання потрібно розглядати не лише як процес набуття художніх знань і вмій, а насамперед як універсальний засіб особистісного розвитку школярів на основі виявлення індивідуальних здібностей, різнобічних естетичних потреб та інтересів. Водночас у концепції констатовано, що дисципліни художньо-естетичного циклу, музичне й образотворче мистецтво посідають занадто скромне місце в загальноосвітніх навчальних закладах, тому запропоновано нову систему художньо-естетичної освіти та виховання, в якій саме навчальна діяльність ставала фундаментом естетико-виховної системи школи. Нова система, крім традиційних компонентів, включала базовий освітньо-виховний компонент, що передбачав навчання, виховання й розвиток учнів під час вивчення предметів та курсів освітньої галузі «Мистецтво – естетична культура».

Реалізувати концепцію передбачалося шляхом проведення експериментальної роботи на базі шкіл, відповідно до чого Міністерство освіти України 2005 р. видало наказ «Про проведення науково-дослідної та експериментальної роботи зі створення цілісної моделі художньо-естетичної освіти і виховання в загальноосвітніх навчальних закладах України» [17]. У наказі зазначено, що для реалізації творчого пошуку учителів-новаторів проводиться науково-дослідна й експериментальна робота за темою: «Художньо-естетична освіта і виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів у процесі впровадження інтегрованих курсів» [17].

Відповідно до наказу, у 65 загальноосвітніх закладах України (Дніпропетровська, Донецька, Закарпатська, Київська, Луганська, Миколаївська, Рівненська, Сумська, Черкаська, Чернігівська обл., міст Львів і Севастополь) здійснювалася науково-дослідна й експериментальна робота за названою темою [17]. 2008 р., відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України, розширено зону цього експерименту, результатом чого стало створення 2007 р. Всеукраїнської школи методичного досвіду на базі Миколаївського інституту післядипломної освіти, одним із завдань якої стало поширення передового методичного досвіду [18].

Художньо-естетичне виховання як методологічну базу сучасних виховних проєктів втілюють у практику роботи Миколаївського муніципального колегіуму, який очолює директор С. Січко. Як дослідницький майданчик усеукраїнського

рівня школа започаткувала в загально-шкільному навчальному плані (варіативний компонент), крім стандартного уроку музичного мистецтва, новий урок у кожному класі (1 година) – «Український хороспів». Авторський проект, над реалізацією якого працює педагогічний колектив колегіуму, дав можливість створити в системі виховного процесу та художньо-естетичної освіти учнів II–XI класів оригінальну за структурою та змістом школу «Кобзарська наука», яка допомагає зберігати та відтворювати давні народні традиції кобзарського мистецтва в сучасних умовах та на перспективу. Для об'єднання всіх напрямів виховання в школі створена кафедра художньо-естетичного циклу. Метою її стало виховання і розвиток здібних дітей. Вершиною школи «Кобзарська наука» є Народна Бузька юнацька капела «Кобзарський передзвін» – лауреат Всеукраїнських кобзарських конкурсів і фестивалів. Цей навчальний заклад став учасником Всеукраїнського експерименту «Художньо-естетична освіта і виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів у процесі впровадження інтегрованих курсів (створення цілісної моделі художньо-естетичної освіти і виховання)» [8].

Висновки. Отже, в історії педагогічного новаторства в Україні виокремлюється напрям, в основі якого лежить естетичне виховання як основний засіб формування особистості. Витоки розуміння естетичного виховання як важливого складника формування особистості сягають новаторських починань українських педагогів і культурних діячів початку ХХ ст., але найбільш вагомими стали здобутки українських освітян в останній чверті ХХ – у ХХІ ст. Новаторські пошуки щодо естетичного виховання мали різноманітні форми вияву: використання естетичного потенціалу мистецтвознавчих предметів, уведення до навчальних планів і викладання нових дисциплін естетичного спрямування, заснування авторських шкіл, проведення на базі багатьох шкіл всеукраїнського експерименту «Художньо-естетична освіта і виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів у процесі впровадження інтегрованих курсів». Здобутки українських педагогів заслуговують широкого втілення в освітню практику української школи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Галас М. Інтерв'ю із З. Жофчаком. Дитину не так важко навчити, як виховати // Новини Закарпаття. URL: <https://karpatnews.in.ua/news/64633-zoltan-zhofchak-dytynu-ne-tak-vazhko-navchyt-yak-vykhovaty>.
2. Дивосвіт. Асоційована школа Юнеско. URL: <https://dyvosvit.info/2011-11-03-19-51-51.html>.
3. Жофчак З. Уроки повинні перетворюватися на нескінченні діалоги, бесіди з учнями. *Урядовий кур'єр*. 4 жовтня 2014 р.
4. Жофчак З. Концепція навчально-вихованої роботи авторської школи. *Початкова школа*. 1995. № 1. С. 48–51.

5. За авторською програмою ужгородця Золтана Жофчака навчаються учні близько 200 шкіл України з поглибленим вивченням музики // Закарпаття-онлайн. URL: <https://zakarpattya.net.ua/News/14841-Za-avtorskoju-prohramoiu-uzhhorodtsia-Zoltana-ZHofchaka-navchaiutsia-uchni-blyzko-200-shkil-Ukrainy-z-pohlyblenym-vyvchenniam-muzyky>.

6. Литвиненко С. Витоки розвитку ідей естетичного виховання особистості в історії вітчизняної наукової думки. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2016. № № 50–51. С. 329–334.

7. Мочан Т. Естетичне виховання у змісті шкільної освіти на Закарпатті в 1919–1939 рр. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія «Педагогіка, соціальна робота». 2012. Вип. 25. С. 139–141.

8. Музей Лесі Українки в Ялті. URL: <http://lesiaukrainka.crimea.ua/banduraconfsiech.htm>.

9. Овсієнко Я. Реалізація ідей педагогічної майстерності у навчально-виховному процесі спеціалізованих навчальних закладів художньо-естетичного профілю. *Рідна школа*. 2013. № 1/2. С. 62–65.

10. Овсієнко Я. Особливості розвитку художньо-естетичної гімназії «Дивосвіт» як експериментального навчального закладу із проблеми професійно-художньої освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2013. Вип. 13. С. 313–319.

11. Овсієнко Я. Проектний підхід до організації навчального процесу в гімназії естетичного профілю. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2012. Вип. 4. С. 184–192.

12. Овсієнко Я. Творчий розвиток учнівської молоді і загальноосвітньому навчальному закладі нового типу (з досвіду роботи Малобілозерської обласної гімназії «Дивосвіт»). *Професійно-мистецька школа у системі національної освіти: мат. Міжнар. науково-практичної конфер.* Київ; Чернівці: Зелена Буковина, 2008. С. 218–222.

13. Паласевич І. Форми та методи естетичного виховання підлітків у позакласній виховній роботі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич, 2005. Вип. 11. С. 279–287.

14. Про розширення зони експерименту: наказ МОН України від 28 жовтня 2008 р. № 983.

15. Почесному громадянину Ужгорода Золтану Жофчаку – 75. *Ужгород: газета ужгородської міської ради і виконкому*. URL: <http://gazeta-uzhgorod.com/?p=889>.

16. Про затвердження Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексної програми художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах: наказ МОН України № 151/11 від 25 лютого 2004 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/ru/v1_11290-04.

17. Про проведення науково-дослідної та експериментальної роботи зі створення цілісної моделі художньо-естетичної освіти і виховання в загальноосвітніх навчальних закладах України: наказ МОН № 578 від 7 жовтня 2005 р. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0578290-05>.

18. Про завершення дослідно-експериментальної роботи на базі мережі загальноосвітніх закладів України: наказ МОН України № 1362 від

24 листопада 2014 р. URL: <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2014-12-01/3202/nmo-1362-2.pdf>.

19. Сбітнева Л. Розвиток музично-естетичного виховання на початку ХХ ст. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2012. № 11 (1). С. 6–16. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2012_11\(1\)_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2012_11(1)_3).

20. Січко С. Миколаївський муніципальний колегіум. URL: http://osvita-mk.org.ua/konkursu/Klas_kerivnuk/khuda.pdf.

21. Тюльпа Т. Розвиток теорії й практики естетичного виховання школярів в Україні (1917–1937 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2005. 21 с.

22. Тюльпа Т. Провідні концепції естетичного виховання підростаючого покоління в Україні (1917–1937 рр.) як засіб засвоєння соціокультурного досвіду. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2012. Вип. 42. С. 170–175.

ПЕДАГОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ

PEDAGOGICAL STUDIES OF TOLERANCE

Стаття присвячена дослідженню толерантності в педагогіці. Акцентована увага на дослідженнях технології аналізу чинників, що сприяють формуванню толерантності або інтолерантності в освітньому середовищі. Узагальнюючи власний досвід, автор пропонує ті методи дослідження, які вважає найбільш ефективними.

Ключові слова: толерантність, інтолерантність, метод семантичного диференціала, шкала толерантності – інтолерантності, карта толерантності.

Статья посвящена исследованию толерантности в педагогике. Акцентировано внимание на исследованиях технологии анализа факторов, способствующих возникновению толерантности или интолерантности в образовательной среде. Обобщая

собственный опыт, автор предлагает те методы исследования, которые считает наиболее эффективными.

Ключевые слова: толерантность, интолерантность, метод сематического дифференциала, шкала толерантности – интолерантности, карта толерантности.

The article is devoted to the study of tolerance in pedagogy. Attention is focused on studies that are focused on the technology of analyzing factors that contribute to the emergence of tolerance or intolerance in the educational environment. Summarizing his own experience, the author offers those research methods that he considers most effective.

Key words: tolerance, intolerance, method of sematic differential, tolerance-intolerance scale, tolerance map.

УДК 37.011

Крупенина Н.А.,

канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри загальної,
спеціальної педагогіки,
реабілітації та інклюзивної освіти
Дніпровської академії
неперервної освіти

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Толерантність у сучасному світі не є абстрактною категорією, а глибоко пронизує повсякденність людини, є найбільш актуальною характеристикою для розвитку особистості.

Толерантність у сучасному українському суспільстві являє собою норму цивілізаційного компромісу між культурами і готовність до прийняття інших поглядів, умовою збереження різноманітності, права на несхожість, унікальність.

Формування толерантності та настанов толерантної свідомості в сучасному суспільстві є соціальним замовленням системи освіти. Культивування толерантності в освітньому просторі – необхідна умова розвитку гармонійної особистості. Створення і застосування в освітніх установах усіх рівнів наукових, освітніх і розвиваючих програм, спрямованих на формування усвідомленого ставлення до толерантності як найважливішої цінності суспільства, навчання міжкультурному діалогу, стає одним із найважливіших завдань сучасності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сучасні дослідження в межах проблемного поля толерантності представлені роботами як західноєвропейських авторів, так і вітчизняних. Серед сучасних авторів на теоретичному рівні концепт толерантності розробляли такі західноєвропейські автори, як: П. Ніколсон, М. Уолцер, Г. Оллпорт та ін.; серед вітчизняних учених Л. Бойчак, Р. Ткачева, Г. Солдатова, О. Шарова, Л. Шайгерова й ін.

Проблеми толерантності розглядалися також у працях класиків педагогічної думки (Я. Коменський, Я. Корчак, А. Макаренко, М. Монтессорі, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Френе, Р. Штайнер та ін.) і залишаються актуальною для педагогічної думки ХХІ ст. (М. Андреев, Л. Бернадська, Т. Білоус, О. Волошина, О. Грива, Т. Гурова, Я. Довгополова, М. Карандаш, Е. Койкова, О. Маті-

єнко, Л. Олексюк, О. Орловська, А. Скок, Н. Скрипник, Ю. Тодоровцева й ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.

Варто зазначити, що у вітчизняній педагогіці є декілька досліджень, спрямованих саме на технологію аналізу чинників, що сприяють формуванню толерантності або інтолерантності в освітньому середовищі. Тому, констатуючи значущість наявних праць, ми, узагальнюючи власний досвід, пропонуємо ті методи дослідження, які вважаємо найбільш ефективними.

На нашу думку, незважаючи на наявність численного діагностичного інструментарію, не всі методи адекватні цілям гуманітарної експертизи толерантності в освіті, тому є потреба у створенні надійного й апробованого методичного комплексу як для діагностики, так і для формування і розвитку толерантності.

Мета статті. Зробити аналіз методів дослідження, які спрямовані на технологію виявлення чинників, що сприяють формуванню толерантності або інтолерантності в освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні ми беремо за основу визначення толерантності як терпимості та терпіння, якщо зважати на дослівний переклад терміна з англійської мови. Така трактовка наявна в дослідженнях західних науковців, наприклад, Майкл Уолцер вживає термін «терпимість» як синонім поняття «толерантність» [1].

Педагогічні дослідження можуть бути спрямовані на розкриття характеру взаємодії толерантних і інтолерантних соціальних цінностей, норм і зразків поведінки в освітньому середовищі.

Досвід проведення емпіричних досліджень проблем толерантності в закладах вищої освіти (Україна, Іракський Курдистан, Держава Катар) дозволяє нам стверджувати, що з метою формування інформаційної бази та подальшого аналізу

результатів дослідження воно повинно здійснюватися за допомогою сукупності методів: метод анкетування респондентів; індивідуальні бесіди й інтерв'ю, холл-тест; «фокус-група»; метод включеного спостереження й ін.

Для виявлення загального емоційно-психологічного сприйняття учасниками освітнього процесу поняття «толерантність» під час емпіричних досліджень ми використовували метод семантичного диференціала К. Осгула. Ця методика дозволяє наповнювати її будь-яким змістом. Від самого початку вона створена для виявлення реакцій респондентів на будь-який соціальний об'єкт. Метод семантичного диференціала може бути застосований для виявлення реакцій респондентів на будь-які поняття, що визначають норми та цінності.

Модифікація варіанта методики К. Осгула дозволяє структурувати семантичний простір десятима парами дихотомій:

- погано 1 2 3 4 5 гарно;
- неважливо 1 2 3 4 5 важливо;
- непотрібно 1 2 3 4 5 потрібно;
- марно 1 2 3 4 5 корисно;
- небажано 1 2 3 4 5 бажано;
- незначуще 1 2 3 4 5 значуще;
- несуттєво 1 2 3 4 5 суттєво;
- небезпечно 1 2 3 4 5 безпечно;
- незрозуміло 1 2 3 4 5 зрозуміло;
- приховано 1 2 3 4 5 відкрито.

Порівняльний аналіз отриманого емоційно-психологічного профілю поняття «толерантність» в університетах України й Іракського Курдистану виявив деякі відмінності: до позитивного семантичного простору тяжіють оцінки українських студентів. Ми вважаємо, що менш позитивні оцінки курдських студентів корелюють із показниками обізнаності щодо терміна «толерантність». Частотний аналіз і аналіз залежностей свідчать про те, що в групах курдських студентів кількість тих, хто жодного разу не чув цього терміна, переважає.

Під час конструювання шкал для оцінювання об'єкта встановлення толерантності важливо враховувати, в яку ситуацію потрапить об'єкт, який оцінює респондент. Показові щодо цього експерименти Р. Лап'єра (1934 р.), які підтвердили, що в різних ситуаціях індивіди демонструють різні моделі поведінки щодо того самого об'єкта [2].

Для емпіричного аналізу толерантності на рівні соціального інституту освіти необхідно виділити його основні сфери, рівні прояву інтолерантності настанов і поведінки. Спираючись на стандартний перелік змінних соціологічного аналізу, виділимо такі сфери толерантності: ґендерна, вікова, освітня, міжнаціональна, расова, релігійна, географічна, фізіологічна, міжкласова, політична, сексуально орієнтована, маргінальна.

На шкалі «толерантність – інтолерантність» можна виділити п'ять точок: протекціоністська

толерантність, ціннісна толерантність, прихована інтолерантність, вербальна інтолерантність, агресивна поведінкова інтолерантність.

Передбачається, що кожен індивід може мати різний рівень толерантності. У зв'язку із цим вважаємо за доцільне розробити так звану «Карту толерантності», що складається із 60 клітин (12 сфер X 5 рівнів). Складання таких мап дозволить відповісти на багато важливих запитань, наприклад, про зміну толерантності під впливом різних суспільно значущих подій, процесів тощо залежно від віку респондента, рівня його освіти тощо.

Кожна клітина «Карти толерантності» може бути операціоналізована за допомогою питань анкети, які після відповідних процедур перевірок, оцінки їхньої надійності й обґрунтованості можуть набути статусу стандартизованих питань і використовуватися для моніторингу зміни рівнів толерантності.

Практика проведення емпіричних досліджень свідчить про те, що в межах запропонованої теми достатньо результативним є використання шкали соціальної дистанції Богардуса. Суть методики полягає в тому, що респондента просять визначити ті типи соціальних контактів, в які він охоче вступив би із представниками тієї чи іншої соціальної групи. Відповіді, що були запропоновані респонденту, сформовані на підставі результатів попередньої експертної процедури. 1992 р. Н. Паніна вперше включила цю методику в загальнонаціональне репрезентативне дослідження, спрямоване на вивчення психологічного стану населення України.

Запропонована методика дозволяє проводити кількісний вимір, що, безсумнівно, підвищує можливості моніторингових і компаративних досліджень.

Вважаємо за потрібне акцентувати увагу на тому, що в педагогічних дослідженнях толерантності необхідне (паралельно з іншими напрямками) вивчення такого елемента, як соціальна настанова, яка безпосередньо впливає на поведінку індивіда, але водночас не усвідомлюється особистістю, невербалізована та пов'язана з особистісним сенсом. Традиційно застосовуються кількісно-оціночні методи дослідження (наприклад, шкали Л. Терстоуна та Р. Лайкерта), які засновані на інформації, яку респонденти надають усвідомлено. Активно використовуються якісні методи дослідження, наприклад, сфокусовані групові інтерв'ю.

Висновки. Стратегічний план педагогічного дослідження толерантності полягає в тому, щоби розглянути якісні та кількісні аспекти даного поняття в індивідів із різними соціально-демографічними характеристиками, досліджувати причини, мотиви й аргументацію низького рівня толерантності (з'ясувати, чому мають місце етнічні, політичні, конфесійні упередження), провести серію педагогічних експериментів із формування

толерантної свідомості й оцінити, наскільки ефективні ті чи інші методи або засоби впливу. Аналіз причин, мотивів і аргументації інтолерантності настанов і поведінки важливий для вивчення контраргументації в процесі виховної роботи.

Звернення до вельми складної для розуміння і практичного повсякденного розгляду проблеми толерантності крізь призму конкретного педагогічного дослідження дозволить навчитися ставити дослідницькі запитання й отримувати на них відповіді у вигляді не однозначних істин, а ймовірного, нового знання. Пошук стійких зав'язків між змінними, виявлення впливу значень однієї ознаки

об'єкта або явища на значення іншого, визначення диференційованої сили латентних чинників може привести до емпірично вивіраних, доказових висновків і практичного використання отриманих даних.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Уолцер М. Про толерантність. Пер. з англ. М. Лупішко. Харків: Видавнича група «РА-Каравела», 2003.
2. La Pierre R. Attitude versus action. *Attitude Theory and Measurement* / M. Fishbein, N. John. N. Y., 1967.
3. La Pierre R. Attitudes versus actions. *Soc. Forces*. 1934. № 13. P. 230–237.

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

THE COMPETENCE OF TRAINING PROCESS

Профессиональное образование является важнейшей составной частью становления человека как личности. В настоящее время все большее внимание уделяется повышению его конкурентоспособности и прежде всего переориентации обучаемого на возможность постоянного обновления и совершенствования знаний и умений. Основным результатом деятельности вуза должна стать не абстрактная система знаний, а способность специалиста успешно действовать в конкретной жизненной ситуации. Именно эту проблему предстоит решить так называемому компетентностно ориентированному подходу в образовании (КОО, Engl.: competency-based education, CBE). В работе проведен обзор процесса создания компетентностно ориентированного курса от разработки системы компетенций, которыми должен обладать успешный специалист, до методов оценивания и валидации их результатами последующей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: компетенции, компетентностно ориентированное образование, дизайн курса, оценивание, валидизация оценок.

Професійна освіта є найважливішою складовою частиною становлення людини як особистості. Натепер все більша увага приділяється підвищенню її конкурентоспроможності і перш за все переорієнтації учня на можливість постійного оновлення і вдосконалення знань і умінь. Основним результатом діяльності ВНЗ має стати не абстрактна система знань, а здатність

фахівця успішно діяти в конкретній життєвій ситуації. Саме цю проблему доведеться вирішувати так званому компетентнісно орієнтованому підходу в освіті (КОО, Engl.: competency-based education, CBE). У роботі проведено огляд процесу створення компетентнісно орієнтованого курсу від розробки системи компетенцій, якими має володіти успішний фахівець, до методів оцінювання і валидизації їх результатами подальшої професійної діяльності.

Ключові слова: компетенції, компетентнісно орієнтована освіта, дизайн курсу, оцінювання, валидизація оцінок.

Professional education is an important part of a person's individuality formation. Currently, more attention is paid to improving its competitiveness and, first of all, reorienting the trainee to the possibility of continuous updating and improvement of knowledge and skills. The main result of the university's activity should not be an abstract system of knowledge, but the specialist's ability to act successfully in a specific life situation. It is this problem that is to be solved by the so-called competency-based education (CBE). The paper deals with the review of a competency-based course design from the development of the system of competencies that a successful specialist should have to the methods of evaluation and validation of their CBE performance by linking their assessments to other relevant student outcomes, such as job performance.

Key words: competences, competency-based education, course design, evaluation, validation of CBE assessments.

УДК 378.147

Ляшенко Е.В.,

канд. хим. наук, доцент,
доцент кафедры химии и биологии
ГВУЗ «Херсонский государственный
аграрный университет»

Белая Т.А.,

канд. с.-х. наук, доцент,
доцент кафедры химии и биологии
ГВУЗ «Херсонский государственный
аграрный университет»

Охрименко Е.В.,

канд. техн. наук, доцент,
доцент кафедры химии и биологии
ГВУЗ «Херсонский государственный
аграрный университет»

Постановка проблемы. Кажется, практически каждый год в нашей педагогике появляется новое увлечение, чтобы поразить образовательное сообщество. Совсем недавно мы услышали об интерактивных методах, сетевых технологиях, интегрированном образовании... Последнее модное направление – это компетентностно ориентированное образование, или КОО. Слово компетенции звучит везде – от проектов МОН школьных курсов до стандартов всех специальностей высшего образования.

Безусловно, глубокие изменения, происходящие в государстве, коснулись всех сфер жизни общества, в том числе и системы образования. Важными условиями демократического общества считаются образованность, профессиональная компетентность, толерантность, умение находить компромисс. Однако при этом часто упускается из виду, что компетенции и компетентностно ориентированное образование – это совершенно разные вещи.

Выделение нерешенных частей проблемы и формулирование целей статьи. Компетентность не является суммой знаний, умений и навы-

ков и не сводится к отдельной учебной дисциплине; она объединяет знания, умения, навыки, готовность мобилизовать их в конкретных ситуациях, ориентированных на потребности рынка труда. Принципы КОО уже достаточно глубоко разработаны на Западе и достаточно посетить хотя бы пару сайтов (приведенных ниже), чтобы понять, что они не могут быть интегрированы в современную отечественную систему образования без ее коренного изменения. Авторы надеются, что работа прояснит тонкости создания компетентностно ориентированных курсов и позволит избежать ошибок, с которыми уже столкнулись предшественники.

Анализ исследований и публикаций. Подобную систему, так называемую предметную, уже пытались внедрить еще в передовых университетах царской России в самом начале XX столетия [1; 2; 3], но по разным причинам от нее пришлось отказаться. В основу преобразований высшей школы был положен отказ от курсовой принадлежности студента, обрекающей его следовать по ступеням учебы вместе со всем курсом, и переход к более свободной системе индивидуального

учета его успехов. Предметная система была практически копией сегодняшнего КОО, возможно, за исключением способов оценивания результата обучения.

Итак, что же представляет собой западный вариант компетентно ориентированного обучения? Основная идея модели, основанной на компетентности, заключается в том, что все учащиеся должны овладеть желаемой компетенцией. В центре внимания системы находится конечный результат, а не процесс получения знаний. Это позволяет учащимся самим контролировать их достижение, потому что они не ограничены заданным временем процесса. Как только студент чувствует, что он может доказать свое мастерство, он может пройти оценивание, получить кредит и начать изучать следующий раздел. Двигаясь так медленно или быстро, как они пожелают, учащиеся могут получить степень, когда они будут готовы. Это огромная выгода для учеников по сравнению с другими графиками. В системе обучения на основе компетентности учащимся не разрешается продолжать, пока они не продемонстрируют мастерство идентифицированных компетенций. Таким образом, обучение на основе компетентности тесно связано с овладением навыками. Оно позволяет учащемуся изучать материал в своем собственном темпе.

В связи со сказанным возникают несколько ключевых вопросов:

Если курсов, семестров и т.д. в обычном понимании не будет, то как будет организованы студенты института? Какие компетенции студенту нужны? Как их оценивать?

Один из вариантов ответа на первый вопрос был предложен в Технологическом институте (СПб) – студенты распределялись не по курсам, а по годам приема [2, с. 85]. Нужно сказать, что несмотря на ряд положительных моментов, касающихся более высокого качества образования, скоро стал понятен и основной недостаток предметной системы обучения – большой отсев студентов и невозможность четкого планирования выпуска специалистов. Очевидно, поэтому от системы КОО через 10 лет отошли. Однако нужно заметить, что в современных рыночных условиях западные педагоги, во-первых, не считают планирование выпуска приоритетным, а нацелены прежде всего на конкурентоспособность выпускаемых специалистов, а во-вторых, утверждается, что разработаны современные методики, позволяющие даже снижать время обучения примерно вдвое [4] по сравнению со стандартной системой курсового образования.

Что же касается наполнения компетентно ориентированного курса в различных странах (США, Великобритания, ЕС) оно строится по-разному [5]; однако, очевидно, наиболее

интересна самосовершенствующаяся модель с обратной связью, когда первоначально разработанный на основе установленных государственных стандартов пилотный учебный план соответствующим образом изменяется на основе оценивания последствий реализации учебной программы. Основные стадии дизайна КО-курса подробно и широко описаны во многих интернет-руководствах, например, в [6]. Широко приводятся адреса открытых образовательных ресурсов (Open Educational Resources, OER), связанных с КОО, которые являются свободно доступными, открыто лицензированными документами и средствами массовой информации, полезны для изучения, обучения и оценки, а также для исследовательских целей [7; 8; 9]; на этих страницах много ссылок по дизайну КОО-курсов (в том числе для неподготовленных учащихся), лучших и новых практик, новых моделей, оценке результатов и т.д.

К сожалению, большинство рекомендаций носят расплывчатый абстрактный характер, четкие же указания относительно построения компетентно ориентированных курсов определенных дисциплин обычно отсутствуют.

Одной из первых стадий осуществления проекта КОО является разработка структуры компетенций. Чаще всего компетенции подразделены на предметные (specific) и общие (generic). Предметные определяются преподавателем сравнительно легко; нужно только отметить, что они должны непосредственно вытекать из профессиональных стандартов в соответствующей области занятости. Например, близкие авторам компетенции химиков приводятся в [10; 11], а инженеров-экологов – в работе [12].

Из сопоставления содержания этих компетенций видно, что, чем шире область практической деятельности, тем больший уклон делается в сторону общих компетенций, которые уже не относятся к какой-либо конкретной задаче или производственной роли – они носят общий характер, поскольку имеют решающее значение для успеха на разных типах рабочих мест. Общие компетенции трудно четко определить. Часто цитируемые примеры общих компетенций включают такие навыки, как когнитивные, методологические, технологические и лингвистические способности, коммуникация, решение проблем и разрешение конфликтов [13].

Организация TUNING Educational Structures in Europe, активно занимающаяся проблемами КОО [11], хотя и признает важность наращивания и развития предметных знаний и навыков в качестве основы для программ университетского образования, особо подчеркивает тот факт, что время и внимание следует уделять развитию общих компетенций или передаваемых навыков. Этот последний компонент становится все более актуальным

для того, чтобы хорошо подготовить учащихся к своей будущей роли в обществе с точки зрения трудоустройства и гражданской ответственности.

Мы видим, что сердце программы КОО заключается в определении и формировании компетентностных требований, а затем определении точных оценок и мер, которые будут использоваться для демонстрации мастерства каждой компетенции. Компетенции должны быть четко определены и измеримы; в противном случае они не могут считаться компетенциями, причем «основные усилия в области развития компетентностного образования должны заключаться не в разработке учебных материалов, а в разработке соответствующих оценок эффективности. Более того, образовательные учреждения не должны вводить компетентностно ориентированные учебные планы, если они не обладают средствами непосредственного оценивания успеваемости учащихся» [14, с. 3].

Как только определена структура компетенций и оценок, следующая задача состоит в разработке общей модели программы, которая учитывает детали того, как учащиеся будут продвигаться по программе, как они будут поддерживаться, и как организация будет разрабатывать процессы, которые будут интегрировать новую модель в традиционную систему. Именно здесь, действительно, появляется сложность и неопределенность. Сайт Пирсон (Pearson) предлагает широкий круг концептуальных разработок, чтобы помочь педагогам разрабатывать подходы, которые вписываются в условия конкретных институтов [15]. Здесь можно найти подходы к оцениванию, рабочие планы, студенческую поддержку, ресурсы КОО, семинары, статьи, консультационные службы и т.д. Нужно только учитывать, что компетенции не сводятся к применению совокупности предметных умений. Они полидисциплинарны, а уровень полидисциплинарности нарастает по мере продвижения к выпускающим кафедрам [16].

Другим подходом к определению компетенций в западных программах КОО является разработка обширного исходного множества компетенций, возможно, включающего и несущественные для данной специальности, с последующим анализом списка компетенций независимыми экспертами; затем требование к учащимся продемонстрировать способности в подмножестве, зависящем от квалификационной программы или требований к будущей работе. Так основана лицензированная платформа бизнес-компетенций Polaris, созданная в университете Липскомб (Nashville, Tenn., USA), которая определяет 41 компетенцию по семи общим категориям: межличностные, коммуникационные, управленческие, руководства, концептуальные, личностные и контекстуальные [17].

Система Polaris была внедрена многочисленными компаниями в различных отраслях про-

мышленности для найма персонала, обучения и развития лидеров. После ее внедрения местные деловые и промышленные круги отобрали 17 из 41 компетенции, которые были бы уместными и подходящими квалифицирующими показателями при получении степени бакалавра. Теперь от студентов, претендующих на степень бакалавра в системе КОО, университет требует, чтобы они продемонстрировали мастерство в этих 17 компетенциях (практически все они относятся к общим компетенциям).

Определение знаний и навыков, необходимых студенту в последующем обучении и работе, является едва ли не самой простой задачей при разработке дизайна КОО. Следующим, абсолютно необходимым, шагом считают создание надлежащей системы оценивания компетентностей, причем отличающейся от общепринятой в отечественной системе образования. В частности, в уже упомянутой работе М.Б. Челышковой высказано мнение, что: 1) при оценке компетенций нельзя использовать традиционные оценочные методы и средства; и 2) компетенции не принято оценивать определенным числом баллов на шкале.

Первый пункт кажется слишком безапелляционным; во всяком случае современные средства оценивания (эссе, групповые проекты или моделируемые ситуации, кейс-метод, портфолио, педагогические тесты на основе моделей Раша и Бирнбауэра) широко применяются на Западе в описываемой системе образования. Со вторым пунктом необходимо, безусловно, согласиться, т.к. оценка дается не числом, а уровнем. Например, программа КОО уже описанного университета Lipscomb имеет четыре уровня для каждой компетенции: базовый/элементарный, опытный практик, исключительный/эксперт и мастер/гуру. Каждый уровень владения связан с определенным набором знаний, навыков и типов поведения.

Очень важно, чтобы уровень мастерства будущего специалиста, определенный в учебном заведении, реально соответствовал его способностям в последующей работе/учебе. Валидация в данном случае – это процесс накопления доказательств для ответа на фундаментальный в данном случае вопрос: Связаны ли более высокие баллы в учебном заведении с более высокими уровнями/возможностями последующей работы? Конечно, важно показать, что оценка на основе компетентности корректно удостоверяет знания и навыки, связанные с указанной компетенцией (данные, основанные на тестовом контенте). Однако еще более важно знать, что учащиеся, которые набирают больше баллов при оценивании, также хорошо справляются с другими задачами, такими как трудовая деятельность, требующая такой компетенции (валидность, связанная с внешними факторами).

Утверждается, что, когда это возможно, разработчики программ должны искать эмпирические данные, связывающие результаты оценивания с внешними последствиями в качестве обратной связи с первоначальным учебным стандартом. Это достигается подключением широкого круга заинтересованных сторон – не только преподавателей, которые будут реализовывать программы и их оценивание, но также коллег, работодателей или представителей отрасли, которые будут нанимать выпускников.

Участие заинтересованных сторон является важным шагом в установлении стандартов для программ КОО. Заинтересованные стороны обычно имеют голос в определении первоначальной структуры компетенций; они также должны участвовать в определении уровня компетенции, «золотого стандарта», необходимого для получения степени/квалификации.

Интересно, что и в Украине есть примеры подобного сотрудничества. Так, в отчете [18] приведены результаты широкого опроса с целью анализа современных требований работодателей в области экологии, охраны окружающей природной среды и природопользования, чтобы выяснить, что необходимо усовершенствовать при подготовке специалистов данной отрасли. Правда, вызывает сожаление, что с точки зрения производителей, наименее важной компетенцией является способность учитывать нравственные убеждения для осуществления безопасной и эффективной деятельности и способность действовать, руководствуясь этическими соображениями, а наиболее важной – способность к письменной и устной коммуникации на государственном языке; это далеко не соответствует важности сходных компетенций ведущих зарубежных вузов.

Выводы и перспективы КОО. Подводя итог, можно сказать, что положительными сторонами системы компетентностно ориентированного обучения признаются следующие:

– Возможность учиться в индивидуальном темпе. Это особенно касается учеников, которые должны переключаться между работой и семьей; они считают этот подход весьма эффективным.

– Такие программы помогают значительно экономить время.

– Эти программы адаптируются в соответствии с выборами и потребностями учащихся.

– Они полезны с точки зрения занятости, так как повышают конкурентоспособность выпускников на рынке труда.

Однако у КОО есть и недостатки:

– Обучение на основе компетентности требует больших затрат времени и сил со стороны обучающихся, что значительно увеличивает затраты на обучение и усложняет ситуацию для учащихся.

– Нацеленность на достижение студентом четко определенных компетенций в рамках подхода КОО может привести к тому, что некоторые учащиеся застрянут на одном этапе в течение длительного периода [19]. Очевидно, эта система более подходит ученикам с четко выраженной способностью к получению новых знаний и навыков.

Основываясь на нашем обзоре, кажется, что в настоящее время большинство усилий в рамках КОО сосредоточено на определении набора компетенций и разработке их рамок, связанных с различными программами получения степени. Следующий шаг должен заключаться в том, чтобы предоставить более конкретную документацию, связывающую оценивающие упражнения (например, тестовые вопросы) с компетенциями, которые эти задачи предназначены измерять.

Кроме того, чтобы стать общепринятым как альтернативный путь для получения степени, КОО-программы должны предоставить доказательства того, что они так же хороши, как соответствующие традиционные программы обучения при передаче или, по крайней мере, измерении соответствующих знаний и навыков. Нужны четкие доказательства того, что: 1) выпускники КОО обладают теми же знаниями и навыками, что и обычные традиционные выпускники; и 2) выпускники таких групп одинаково успешны после окончания школы. Эти результаты могут быть определены с точки зрения последующей успеваемости или достижений в работе, профессионального престижа или заработка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Жарова Е.Ю. Курсовая и предметная системы биологического образования в Российской империи. *Вопросы образования*, 2012. № 4. С. 238–248. URL: <https://vo.hse.ru/2012--4/100627581.html>.
2. Проскураков В.А., Авербух А.Я., Лаврентьев А.Н., Романков П.Г., Суворов С.А. (редакторы). 150 лет Ленинградского ордена Трудового Красного Знамени Технологического института им. Ленсовета. Ленинград: Химия, 1978. С. 85.
3. Олесеюк Е.В., Борисов В.М., Динес В.А. и др. / ред. Олесеюк Е.В. Переход на предметный метод организации учебного процесса. Раздел 5.3. URL: <http://www.lexed.ru/obrazovatelnoe-pravo/knigi/olesek2006/53.php>.
4. What Is Competency-Based Learning? Site: TeachThought. We grow teachers. URL: <https://www.teachthought.com/learning/what-is-competency-based-learning/>.
5. Огнівчук Л.М. Оцінювання навчальних досягнень студентів вищих навчальних закладів на основі компетентнісного підходу. *Освітологічний дискурс*. 2014. № 3 (7). URL: oaji.net/articles/2016/2923-1457600000.pdf.
6. Ninghua Han (2014). CBE Course Design Model and Guidelines. Site: Skills Commons.org. URL: <https://www.skillscommons.org/handle/taaccct/2154>.

7. Open Educational Resources (OER). Site: SkillsCommon.org. URL: <http://support.skillscommons.org/about/open-educational-resources>.
8. Resource Library. Most Downloaded CBE Guides and Articles. (2018). Site: Competency-based Education Network (cbenetwork.org). URL: <http://www.cbenetwork.org/resource-library/>.
9. Search: cbe. (2018). Site: luminafoundation.org. URL: <https://www.luminafoundation.org/search?q=cbe>.
10. Crosby Dan (n.d.). Chemistry Course Competencies. Site: sites.google.com. URL: <https://sites.google.com/site/profilescience2/chemistry-course-competencies>.
11. Competences. Site: unideusto.org. URL: <http://www.unideusto.org/tuningeu/competences.html>.
12. Environmental health competency project: Recommendations for Core Competencies for Local Environmental Health Practitioners. URL: <https://stacks.cdc.gov/view/cdc/7153>.
13. Young J. and Chapman E. (2010). Generic Competency Frameworks: A Brief Historical Overview. *Education Research and Perspectives*, Vol. 37, No. 1 URL: http://www.erpjournal.net/wp-content/uploads/2012/07/ERP_V37-1_Young-J.-Chapman-E.-2010.-Generic-Competency-Frameworks.pdf.
14. McClarty K.L. and Gaertner M.N. (2015). Measuring Mastery. Best practices for assessment in competency-based education. URL: <https://www.luminafoundation.org/files/resources/measuring-mastery.pdf>.
15. Competency-Based Education (n.a., 2018). Site: Pearson.com. URL: <https://www.pearson.com/us/higher-education/products-services-institutions/competency-based-education.html>.
16. Чельшкова М.Б. Оценка профессиональных компетенций. Москва, 2015. URL: <https://ioe.hse.ru/data/2015/04/29/1098176151/Оценка%20профессиональных%20компетенций.pdf>
17. CHAUDOIN K. (2013). Lipscomb uses Polaris assessment model to develop more effective employees. URL: <https://www.lipscomb.edu/news/archive/detail/168/26538>.
18. Компетентності та результати навчання у сфері екології, охорони навколишнього середовища та збалансованого природокористування. Аналітичний звіт за результатами опитування роботодавців (проект) 2014–2015. Темпус-проект 544524. URL: <http://tempus-prj.onma.edu.ua/dlzone/qantus/zvit201503.pdf>.
19. Smith W. (2016). Competency-based education in UK. URL: <https://www.allassignmenthelp.co.uk/blog/competency-based-education-cbe-in-uk>.

HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL BASES OF THE HUMANISTIC PARADIGM FORMATION OF EDUCATION OF UKRAINE

ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКІ ОСНОВИ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ ФОРМУВАННЯ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Vitality of the appeal to humanism as the basic principle of building interpersonal relationships is determined by the ability of the humanistic paradigm of education to overcome the negative phenomena characteristic of modern Ukrainian society, especially those relating to the formation and development of the individual as the highest value. It was emphasized that an important role in effective solution of this problem belongs to the system of education. On the basis of the analysis of philosophical, psychological and scientific literature, the main approaches of humanistic education are highlighted, the essence of the concepts of «humanism», «humanization of education», «humanistic paradigm» is revealed, the main ideas of the reorientation of the educational process on the basis of humanism are given.

It is determined that humanism is interpreted as a system of views on man as the highest value, the benefit of which is considered a criterion for social assessment, a necessary norm of relations between people as a worldview, in the center of which – the idea of man as the highest value and priority in relation to reality in the hierarchy of all other material and spiritual values, a phenomenon of culture that stimulates the overall progress of world civilization.

Key words: humanization of education, humanistic pedagogy, educational process, humanistic paradigm, historical bases.

Актуальність звернення до гуманізму як основного принципу побудови міжособистісних взаємин визначається спроможністю гуманістичної парадигми освіти подолати негативні явища, характерні для сучасного українського суспільства, насамперед ті, що стосуються становлення та розвитку індивіда як найвищої цінності. Наголошено, що важлива роль в ефективному вирішенні цього завдання належить системі освіти. На основі аналізу філософської, історичної та наукової літератури висвітлюються основні етапи становлення гуманістичної освіти, розкрито сутність понять «гуманізм», «гуманізація освіти», «гуманістична парадигма», наведено основні ідеї побудови навчально-виховного процесу на засадах гуманізму.

Визначено, що гуманізм інтерпретується як система поглядів на людину як найвищу цінність, благо якої вважається критерієм суспільної оцінки, необхідною нормою відносин між людьми, як світогляд, у центрі якого – ідея людини як найвищої цінності і пріоритетної стосовно себе реальності в ієрархії всіх інших матеріальних і духовних цінностей, феномен культури, що стимулює загальний прогрес світової цивілізації.

Ключові слова: гуманізація освіти, гуманістична педагогіка, навчально-виховний процес, гуманістична парадигма, історичні засади.

Актуальность обращения к гуманизму как основному принципу построения межличностных отношений определяется способностью гуманистической парадигмы образования преодолеть негативные явления, характерные для современного украинского общества, прежде всего касающиеся становления и развития индивида как высшей ценности. Отмечено, что важная роль в эффективном решении этой задачи принадлежит системе образования. На основе анализа философской, исторической и научной литературы освещаются основные этапы становления гуманистического образования, раскрыта сущность понятий «гуманизм», «гуманизация образования», «гуманистическая парадигма», приведены основные идеи построения учебно-воспитательного процесса на принципах гуманизма. Определено, что гуманизм интерпретируется как система взглядов на человека как на высшую ценность, благо которой считается критерием общественной оценки, необходимой нормой отношений между людьми, как мировоззрение, в центре которого – идея человека как высшей ценности и приоритетной по отношению к себе реальности в иерархии всех других материальных и духовных ценностей, феномен культуры, стимулирующий общий прогресс мировой цивилизации.

Ключевые слова: гуманизация образования, гуманистическая педагогика, учебно-воспитательный процесс, гуманистическая парадигма, исторические основы.

UDC 37.09:[165.742:316.47](477)

Mykhailychenko I.V.,
Postgraduate Student at the Pedagogy Department,
Methodist of the I category at the Educational and Scientific Institute of Pedagogy and Psychology of Sumy State A.S. Makarenko Pedagogical University

Introduction. At the beginning of the XXI-st century, the lives of all people of the world depend on their ability to communicate, understand and cooperate. Humanity is increasingly aware of the interdependence of all elements of this world and redefines the place and role of man in it. Under these conditions, education becomes especially important. Higher education is the basis of the spiritual development of society and an individual. The quality of education depends on the spiritual, moral, cultural, intellectual level of the people and their relation to the world. Realizing the need for integration into the world community, it is necessary to orient the educa-

tion on universal values and priorities, namely, on the humanization and democratization of the educational process.

The ideas of democracy are inseparable from the ideas of humanism. According to I. Bekh, «the development of a humane, free, responsible personality is directly linked to the system of its spiritual values, which are opposed to the utilitarian and pragmatic values. The sphere of spiritual values includes the meaning of life, love, and goodness, evil, etc., that is, the meaning of general moral categories» [1].

Processing. Humanism of the XIX – XX centuries has several aspects and directions. One of the vec-

tors is associated with the philosophy of existentialism, which recognizes the individuality, uniqueness, exclusiveness of each individual human being. The most prominent representatives are Jean P. Sartre, K. Jaspers, A. Camus, and V. Frankl. The humanistic essence of this direction is primarily aimed at addressing the problem of the life meaning.

V. Frankl considered the human desire to seek and realize the meaning of life as the higher innate human need, which is the engine of its behavior and development. A person, in all its uniqueness, must find the meaning of life by himself. V. Frankl points the ways that will help a person in this process. Firstly, it is the value of creation (creative dedication), and secondly, the values of experience (positive emotions, experiences and feelings), and thirdly, the value of relationships (finding the meaning of life in different situations) [3].

J. Sartre expressed the view that «a person must go beyond his own time frame», overcoming his limitations, designing himself and create his own existence. A person is actually responsible for creating his own image. Thus, existentialism is such a doctrine, which views human life as possible and, moreover, argues that any truth or free action implies human subjectivity [2].

The purpose of the article is to conduct theoretical analysis of historical and philosophical literature and to define the bases of the humanistic paradigm formation in education of Ukraine.

The main part. The fundamental notions of the philosophy of existentialism are the concepts of «freedom», «responsibility», «choice». A person creates himself, so no other factors – environment, heredity, and so on can not be the justification for the inability of self-determination. Personal position is the decisive factor, certain position, the relation to the outside world, to mankind and himself.

The humanistic paradigm in education can be based on various means of perception the forces of the world and a person development, including the esoteric knowledge of ancient civilizations.

Training expands the concept of «individuality». This is not only what is inherent to person in this life. Individuality is something that has evolved for centuries through the numerous embodiments of the human spirit. A new life is given in order for a person to become an individual and bring his positive experience to the bowl of generations. Thus, improvement is never just personal. When a part is perfected, the whole improves when one person is perfected, all humanity is perfected.

Education puts certain responsibility on a person not only for his spiritual development, but also for the spiritual development of all mankind, both present and future. It is not surprising that the most important issues of human existence are the issues of education and upbringing, as this is directly related to the

evolution of mankind. Orientation of education and upbringing on the priority of technical and scientific knowledge, methods of production and acquisition of material goods led to the fact that it removed the main lever of perfection – the upbringing of the spirit.

Education and upbringing should be directed at the development of the spiritual essence of a person, the expansion of his consciousness to the space, the awakening of the need for self-improvement. Education and upbringing of a person should be directed first of all to his spiritual development, the person should be focused not on oneself, but on others. It is necessary that the school create a community of people oriented on spiritual values, consciously asserting them.

Among the humanistic approaches, which influenced the formation of a humanistic paradigm in education, we focus on the following cultural studies: V. Frankl, E. Fromm, etc.

This approach reveals the peculiarities of thinking and perception, which are aimed at cultural values (the procedure for understanding their content). Science, art, religion – these are kind of special worlds. A person receives the ability to penetrate them with the help of subjective culture. If he understands this world, he takes part in its symbolic meaning – he is affirmed as a person.

The next approach of humanism is defined as the open person-to-person interaction (which is definitely important for the relationship between «teacher and student»). Real life is a form of existence which enables a person to live in another person or to find another person to find a sense. The ability to interact with another person allows both subjects of interaction to be spiritually enriched and at the same time separate. Through separation a new turn of the centripetal forces of spiritual growth reveals. A person is what he is because of the reflecting on his life, the meaning of human life cannot be provided from the outside, each person formulates it on his own, and its uniqueness is related to the need to interact with others.

The philosophy of humanism raises the question of human perfection and the improvement of objective social conditions. The ability to self-critique, self-esteem, self-identification, self-improvement is the most important condition for the development and self-realization of man.

A person exists in two worlds. He is endowed with the inner world, consisting of different levels of individual physiological and mental characteristics. The factors of another – the outside world contributes or suppress the growth of the internal potential of a person. By deepening knowledge about himself, his (especially intellectual) activity and the surrounding world, he can form new abilities and choose new ways of his own development.

Humanistic pedagogy is based on the ideas developed by the representatives of humanistic psycho-

logy, such as C. Rogers, A. Maslow, G. Allport, as well as on the ideas of E. Fromm, K. Horney. Indicative is the opinion of E. Fromm, who noted that many philosophers – S. Kierkegaard and K. Marx and V. James, A. Bergson and Teyhard de Chardin – believe that a person creates himself, that a person is the creator of his own history. A person is historically determined, he constructs or creates himself, changing and modernizing in time and over time. A person is no longer smart, he becomes smart. He is no longer social, he becomes social. He is no longer religious, he becomes religious.

According to E. Fromm, the founder of humanistic dialectics, humanism is a philosophy that understands person as the highest value on earth, it is quite natural that the teacher cannot view the student as a means of subordination or manipulation, and the authoritarian type of teacher is not acceptable in humanistic pedagogy [5].

In the theory of S. Freud, there are three instances of personality: It (Id), I (Ego), Super-Ego (Supe-Ego). The Super-Ego (I-Ideal) is the highest instance that plays the role of the inner center of conscience. The Super-Ego appears in the process of child's identification first with his father, and in the future this function passes to teachers and other authorities. Their commands and prohibitions maintain their power in the Super-Ego, unconsciously acting as a moral center [4]. This position of S. Freud is extremely important for understanding the essence and vocation of the teacher in the pupil's life. The teacher must be a humanist in his views, judgments and actions.

K. Rogers is one of the main representatives of humanistic psychology. He considered people as potential creators who have tendencies for self-realization. People are open-minded to experience, independent in their assessments, ready for growth, to formulate new and unpredictable hypotheses. K. Rogers says: «When we cease to judge the individual from the point of view of the constituent of a system of values, we promote creativity. An individual feels his release in an atmosphere where there is no evaluation using an external cliché. Evaluation is always perceived as a threat, always means that some part of the experience will be closed to consciousness» [1, p. 240].

But the teacher often becomes the subject of evaluation, so he needs to develop his own system of judgments and assessments of himself and his activities in accordance with the humanistic approach to the worldview. Personal and professional development are closely interconnected. Professional and value-oriented orientations are «embedded» in one another. Humanistic philosophy, the anthropological-axiological concept of man defines «I» as a value. Due to this, there will be a reorientation in the system of values of the teacher – from adaptive rationality

towards the liberation perspective, from the passive object to the active subject.

In the light of mentioned above, let's turn close attention to the process of Ukrainian educational system formation on the basis of humanistic values. Even the ancient chronicles testify that life in Ukraine tended to self-development on the principles of humanism and deep spirituality. The coverage of these ideals is also found in the writings of G. Skovoroda, M. Drahomanov, M. Grushevsky, M. Kostomarov, V. Vynnychenko, P. Yurkevich, A. Dukhnovich and many other philosophers, pedagogues, psychologists, anthropologists. The list the names of all those who have dedicated their lives to the research and dissemination of ideas of spirituality and humanity among the public is far too long.

Let us turn to the history of the foundation and development of the most prominent higher educational institution of Ukraine at the Kyiv-Mohyla Academy. The Kyiv-Mohyla Academy laid the foundations for theoretical-theological-philosophical justification of the Ukrainian version of Orthodoxy. In this case, Kiev was assigned the role of the spiritual center of the entire Orthodox world, as well as the only heir of the Kyiv Rus [2].

E. Pletenetsky, the Kyiv-Pechersk Archimandrite, saw the strengthening of compatriots in their ancient faith as the most important goal in such a way as to publish Greek sacred books in Slavic as well as religious-polemical literature that would protect the Orthodox ideology from hostile attacks [1].

The activities of the Kyiv-Mohyla Academy unfolded against the backdrop of not only two directions of Christianity: Orthodoxy and Catholicism, but also against the background of the opposition of two cultural archetypes: Greek and Roman.

The Greeks have created a unique system of education in which not only a specialist in a particular industry is formed, but a person as a whole with defined value orientations. This educational process was not limited to mastering the sum of norms and requirements; it was a preparation for life in accordance with a wide range of norms and requirements that the Greeks regarded as their «wise invention». This was the purpose of culture: to develop in a person a reasonable ability of reasoning and aesthetic taste, which allowed it to gain a sense of measure and justice in matters of public and personal. An ancient man did not lose his connection with nature, which was the main integral part of the cosmos, which took away both gods and people. The basis of the way of life of Greek culture was not only laws, but mainly the natural system. The unity of man with nature gave rise to a certain absolute, the ethical ideal of education and culture.

These ideas were highly valued in Kyiv-Mohyla University. Teachers and professors of the first university in Ukraine were required to have high moral

and spiritual qualities. The teacher was supposed to be spiritually pure in front of his pupils, therefore, piety, wisdom, meekness were required of him and restraint so as not to be subject to anger and other disadvantages. The teacher could not have been a laughingstock so as not to induce some students to isolate and set up inferiority, and others to malice; he had no right to use bad words in order not to ruin the spiritual world of exodus. If he was noticed of something of the above, or theft, slander, pride, fornication, drunkenness, etc. – he was forbidden to teach and live among the university community.

Teachers' pedagogical principles were based on impartiality and democracy. They had an impartial attitude to students from different backgrounds. According to the laws of the academy, nothing could be better at school than perhaps successful studies. This is precisely what the place of the pupil in the classroom meant. According to the Charter, the one who knew more should have been sitting higher, though he was poor, and he who was less knew, had to sit in a low place [2].

Particular attention was paid to behavior, which always and everywhere had to testify about their education. They were taught to respect the worthy people of all layers without exception. So, when they met someone it was necessary to remove the cap and bow. Respectfully relate to places devoted to God: monasteries, cemeteries, colleges. It was forbidden to attend unworthy gatherings, to get acquainted with those who lived such a life; the implementation of any trade agreements without warning a teacher; excessive talking as one that devalued man [1].

Conclusion. Thus, the humanistic paradigm of modern education has been based on ancient Greek

and Roman cultural achievements further developed by the scholars of Kyiv-Mohyla Academy. The main value of humanistic paradigm is the development of a person studied by different branches of science: humanistic pedagogy, philosophy and psychology determine the motives, goals, content and means of this process. Modern stage of Ukrainian education development represents combination of the best classical traditions of education and latest achievements of science technology.

The further study may be aimed at the methods of implementing the humanistic paradigm of education in educational institutions, the identification of pedagogical conditions that would ensure the involvement of students in humanistic education, contributing to the formation and development of their personality as a subject of these processes.

REFERENCES:

1. Belanova R.A. Humanization and humanization of education in classical universities (Ukraine-USA): monograph. K.: Center for Practical Philosophy, 2001. 216 p.
2. Bech I.D. Spiritual values in the development of personality. *Pedagogy and psychology*. 1997. № 1. P. 124.
3. Rogers K. Formation of personality. A look at psychotherapy. Moscow, 2001. 415 p.
4. Sartre J.-P. Transcendence of the Ego. A sketch of the phenomenological description. Moscow, 2011. 160 p.
5. Frankl V. Man in Search of Meaning: Collection. Moscow, 1990. 368 p.
6. Freud Z. I and It. Moscow, 2015. 288 p.
7. Fromm E. Anatomy of human destructiveness. Moscow, 2006. 635 p.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ В ІНДІЇ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

FEATURES OF TRAINING OF EDUCATION MANAGERS IN INDIA: A HISTORICAL PERSPECTIVE

У статті здійснено теоретичний аналіз зарубіжних та вітчизняних літературних джерел з проблем підготовки менеджерів освіти в Індії. Встановлено, що перші школи менеджменту були створені наприкінці 50-х років ХХ століття та функціонують на ринку освіти і донині. Досліджено нормативний та варіативний складники програми підготовки менеджерів в Індії.

Ключові слова: менеджери освіти, підготовка, школа менеджменту, галузь, програма.

В статье осуществлен теоретический анализ зарубежных и отечественных литературных источников в области подготовки менеджеров образования в Индии. Установлено, что первые школы менеджмента были созданы в конце 50-х годов

XX века и функционируют на рынке образования и сегодня. Исследованы нормативная и вариативная составляющие программы подготовки менеджеров в Индии.

Ключевые слова: менеджеры образования, подготовка, школа менеджмента, отрасль, программа.

The theoretical analysis of foreign and domestic literary sources on the problems of training of education managers in India is carried out. Found that the first schools of management were created in the late 50's of the twentieth century and exist now. The normative and variational components of managerial training programs in India are investigated.

Key words: education managers, training, management school, branch, program.

УДК 378.14+37.015.06

Назаренко О.О.,

аспірант кафедри педагогіки та менеджменту освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Постановка проблеми. Шлях європейської та світової інтеграції, обраний Україною, зумовлює необхідність інтенсивних змін у політичному, економічному й соціальному житті. Саме тому в останнє десятиліття модернізація освітньої галузі спрямовується на досягнення сучасних світових стандартів, на державному рівні усвідомлюється нагальна потреба оновлення національної системи освіти шляхом запровадження вітчизняних та зарубіжних здобутків у педагогічній теорії та практиці [2, с. 109–113].

Основні положення законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття») передбачають вивчення, узагальнення та впровадження позитивного світового досвіду у процес підготовки фахівців, що сприятиме інтеграції нашої держави в загальноєвропейський освітній простір згідно з вимогами Болонської декларації, переходу від традиційних до інноваційних моделей професійного та особистісного становлення фахівців [1, с. 12].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Українськими й зарубіжними вченими накопичено значний досвід використання досягнень зарубіжної професійної педагогіки (І. Бакрадзе, І. Біріч, А. Болотова, А. Галатан, О. Глузман, Г. Дмитренко, В. Зверева, Г. Єльнікова, Л. Калініна, З. Кіль, Л. Клокар, О. Музиченко, М. Нофаль, Б. Омельченко, Г. Рогова, Р. Роман, К. Рубель, А. Судьїн, А. Турчин, В. Хорольський, О. Шиян та ін.).

Сферою цих досліджень охоплені й провідні напрями сучасної реформи вищої освіти в Індії (Дж. Аггарвал (J. Aggarwal), Дж. Айран (J. Airan), М. Бідай (M. Bhiday), А. Бо́зе (A. Bose), С. Донгеркері (S. Dongenkery), Н. Кеніг, К. Кхараде, Дж. Моханті

(J. Mohanty), Б. Наїр, Р. Нуреев, А. Нусербаум, С. Омпракаш (S. Omprakash), М. Пінто (M. Pinto), М. Раза (M. Raza), А. Разер (A. Rather), І. Сінгх (Y. Singh), К. Рубель, С. Руела (S. Ruhela) та інші) [2, с. 109–113].

Зважаючи на те, що сучасна система освіти Індії є синтезом європейської та національної, чим викликає особливий науковий інтерес, важливо дослідити її сутність, визначити її складники, шляхи вдосконалення у сучасному освітньому просторі.

Дослідження проблем, пов'язаних зі становленням системи підготовки менеджерів освіти в Індії, дає можливість виявити цінний досвід, основні тенденції та перспективи розвитку на сучасному етапі.

Мета статті – здійснити аналіз проблеми підготовки менеджерів освіти в Індії у сучасній зарубіжній та вітчизняній літературі.

Виклад основного матеріалу. Натепер сектор менеджменту освіти перебуває під наглядом більшої кількості зацікавлених сторін, ніж у будь-який час своєї історії [11]. Щоправда, освіта в галузі менеджменту вже вступила в фазу глибокого переходу, зумовленого глобалізацією, демографічною обізнаністю про технології (Global Foundation for Management Education, 2008) [10]. Жодна інша академічна дисципліна не досягла цього менш ніж за 150 років існування. У всьому світі школи менеджменту символізують професіоналізм, гнучкість у навчанні, інновації у навчальному плані та педагогіці.

Розвиток менеджменту освіти в Індії формально почався у 1953 році в Індійському інституті соціального забезпечення та управління бізнесом (IISWBM) – першої школи менеджменту, створеної урядом Західної Бенгалії та Університетом

Калькутті. Проте кілька інститутів, такі як Інститут соціальних наук Тетта (1936) та Національна лабораторія Ксав'є (1958), були створені з метою сприяння досягненню передового досвіду в галузі менеджменту.

Уряд Індії відкривав школи менеджменту як центри провідного досвіду в управлінні освітою і протягом 1960-х років. Так, перша школа менеджменту була заснована у Калькутті 1961 року, наступна на рік пізніше у Ахмадабаді (1962). Школи менеджменту продовжували відкриватись у 1973 році (Бангалор), 1984 (Лакхнау) та 1997–98 (Хожикоде та Індоре). Протягом багатьох років школи менеджменту розвивалися та ставали провідним еталоном для інших установ з точки зору якості підготовки слухачів курсів, оптимальності навчального плану та місця розташування. Оскільки існував величезний попит на менеджерів, багато університетів розпочали впроваджувати програми з підготовки менеджерів освіти. Серед таких закладів освіти були: Кочинський університет науки і техніки (1964), Університет Османія (1964), Університет Аллахабада (1965), Університет Пенджаба (1968), Університет банарських індусів (1968), Університет Пуна (1971), Університет Курукшетра (1976 р.) та ін.

До 1980 р. уже кілька державних університетів по всій країні почали також пропонувати програми підготовки менеджерів освіти. Спочатку підготовка менеджерів належала приватним закладам освіти. Однак усе більше університетів поступово переходили на підготовку менеджерів освіти, що належала державним установам. Регулювання освіти в галузі менеджменту розпочалося у 1987 році, коли була утворена Рада з питань технічної освіти [9, с. 257–264]. Вона допомагала регулювати роботу школи менеджменту з точки зору управління, підзвітності, прозорості вступу та адміністрування, програм підготовки, інфраструктури, кількості студентів, навчальних програм, бібліотек, лабораторій, надання допомоги для організації семінарів, конференцій, програм розвитку школи, мобільний інтерфейс між школами та ін. Слід зазначити, що програма підготовки менеджерів освіти в основному робила акцент на економіч-

ному складнику менеджменту та бізнес-аналітиці. Однак з часом вищезазначені школи починають впроваджувати психолого-педагогічний складники підготовки менеджерів освіти. Це дає змогу розширювати власне академічну програму підготовки, тобто підготовку магістрів та докторів філософії в цій галузі. Нижче ми пропонуємо нормативний та варіативний складники підготовки менеджерів освіти в деяких закладах освіти Індії.

Натепер в Індії функціонують 13 шкіл менеджменту, що готують професіоналів понад шість десятиліть [12]. Однак ринок праці диктує свої умови і це позначається на скороченні шкіл на 30% до 2020 р. Однією з причин є те, що випускники, як правило, не схильні вступати в педагогічну професію через зменшення рівня соціальної забезпеченості та оплати праці порівняно з галузевими пропозиціями. Провідні вчені Індії [6; 7, с. 110–119] відзначають, що протягом останніх чотирьох десятиліть, коли йдеться про розвиток шкіл, не було здійснено жодних значних зусиль з боку уряду чи інших установ. Декілька приватних інститутів запускають короткострокові програми розвитку шкіл для чинних викладачів. Однак менше програм підготовки молодих фахівців для кар'єри в навчанні та дослідженні [10]. На жаль, в Індії немає достатньої кількості докторських дослідницьких програм в управлінні.

У 2017 році була створена робоча група з питань менеджменту національної комісії з оцінки рівня якості знань, яка висловила думку про залучення промисловості в просуванні дослідницьких програм у школах менеджменту. Справді, промисловість може надавати фінансову підтримку для розвитку науково-дослідних програм, надавати стипендії кандидатам у докторанти та створити робочі групи для спільних дослідницьких проєктів.

Незважаючи на феноменальне розширення менеджменту освіти в усьому світі, протягом останніх декількох десятиліть школи менеджменту мають зосередити увагу на восьми невирішених потребах програми з підготовки менеджерів, яку підтримують Datar, Garvin і Cullen [5, с. 239–245], з тим, щоб залишатись актуальною галуззю в майбутньому:

Таблиця 1

Нормативний та варіативний складники підготовки менеджерів освіти в Індії

Заклад освіти (школа менеджменту)	Нормативний модуль	Варіативний модуль
Індійський інститут менеджменту (Бангалор)	1. «Основні дисципліни базового профілю навчання» 2. «Управління технологіями»	«Бізнес-аналітика»
Індійський інститут менеджменту (Калькутта)	«Інновації у сфері менеджменту освіти»	4 модулі на вибір: «Управління інноваціями та інтелектуальною власністю», «Принципи управління», «Прикладна статистика», «Управління операціями»
Індійський інститут менеджменту (Кашипур, Уттаракханд)	1. «Провідні освітні зміни» 2. «Вступ до дослідження в галузі освіти»	«Організаційна поведінка та людські ресурси», «Кількісні методи і операції»

– Глобальна перспектива: виявлення, аналіз та практика дій, які найкраще управляють, коли стикаються з економічними, інституційними та культурними відмінностями між країнами.

– Розвиток лідерських навичок: розуміння відповідальності керівництва, розробка альтернативних підходів до надихання, впливу та керування іншими; вивчення таких навичок, як проведення огляду результатів та надання критичних відгуків; визначення впливу своїх дій та поведінки на інших.

– Знання інтеграційних навичок: думка про проблеми з різноманітними, зміщеними кутами до кадрових проблем у цілому; навчання приймати рішення на основі множинних, часто суперечливих, функціональних перспектив.

– Визнання організаційних реалій та ефективне впровадження: вплив на інших та досягнення речей у контексті прихованої поведінки.

– Креативна та новаторська дія: проблеми пошуку та оформлення, синтез великої кількості неоднозначних даних, залучення до генеративного та бічного мислення, постійне експериментування і навчання.

– Критично мислити і чітко спілкуватися: розроблення та формулювання логічних, узгоджених та переконливих аргументів; схематичне підтвердження і відмінність фактів від думки.

– Розуміння ролі, відповідальності та цілей бізнесу: збалансування фінансових та нефінансових цілей.

– Розуміння меж моделей та ринків: вивчення джерел помилок, які призводять до недосконалого прийняття рішень та організаційних гарантій, що зменшують їх виникнення; розуміння напруженості між регуляторною діяльністю, спрямованою на запобігання соціальній шкоді та стимулювання на ринку.

Сфера діяльності в сучасній школі менеджменту дуже різноманітна і постійно змінюється на ринку праці [8]. Але це можливе лише тоді, коли школи вільно керуватимуть своєю діяльністю. Значний ступінь академічної та ділової автономії є необхідною умовою для розвитку вищих навчальних закладів в управлінні [8]. Результати автономії безпосередньо залежать від переважно ринкового характеру діяльності шкіл та його залежності від зовнішніх та внутрішніх ресурсів. Автономія також необхідна для підтримки гнучкого характеру діяльності шкіл.

Школи менеджменту мають виступати як мости між академічними та реальними діловими світами [3]. Стаючи центром знань замість резервуарів, школи менеджменту можуть краще сприяти просуванню теорії та практики управління [4]. Низка світових шкіл, таких як: Гарвардська школа менеджменту, Йельська школа менеджменту, Індійський інститут менеджменту (IIMS) та ін., почали серію змін, спрямованих на те, щоб

курси в межах підготовки менеджерів освіти залишалися заснованими на нових реаліях бізнесу та суспільства. Велика кількість шкіл звернули увагу на необхідність змін для того, щоб вони не втрачали студентів. Практична орієнтація в управлінській освіті справді стала нормою. Звичайні вправи з переробки навчальних програм у школах тепер використовуються як можливості для вирішення недоліків у навичках, поглядах, галузевих знаннях тощо, необхідних для успіху в сучасних організаціях. Проте залучення зацікавлених сторін до переробки навчальних програм дуже низька.

Висновки. Таким чином, школи менеджменту Індії потребують похвалювання управлінської освіти, щоб задовольнити очікування всіх ключових зацікавлених сторін, таких як студенти, суспільство, промисловість, уряд та світова спільнота загалом. Нещодавно створена робоча група з якості менеджменту освіти може допомогти у розробці цілісних основ ефективної системи управління, у вирішенні основних проблем недостатності викладацького складу, відсутності ефективного регулюючого органу, низької якості досліджень та публікацій, відсутності педагогічних інновацій, зниження рівня працевлаштування випускників тощо.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Задорожня-Княгницька Л.В. Теоретичні і методичні засади деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах: дис ... док. пед. наук: 011 – науки про освіту (спеціалізація: теорія і методика професійної освіти). Маріуполь, 2018. 510 с.
2. Стойко С.В. Структурний розвиток системи педагогічної освіти Індії у другій половині ХХ століття. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. Київ. 2008. № 37. С. 109–113.
3. Barua Samir K. Rapid proliferation will dilute brand IIM & IIT. *Economic Times*. 2008. URL: <http://economictimes.indiatimes.com/opinion/rapidproliferation-will-dilute-brand-iim-iit/articleshow/2744722.cms> (дата звернення: 11.01.2019).
4. Comuel E. Are business schools to blame for the current economic crisis. In 'From challenge to change: Business schools in the wake of financial crisis' (A compendium of essays put together by Global Foundation for Management Education). 2010. URL: www.gfme.org/pdf/complete_web.pdf (дата звернення 8.01.2019).
5. Datar M. Srikant, Garvin A. David & Cullen, G. Patrick. *Rethinking the MBA: Business Education a Crossroads*. 2010. Boston: Harvard Business Press. P. 239–245.
6. Dave J. Acute faculty crunch stares India's b-schools in the face. *Daily News Analysis*. 2011. URL: <http://www.3dsyndication.com/dna/article/DNAHM39160> (дата звернення: 10.01.2019).
7. Jagadeesh R. Assuring quality in management education: the Indian context. *Quality assurance in education*. 2000. vol. 8 (3). P. 110–119.

8. Kozminski A.K. The new revolution in Management education? In 'From challenge to change: Business schools in the wake of financial crisis' (A compendium of essays put together by Global Foundation for Management Education). 2010. URL: www.gfme.org/pdf/complete_web.pdf (дата звернення: 8.01.2019).

9. Mulla R. Zubin. Business school research in India: seeking the why of management. *Management & Labour Studies*. 2007. Vol. 32 (2). P. 257–264.

10. National Knowledge Commission. Report of the Working Group on Management Education. URL: <http://www.knowledgcommission.gov.in/focus/management.asp> (дата звернення: 13.01.2019).

11. Onzonol Santiago Iniguez. Management education: The best is yet to come. In 'From challenge to change: Business schools in the wake of financial crisis' (A compendium of essays put together by Global Foundation for Management Education). 2010. URL: www.gfme.org/pdf/complete_web.pdf (дата звернення: 12.01.2019).

12. Thomas H. Impactful management research: The importance of finding the voice of practice in management research. In 'From challenge to change: Business schools in the wake of financial crisis' (A compendium of essays put together by Global Foundation for Management Education). 2010. URL: www.gfme.org/pdf/complete_web.pdf (дата звернення: 15.01.2019).

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ ЄЛИСАВЕТГРАДЩИНИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT OF VOCATIONAL-TECHNICAL EDUCATION OF ELISAVETGRADISH IN THE SECOND HALF OF XIX – AT THE BEGINNING OF XX CENTURY

У статті розкрито історико-педагогічні аспекти розвитку професійно-технічної освіти на Єлисаветградщині у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. Встановлено напрями розвитку, спрямування та модернізації професійних навчальних закладів технічного спрямування в регіоні. Визначено особливості становлення професійної освіти на різних етапах розвитку людського суспільства. Проаналізовано вплив влади та громадськості щодо відкриття, фінансування та підтримки професійних закладів освіти. Розкрито здобутки професійно-технічних навчальних закладів та їхній вплив на розвиток освіти, зокрема професійної, в регіоні.

Ключові слова: професійна освіта, професійно-технічна освіта, навчальні заклади, Єлисаветградщина.

В статье раскрыты историко-педагогические аспекты развития профессионально-технического образования на Елисаветградщине во второй половине XIX – в начале XX в. Установлено направление развития, сосредоточения и модернизации профессиональных учебных заведений технического направления в регионе. Определены особенности становления профессионального образования на разных этапах развития человеческого общества. Проанализировано влияние власти и общественности по

открытию, финансированию и поддержке профессиональных учебных заведений. Раскрыты достижения профессионально-технических учебных заведений и их влияние на развитие образования, в частности, профессионального, в регионе.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессионально-техническое образование, учебные заведения, Елисаветградщина.

The historical and pedagogical aspects of the development of vocational-technical education in Yelizavetchrad region in the second half of the XIX – early XX centuries were revealed. The directions of development, direction and modernization of vocational education institutions of technical direction in the region are established. The peculiarities of formation of vocational-technical education at different stages of development of human society are determined. The author analyzes the influence of the authorities and the public on the opening, financing and support of professional educational institutions. The achievements of vocational schools and their influence on the development of education, in particular professional, in the region are revealed.

Key words: vocational education, vocational-technical educational institutions, Yelizavetradshchyna.

УДК 337(477.65) "18.../...19"

Олізько О.В.,

аспірант кафедри педагогіки
та менеджменту освіти

Центральноукраїнського державного
педагогічного університету
імені Володимира Винниченка

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. На сучасному етапі державотворення та за інтенсивного пошуку нових форм і методів підготовки кваліфікованих робітничих кадрів зростає потреба вивчення історичного досвіду впровадження професійно-технічної освіти на Єлисаветградщині у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. У зв'язку з цим виникає потреба в системному ретроспективному аналізі досягнень минулого, збереженні та примноженні напрацювань попередніх поколінь науковців, запобіганні помилок і визначенні перспективних дослідницьких напрямів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями професійної підготовки кваліфікованих кадрів у досліджуваній період на Єлисаветградщині займалися вчені та дослідники: П. Бульдович, В. Вдовенко, О. Гур'янова, І. Добрянський, М. Долгіх, М. Дубінка, А. Іванко, Н. Калініченко, Ж. Колоскова, В. Корецька, В. Кравцов, В. Кудіна, О. Люта, І. Мудрий, І. Мурована, Г. Перебийніс, О. Перцов, В. Постолатій, О. Притюпа, Т. Печериця, Л. Рябовол, А. Семез, Б. Хижняк, І. Чернишенко та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Однак проблема розвитку освіти Кіровоградщини (Єлисаветградщини) другої половини ХІХ – ХХ ст. в історико-педагогічному висвітленні науковців ще не була предметом цілісного дослідження. Водночас у цьому процесі були певні досягнення, які не втратили своєї наукової і практичної значущості та актуальності.

Мета статті – розкрити історико-педагогічні аспекти становлення та розвитку професійно-технічної освіти у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. розвитку людського суспільства на Єлисаветградщині.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійні навчальні заклади на Єлисаветградщині (у Херсонській губернії) почали своє існування вже у середині ХVІІІ ст., першими осередками яких були навігаційні й геодезичні школи та гірські училища при заводах і рудниках [5, с. 91]. Але через відсутність спеціалізації, нерозподіленість професійних шкіл на нижні і середні на кінець ХVІІІ ст. подібних закладів майже не залишилося [8, с. 7–8].

Зазначимо, що тоді вийшов указ Катерини ІІ про відкриття в губернських містах великих та

малих народних училищ (1792 р). Вивчалась і можливість відкриття малого народного училища і в Єлисаветграді, але за певних обставин воно відкрилось у 1811 р. за кошти, виділені з міського складського капіталу та внесків міського голови О. Пашутіна.

У 1846 р. в Єлисаветграді вже існувала низка навчальних закладів: повітове училище, приходське при ньому, жіночий пансіонат Погорелової, жіночий пансіонат Вередкович, жіноче училище Карнаухової та ін. Однак вони не могли задовольнити постійно зростаючий попит громадськості на освіту, тому у вересні 1858 р. була заснована першоступенева талмуд-тора (школа), у 1880 р. при якій відкрите ремісниче відділення, обладнане слюсарною, столярною, столярно-модельною майстернями. За рахунок цього і кількість учнів збільшилась майже втричі [7, с. 3; 8, с. 145–155].

Професійна освіта загалом і реміснича зокрема залишалася найбільш вразливим місцем у структурі народної освіти Російської імперії упродовж усієї першої половини XIX ст. Головними причинами такого стану речей були:

- традиційне ставлення до навчання ремесла як до суто прикладного виду діяльності, який не потребував ані окремого місця, ані спеціальної системи навчальних закладів, ані професійно підготовлених педагогічних кадрів;

- низький темп розвитку промислових галузей і, як наслідок, відсутність або низький рівень соціального замовлення на велику кількість кваліфікованих працівників у різних галузях промисловості;

- переважання в структурі економіки дрібних виробників товарів та послуг, які навчали своїх власних дітей та окремих учнів основ ремесла;

- відсутність достатнього фінансування системи загалом, а отже, неможливість відведення значної частини коштів на фінансування ремісничої освіти як окремої структурної одиниці освітньої галузі.

Зауважимо, що до 60-х рр. XIX ст. у Єлисаветграді не було жодного реального середнього навчального закладу, хоча про його запровадження клопотали як громадськість, так і земство.

Училище такого типу відкрилось лише у 1870 р. і було одним з перших навчальних закладів у Російській імперії і першим в Україні. Зазначимо, що до цього часу місто залишалось без середнього чоловічого навчального закладу; до цього часу існували лише повітове училище, духовна та війська прогімназія – навчальні заклади низького рівня, які не задовольняли потреби суспільства [6, с. 182–184].

Єлисаветградське реальне земське училище по праву вважалось найкращим навчальним закладом краю, його очолював Михайло Ромулович Завадський, сенатор, провідний педагог, реформатор освіти того часу. Цей навчальний заклад

виконував суто службову роль – надавав можливість своїм вихованцям володіти невеликою кількістю наукових знань, які б допомагали орієнтуватись у нескладних питаннях елементарної техніки.

У 1870 р. було відкрито Єлисаветградське ремісничо-грамотне училище. Засновником та опікуном училища став громадський діяч Микола Федорович Федоровський. Цей заклад готував робітників для промисловості і був третім навчальним закладом на Україні (перші два були відкрито відповідно у 1862 р. та 1863 р. у містах Севастополі та Миколаєві). Училище було засновано з метою підготувати ремісників та дати християнське, моральне та практичне виховання дітям із незаможних верств населення, які, залишаючись без нагляду і засобів існування, стали б з часом тягарем для суспільства [10, с. 14].

Основним спрямуванням училища було навчання дітей грамоти на рівні двокласних народних училищ і певного ремесла. До навчального закладу приймалися хлопчики віком 11 р., дівчата – 8 р. Переважно це були діти міщан, селян і солдатські діти. Для вступу в перший клас не вимагалось якихось попередніх знань, а якщо учень мав бажання поступити в старші класи – здавалися екзамен. Оцінювання здійснювалось за 5-бальною системою за чверть, а наприкінці навчального року ставилася підсумкова оцінка. Розпочинався навчальний рік з 1 вересня і закінчувався 1 червня. Навчання розділялося на два курси – теоретичний і практичний. Після закінчення теоретичного курсу кожен учень вибирав собі за бажанням ремесло, якого хотів набути. Окрім того, в училищі було два відділення – чоловіче і жіноче. На чоловічому відділенні вивчали столярну, токарну справи, в жіночому – шити і плести. Навчання ремесла починалось з 12 р.

У 1905 р. у Єлисаветградському державному ремісничо-грамотному училищі було відкрито спеціальне чоловіче відділення і при ньому майстерня. Термін навчання був 5 років, з них – 4 роки в навчальних класах і майстернях, а на 5-му році проводилися лише практичні заняття. Навчали тут столярної справи, з обробкою деревини на токарному верстаті та різьбі по дереву, а також слюсарної і ковальської справ. Після закінчення повного п'ятирічного курсу згаданого відділення випускникам надавалася можливість здавати на загальних підставах іспити на звання вчителя початкових училищ. Випускникам видавався відповідний атестат про закінчення загальноосвітнього і ремісничого відділень, а також грошова допомога на початкове облаштування з процентних відрахувань із продажу учнівських виробів. Вивчали в училищі креслення/креслення технічне, письмо, російську мову, математику, географію, історію, оглядово – природознавство, були уроки чистописання, співів, малювання, а на спеціальному

чоловічому відділенні також геометрія, фізика, технологія металу і дерева, знайомили із природознавством і рахівництвом, необхідним для майбутніх випускників. Викладання ремесел велося таким чином, щоб випускники мали можливість застосовувати набуті знання на практиці, сприяли в майбутньому розвитку кустарних промислів. Навчальний план був перевантажений. Заняття протягом перших 4 років починалося о 8-ій ранку і тривало до 12 години в класах і навчальних майстернях, а з 14-ої до 18-ої – в майстернях училища [10, с. 14].

Припинило своє існування училище після Лютневої революції [9, с. 36]. У його приміщеннях потім розмістилося РУ № 1, згодом нинішнє ВПУ № 4, сьогодні там державний будинок художньої та технічної творчості та обласний центр технічної творчості учнівської молоді.

У систематичному зібранні Постанов Єлисаветградських повітових зібрань є дані про відкриття в 1873–1874 р. при народних училищах ремісничих відділень. На розвиток ремесел виділялися кошти держави, земства, міських управ, а також від продажу виробів, добровільних внесків приватних осіб [11].

При нижчих загальноосвітніх навчальних закладах наявні відділення готували майбутніх робітників для задоволення ремісничих потреб місцевого побуту. Детальні навчальні плани і програми дозволялося розробляти шкільним і педагогічним радам навчального округу [11].

Аналіз того періоду свідчить, що багато уваги приділялося відкриттю подібних закладів міською думою на чолі з її головою О. Пашутіним, а також для їх створення залучалися внески громадян. Навіть доходи від рухомого і нерухомого майна заповідалися на розвиток освіти.

Так, кошти від саду в передмісті Єлисаветграда Бикове купець С. Остроухов заповідав у 1881 р. місту, а також два великі будинки з тим, щоб прибутки від них ішли на виховання учнів Єлисаветградського державного ремісничо-грамотного училища. Ним також передано приміщення для робітничих майстерень. Окрім того, почесним громадянином міста І. Макеєвим зроблено заповіт, щоб з його заощаджень відсотки відраховувати на розвиток ремесел у приміських народних училищах [6, с. 308]. У звіті Єлисаветградського товариства поширення писемності і ремесел значиться, що з 1 вересня 1899 р. по 1 вересня 1900 р. надійшло для розвитку ремісничих училищ 1678 крб. 22 коп. за рахунок членських внесків та благодійних надходжень [2].

Питання відкриття ремісничих відділень при навчальних закладах досить часто ставилися з боку прогресивної інтелігенції, яка звертала увагу на професійне навчання і особливо жіночої статі. Так, педагогічна рада Єлисаветград-

ської жіночої гімназії і зокрема її голова в листопаді 1898 р. ставить питання про організацію для жіночої статі в навчальних закладах професійного і технічного і навчання. Після детального вивчення цього запиту, листування з управами міст Маріуполя, Сімферополя, Одеси, Кишинева, Катеринослава, Миколаєва та ін. щодо подібних закладів, де навчають дівчат професій, міський голова звернувся з доповіддю у думу, яка 7 травня 1899 р. прийняла позитивне рішення.

У 1906 р., окрім загальноосвітніх предметів, у шести приватних училищах А. Гольберг, І. Гольденберг, Ц. Фішер, Т. Горобцової, С. Гурфінкель, і Д. Лещинської викладалося рукоділля; столярну справу вивчали в Єлисаветградському міському 5-у народному, ремісничо-грамотному, талмуд-торі; білошвейно-кравецьку справу в Єлисаветградських 5-му народному, Куцівському ремісничо-грамотному і в приватному училищі Р. Гурфінкель; слюсарно-механічні відділення були в п'ятому народному і талмуд-торі.

Особливо інтенсивно велася робота з розвитку професійно-ремісничих училищ у Єлисаветградському й Олександрійському повітах, відпрацьовувалися плани їх відкриття в 1909–1915 рр. У грудні 1909 р. Єлисаветградська управа кілька разів розглядала питання про відкриття училища із садівництва та овочівництва. У 1912 р. при восьми ремісничих класах м. Єлисаветграда викладали в 5-му народному училищі столярну справу, слюсарно-механічну; живописно-малярну – у Фірсовському міському початковому училищі; білошвейно-кравецьку справу – в Пашутинському, 5-му народному, Куцівському, Пушкінському та ремісничо-грамотному училищах. Окрім того, ручну працю і ремесло викладали в Єлисаветградських 1-му і 2-му єврейських училищах. Слюсарно-механічного ремесла навчали при Єлисаветградській талмуд-торі. У жіночих єврейських училищах товариства поширення початкової і професійної освіти серед жіночого єврейського населення міста Єлисаветграда давалися знання з модельно-кравецької справи [3, с. 20, 22].

Цікаві дані подаються у звіті інспектора народних училищ по місту Єлисаветграду за 1912 р. по витратах на утримання двох казенних єврейських училищ, двох талмуд-торі і восьми приватних училищ. Він указує суму, що витрачена на ці навчальні заклади і за рахунок яких джерел, а саме: із коробочного збору, свічного збору, плати за навчання, благодійних пожертвувань та інших джерел [4, с. 22].

При кожному міському училищі в 1914 р. були класи швейної і рукодільної справи, вводилася обов'язкова ручна праця. При десяти училищах було 8 ремісничих класів і 5 ремісничих відділень, у яких навчалася всього 496 учнів, зокрема 203 хлопчики і 293 дівчинки. Із загальної кількості

учнів відділень і класів лише 50 учнів класів ручної праці і по дереву були також і учнями загальноосвітніх училищ, решта 446 – вступили на ремісничі відділення після закінчення початкових училищ. Із тих, що навчалися, було 5 дворян і чиновників, один – із сім'ї почесних громадян і купців, двоє дітей духовенства і 118 селян.

У 1909 р. Єлисаветградське повітове земство заснувало спеціальний сільськогосподарський навчальний заклад – Практичну школу пасічництва у с. Велика Виска [1, с. 52] та практичні курси бджільництва при навчально-показовій пасіці Пивоварова в містечку Братське, що створені в 1910 р. й були на утриманні Міністерства землеробства.

Висновки. Отже, можна констатувати, що період становлення професійно-технічної освіти на Єлисаветградщині у другій половині XIX – на початку XX ст. характеризується такими напрямками: від індивідуального учнівства до навчальних закладів (ремісничо-грамотні училища, ремісничі класи підготовки кваліфікованих робітників і ремісників), які давали разом з грамотою і професійну освіту. Приймалися в ці навчальні заклади, як правило, діти міщан, майстрів, селян, старших робітників, біднішої частини інтелігенції та дрібних службовців. Підготовка основної маси робітників здійснювалась безпосередньо в процесі виробництва на заводах і ремонтних майстернях підприємств, а найчастіше у приватних закладах та робітничих майстернях. Учні через 4–5 р. ставали підручними, а з часом підмайстрами, яким нараховували як робітникам середньої кваліфікації мізерну заробітну плату. Про це беззаперечно свідчать матеріали Єлисаветградської ремісничої управи за 1847–1859 рр. Навіть цей невеликий перелік навчальних закладів, що давав професійну освіту в нашому краї, за таких позитивних наслідків і недоліків, зокрема на звичайно низькому рівні матеріально-технічної

бази освіти, відсутності спеціалізованої підготовки інженерно-педагогічних кадрів, єдиних навчальних планів і програм, свідчить про їх різноманітність і практичну значимість. Це був період формування на Єлисаветградщині низки навчальних закладів різного типу, яка створювала передумови у подальшому для побудови цілісної системи професійної освіти загалом та професійно-технічної зокрема. В подальшому ґрунтовного вивчення потребують особливості реформування навчальних закладів на Єлисаветградщині упродовж другої половини XIX – на початку XX ст.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Волос О.В. Пропаганда сільськогосподарських знань земськими установами на Херсонщині (80-ті роки XIX – початок XX ст.). *Наукові праці Миколаївського державного гуманітарного університету ім. Петра Могили*. Серія: Історія. Миколаїв, 2000. Т. 5. С. 51–55.
2. Державний архів Кіровоградської області (ДАКО), ф.-Р-1 од. зб. 4 арк. 1.
3. Звіт інспектора 3-го Єлисаветградського району за 1912 р., с. 20, 22.
4. Народное образование в Єлисаветградской губернии в 1912 г. Єлисаветград, 1913. 22 с.
5. *Наукові записки з історії України*: збірник статей. Випуск 8 К.: Хрещатик, 2001. 182 с.
6. Пашутин А.Н. Исторический очерк города Єлисаветграда. Єлисаветград, 1897, с. 309.
7. Постолатій В. Освіта в Єлисаветграді. *Освітнянське слово*. 1996. Вересень. С. 16.
8. Пузанов М.Ф., Терещенко Г.И. Очерки по истории профессионально-технического образования в Украинской ССР. К.: Вища школа, 1980. 232 с.
9. Путівник по Кіровоградському державному архіву. К., 1966, с. 36.
10. Савченко С., Косенко В. Ремісничо-грамотне училище. *Освітнянське слово*. 1997. Вересень. С. 16.
11. Систематический свод постановлений Єлисаветградского уездного земского собрания за 1865–1895 гг. Єлисаветград, 1895.

ОСНОВНІ ПРОГРАМНІ КОНЦЕПЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ У ПОВОЄННИЙ ЧАС ТА ЇХНЯ РЕЛЕВАНТНІСТЬ ДЛЯ СЬОГОДЕННЯ

BASIC PROGRAM CONCEPTS OF DEVELOPMENT OF CONTEMPORARY GERMAN UNIVERSITY EDUCATION AFTER WORLD WAR II AND THEIR RELEVANCE FOR THE PRESENT DAY

Автор зазначає, що університетська галузь Німеччини здійснювала протягом післявоєнних років постійний пошук шляхів оптимізації своєї структури та змісту, що привело до появи нових концепцій розвитку університетської освіти. Найбільш інтенсивно цей процес відбувався в середині 1960 рр., коли стрімкий економічний і соціальний розвиток ФРН потребував демократизації та оптимізації діяльності німецьких університетів як державних установ. Хоча реформи університетів відбувались під тиском студентського руху, вони були запроваджені зверху й не були послідовними. Саме непослідовність реформування цієї галузі та консервативність державних структур призвели до стагнації в цій галузі й до певного відставання німецької університетської освіти та науки на глобальному рівні. Масштаби глобалізації всіх сфер життя сучасного суспільства стимулювали німецьких політиків і науковців до розроблення новітніх концепцій університетської освіти, котрі частково відтворюють забуті, проте актуальні для сьогодення ідеї.

Ключові слова: концепція університетської освіти, навчальні технології, конкурентоспроможність, ефективність, сталий розвиток, центр інновацій.

Автор отмечает, что университетская отрасль Германии осуществляла в течение послевоенных лет постоянный поиск путей оптимизации своей структуры и содержания, что привело к появлению новых концепций развития университетского образования. Наиболее интенсивно этот процесс происходил в середине 1960 гг. Когда стремительное экономическое и социальное развитие ФРГ нуждалось в демократизации и оптимизации деятельности немецких университетов как государственных учреждений. Хотя реформы университетов происходили под давлением студенческого движения, они были введены сверху и не были

последовательными. Именно непоследовательность реформирования этой отрасли и консервативность государственных структур привели к стагнации в этой области и к определенному отставанию немецкого университетского образования и науки на глобальном уровне. Масштабы глобализации всех сфер жизни современного общества стимулировали немецких политиков и ученых к разработке новейших концепций университетского образования, которые частично воспроизводят забытые, но актуальные для настоящего идеи.

Ключевые слова: концепция университетского образования, учебные технологии, конкурентоспособность, эффективность, устойчивое развитие, центр инноваций.

The author notes that the German university education carried out during the post-war years a constant search for ways to optimize its structure and content, which led to the emergence of new concepts of the university education development. This process was most intense in the mid-1960s, when the rapid economic and social development of the Federal Republic of Germany required the democratization and optimization of the activities of German universities as state institutions. Although university reforms were performed under pressure of the student movement, they were implemented from above and were not consistent. It is the inconsistency of reforming this industry and the conservatism of state structures that have led to stagnation in this area and to a certain backlog of German university education and science at the global level. The scale of the globalization of all spheres of life in modern society has encouraged German politicians and scholars to develop the latest concepts of university education, which partially reproduce forgotten, but relevant for today's ideas.

Key words: university education concept, educational technologies, competitiveness, efficiency, sustainability, innovation center.

УДК 378

Черкашин С.В.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри німецької філології
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сьогодні німецькі, як і решта європейських університетів, є на етапі трансформації, яка є результатом упровадження Болонської реформи. Ці перетворення є досить неоднозначним явищем, оскільки з моменту впровадження положень Болонської декларації в європейських країнах ліберально-технократичні реформи натикаються на критику з боку академічної спільноти та її заклики до припинення цих перетворень і повернення до колись актуальних цінностей. Ці явища свідчать про складність процесу реформ, відсутність відчутних результатів реформування, особливо в галузі підвищення якості освіти та науки. Структурні зміни в

галузі університетської освіти, що переважно були здійснені до 2010 р., не супроводжуються достатньо швидкими змінами університетської культури, яка базується на історично сформованому менталітеті її носіїв. В академічному середовищі спостерігається значний скептицизм щодо відчутного підвищення конкурентоспроможності європейських університетів стосовно американських університетів за роки запровадження Болонської реформи. Також дуже важко вдається оцінити перспективи реформування європейських університетів та університетського рівня освіти загалом. На перший погляд здається, що ще не можна визначити дату остаточного впровадження Болонської реформи

та побачити її наслідки. Через труднощі прогнозування запланованих результатів трансформації в галузі європейської вищої освіти науковці постійно займаються пошуком і розробленням концепцій розвитку університетської освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дискусії в академічних і політичних колах Німеччини щодо вироблення напрямів політики у сфері університетської освіти, що є результатом публічного висловлення думок або вже сформованих переконань науковців і політиків, постійно викликають у німецькому академічному середовищі появу нових програмних концепцій розвитку вищої освіти. Ці концепції засновані на різній нормативній базі, відображають певні хитросплетіння політичних інтересів, розрізняються своєю консистенцією і стійкістю до впливу зовнішніх чинників. Одна частина програмних концепцій є предметом відкритих дискусій педагогів і політиків, інша – згадується в університетському дискурсі в імпліцитній формі та розкривається шляхом аналізу певних наукових праць, серед яких варто перелічити роботи таких учених, як Е. Буржуа [1], Дж.Дж. Дудерштадт [2], Г. Ленгард [4], Г. Ленк [5], П. Пастернак і К. фон Віссель [6], У. Шневінд [7], Г. Феддер [9].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Вищезгадані роботи німецьких науковців не містять повного переліку або досить детального аналізу розроблених німецькими науковцями концепцій і не враховують тих, що перебувають у контексті наукових дискусій в імпліцитній формі.

Мета статті полягає у стисломому викладенні суті основних концепцій розвитку німецької університетської освіти, що були розроблені й впроваджені в німецькій університетській освіті або мимохідь згадувались у німецькому університетському дискурсі в повоєнний період (з 1945 р. по сьогодні). Це викладення здійснюється задля ознайомлення з цими концепціями українських науковців, котрі займаються розробленням теорії університетської освіти. З огляду на мету завдання статті полягає у визначенні спільних рис цих концепцій і розбіжностей між ними, беручи до уваги певні викладені нижче критерії.

Виклад основного матеріалу. Програмні концепції, що були розроблені або вже ефективно застосовувались у німецькій університетській освіті в період після 1945 р., утворюють досить об'ємний список. У цей перелік входять такі концепції:

- університетська концепція Гумбольдта;
- університет ординарних професорів (тобто університет завідувачів кафедр);
- університет статусних груп (груповий університет);
- університет, відкритий для всіх верств населення;

- університет як науковий навчальний заклад, відповідальний перед суспільством;

- багатопрофільний заклад вищої освіти;

- університет як науковий заклад і творець критичної науки;

- університет як притулок для науки, котра уособлює продуктивну силу соціалістичного суспільства;

- університет як символ і засіб усунення соціальної нерівності: «досягнення соціального прогресу за допомогою освіти»;

- університет як засіб для подолання регіональної нерівності;

- заклад вищої освіти як система вільно з'єднаних компонентів (так званий організаційна анархія структурних підрозділів),

- університет як установа, що займається підготовкою фахівців;

- університет як елемент громадянського суспільства: роздержавлення і відкритість ЗВО,

- університет як фактор у глобальному змаганні регіонів;

- університет як фактор забезпечення ґендерної рівності;

- університет як учасник конкурентної боротьби;

- підприємницький університет;

- університет як підприємство, що займається наданням послуг;

- університет як місце для учіння: shift from teaching to learning (зрушення від викладання в бік самостійного учіння);

- університет, що враховує інтереси сім'ї;

- елітний університет;

- віртуальний університет,

- університет як множинний виробник послуг (так званий "multiversity");

- університет «модусу II»;

- університет «сталого розвитку».

Як видно з цього переліку, ці 24 перелічені концепції університетської освіти змістовно перетинаються одна з одною і відрізняються одна від одної ступенем своєї релевантності тим процесам, що відбуваються в сучасній німецькій університетській освіті. Спираючись на ці міркування, доцільним видається здійснення відбору лише деяких із вищезгаданих концепцій для їх більш детального або більш узагальненого огляду. Такий відбір здійснено на основі певних критеріїв, а саме: а) часових меж: відсортовуються найбільш актуальні для освітньої політики концепції, що виникли в період після 1945 р. і до сьогоднішнього дня; б) просторових меж: ідеться про освітні концепції, що були розроблені у німецькомовному просторі (у ФРН, або в НДР, або в уже об'єднаній Німеччині) і знайшли там своє практичне застосування; в) походження і сфери дії: розглядають концепції, які виникли під час академічних або політичних дискусій; г) релевантність: згадуються саме ті кон-

цепції, які мали істотний вплив на характер і зміст дискусій у галузі університетської освіти Німеччини після 1945 р.

Здійснений на базі цих критеріїв відбір охоплює широкий історичний період розвитку сфери вищої освіти, а виклад основних рис цих концепцій розпочинається з концепції університетів завідувачів кафедри, продовжується викладом концепції групового університету і закінчується концепцією «менеджеризації». При цьому згадані концепції віддзеркалюють у сконцентрованому вигляді основні питання дискусій, котрі відбувалися в освітньому середовищі. Завдяки аналізу й узагальненню загалом 11 основних концепцій, котрі домінували в порядку денному політичних дискусій щодо визначення шляхів розвитку вищої школи за минулі шість десятиліть, основні ідеї цих концепцій стають більш зрозумілими. Надалі здійснюється викладення основних положень таких концепцій: 1) університетської концепції Гумбольдта; 2) університету завідувачів кафедри; 3) групового університету; 4) інклюзивно орієнтованих ЗВО; 5) критичного університету як втілення ідеї критичної науки; 6) університету як інфраструктури та двигуна інноваційного розвитку регіонів; 7) науки як продуктивної сили: соціалістичного університету в НДР; 8) університету як інституту забезпечення гендерної рівності; 9) університету як суб'єкта змагання; 10) університету в умовах здійснення Болонської реформи і, нарешті, 11) університету «модусу 2».

Попередній аналіз концепцій розвитку німецької університетської освіти дає змогу стверджувати, з одного боку, що ефективність реалізації освітніх концепцій залежала і залежить не тільки від змісту окремих концепцій, але й від відповідних, історично мінливих умов їх застосування, тобто від соціального контексту та від глобальних тенденцій розвитку сфери вищої освіти. Деякі з концепцій, що проголошені науковцями і політиками архаїчними, не втратили свого корисного потенціалу й досі. Про це свідчить концепція університетської освіти В. фон Гумбольдта, головним принципом якої була єдність і незалежність університетської освіти й науки. За твердженням Е. Буржуа, зміст такої актуальної сьогодні як ділової компетенції «значною мірою збігається зі змістом компетенції, що необхідна для здійснення дослідницької діяльності в сучасних умовах» [1, с. 135]. Як відомо, ділова компетенція передбачає наявність в індивіда «критичних і аналітичних розумових здібностей, здатності аргументувати, здійснювати самостійну роботу і навчання, приймати рішення і вирішувати проблеми, планувати, координувати дії і здійснювати менеджмент, вміти вибудовувати відносини в колективі людей тощо» [там само]. Із такого розуміння ділової компетенції стає очевидним те, «що традиційні чесноти

Гумбольдта, які засновані на взаємному заплідненні дослідження та навчання, зберігають свою дивовижну актуальність і сьогодні» [там само]. Це стосується також інших центральних ідей Гумбольдта: ідеї формування особистості в процесі здійснення наукових досліджень, віддаленості університетської науки від держави, яку можна заново сформулювати як свободу дослідження та навчання і автономії науки.

Проте аналіз німецькомовних історико-педагогічних праць заперечує факт повного і послідовного втілення університетської концепції В. фон Гумбольдта в німецькій освітній реальності. Німецькі університети ХІХ ст. під тиском консервативних політиків і службовців сприяли трансформації університету епохи неогуманізму в так званій «університет завідувачів кафедри», який базувався на неподільній владі ординарних професорів, на відсутності у решти викладацького складу університетів прав на участь у прийнятті рішень і домінуванні принципу захисту інтересів певного навчального предмета в особі одного єдиного професора в масштабах всього університету та за його межами. Цей так званій «олігархічний» університет історично вичерпав себе через несумісність із сучасними принципами функціонування університетів в умовах західної демократії, хоча й проіснував до середини 1960 рр. Професорська олігархія, котра сформувалася в процесі становлення особливого стану ординарних професорів, дає наочну картину того, наскільки вона шкодить розвитку університетської освіти та науки.

Студентські заворушення у ФРН наприкінці 1960 рр., які були спрямовані проти університетської олігархії, призвели до практичного втілення концепції групового університету як результату досить успішного реформування університетської освіти на принципах демократизації, лібералізації, гуманізації та гуманітаризації освіти. Новий тип університету, який проіснував приблизно до середини 1970 рр., ґрунтувався, насамперед, на особливій університетській автономії, що стосувалась виключно органів управління університетами й була нав'язана університетам ззовні на початковому етапі становлення групового університету. «Груповий університет» був одним з основних елементів великомасштабного проекту «університет в умовах демократії». Відповідно до характеру тодішньої політичної системи ФРН університет мав являти собою демократичну організацію. Проте паритетність представництва всіх груп академічних кіл, зокрема студентства, в органах управління університетами була зруйнована через відповідні рішення федерального конституційного суду, котрий, з одного боку, санкціонував запровадження цієї моделі у своєму рішенні від 1973 р. З іншого боку, він кодифікував панівну роль професорів в органах самоврядування університетами,

урізавши права інших статусних груп на підставі нібито гоміздкості й неповороткості структури нових органів самоврядування університетами та їхньої «організованої безвідповідальності».

Бурхливі події кінця 1960 рр. спричинили появу ще декількох цікавих концепцій, котрі не були втілені в життя. Серед них варто згадати концепцію «інклюзивно орієнтованого університету», зміст якої полягає у розширенні соціального складу студентського контингенту. Незважаючи на масовізацію університетської освіти, що триває й досі та протягом післявоєнних років становила майже 40%, нині студентами стають у середньому 83% із 100 випускників шкіл одного року народження, батьки яких мають академічну освіту. Лише 17% абітурієнтів походять із сімей без вищої академічної освіти. Як і раніше, зберігається високий відсоток відрахованих із університету студентів, а також спостерігається стійка тенденція диференціації університетської освіти на масову та елітну під впливом Болонського процесу: впроваджується масове навчання в бакалавріаті й водночас створюється бар'єри для бакалаврів під час вступу до магістратури. Усе це є підтвердженням домінування у німецькому суспільстві «партикулярного» сприйняття освіти: «Окремі індивіди сприймаються не як громадяни, які наділені волею до свого індивідуального розвитку, а як носії резистентності щодо освіти через відсутність цих здібностей» [4, с. 19].

Спробу змінити соціальний статус університету віддзеркалює концепція «критичної науки/критичного університету», що критично відображають сучасне суспільство. Протягом 1960 рр. ця позиція набула значного поширення, зокрема, в галузі гуманітарних і соціологічних дисциплін. Проте в орієнтованих на професійну підготовку підрозділах системи університетської освіти ця концепція ніколи не домінувала. З 1980 рр. критична наука втрачає свої позиції, проте представники інших течій наукової думки підхопили ідеї «критичної науки/критичного університету», зокрема носії концепції «модус 2» та концепції сталого розвитку вищого наукового закладу.

Концепція «модус 2» (або «робочий режим виробництва знання 2») передбачає зміну традиційного способу виробництва знання, тобто «модусу 1», і являє собою спробу врахувати актуальні зміни, що відбулися у відносинах між наукою та суспільством. Наукове виробництво знання, за твердженням авторів цієї концепції, має стати в перспективі «гетерархічним», міждисциплінарним або навіть «пандисциплінарним», а також прикладним, а не «автореферентним» і враховуватиме громадські потреби. З одного боку, ця концепція передбачала відкриття університетів суспільству, а з іншого боку, їх соціальну децентралізацію, що мало призвести до втрати університе-

тами свого колишнього монопольного становища в галузі виробництва знання і сприяти диверсифікації та диференціації процесу виробництва знання.

З початку 1960 рр. в дебатах навколо освітньої політики ФРН перебуває питання про місце університетів у регіональній інфраструктурі. Концепція ЗВО як ядра цієї інфраструктури і регіонального двигуна інновацій є складовою частиною більш широкої концепції «вишу в умовах демократії». Обидві концепції остаточно відійшли протягом 1980 рр. на задній план наукових дискусій і не були реалізовані. Проте сьогодні питання про регіональне розташування університетів обговорюється в аспекті інноваційної економічної конкурентоспроможності регіонів. Університети, як і решта ЗВО, розглядаються як ініціатори інновацій у конкурентному змаганні між регіонами, водночас конкурентоспроможність проголошено універсальним принципом їхнього розвитку. Проте ці концепції віддзеркалюють спрощене розуміння економічної перспективи, котре зводиться до сприяння технологічним інноваціям і не враховує потреб у впровадженні інновацій сфери діяльності вищої освіти й науки, не пов'язаних з економікою.

На тлі реформування сфери вищої освіти ФРН у 1960 рр. майже водночас спостерігалось інтенсивне впровадження інновацій в університетській сфері НДР. Тут була реалізована концепція «науки як продуктивної сили соціалістичного суспільства». За цим поняттям стояла та сама «функціоналістична» концепція «онаучування» суспільства, що була предметом жвавого технократичного дискурсу в Західній Німеччині. На відміну від парламентської демократії західного типу, «функціоналістичний» матеріалізм в умовах «реального» соціалізму не передбачав гарантування індивідуальних прав самовизначення індивідуумів. Це призвело до того, що прагнення до модернізації самої держави НДР в 1960 рр. зазнало невдачі через внутрішні протиріччя освітньої політики. З одного боку, певні очікування технологічного прориву не виправдали себе в галузі наукових досліджень, а з іншого – технократичні шляхи підвищення продуктивності праці викликали неадекватну зворотну реакцію в рядах правлячої СЕПН. Партійні ідеологи вбачали в «онаучуванні» соціалістичного суспільства небезпеку для існування влади робітників і селян через посилення позицій технократичної інтелігенції. У 1971 р. була припинена широка експансія ЗВО, яка відбувалась в НДР в другій половині 1960 рр. з більшою інтенсивністю, ніж у ФРН [6].

Ставлення до університетів як до суб'єктів конкурентної боротьби є центральним компонентом концепції «університет як суб'єкт конкурентного змагання», що набула своєї актуальності в контексті «енергетичної кризи» 1970 рр. і недофінансування університетської освіти з боку держави

протягом 1980 і 1990 рр. Ця концепція спирається на те, що наука народжується в процесі змагання між окремими науковцями, науковими школами і центрами. Суть такого змагання полягає в досягненні максимально високого рівня наукової репутації університету на основі висування найбільш переконливих наукових ідей. Німецькі університети вже давно перебувають у конкурентному просторі, окресленому рішеннями німецького парламенту. У межах цього простору вони змагаються один з одним за отримання коштів, необхідних для них для придбання обладнання, заохочення інновацій тощо. Поняття «університет як суб'єкт конкурентного змагання» розставляє нові акценти в конкурентній боротьбі університетів: відбувається реальна економізація їхньої діяльності через впровадження ринкових механізмів їхньої діяльності. Ця концепція є адекватною реакцією на очевидні недоробки і недоліки організації діяльності вищої школи та органів її самоврядування. Прагматичне, позбавлене комерційного складника розуміння менеджменту вищої школи, що має чітку прив'язку до мети діяльності університету як освітньої наукової установи, приведе до того, що університети як потужні структури набудуть більш раціонального формату [5]. Нова система менеджменту дасть можливість створити таку організаційну структуру університету, що оптимально відповідатиме цілям його діяльності.

Однак Болонський процес, що розпочався наприкінці 1990 рр., ознаменував розроблення та впровадження загальноєвропейської концепції університетської освіти. Ця концепція характеризується концептуальною двозначністю: вона орієнтується як на універсальне, так і на партикулярне розуміння характеру освіти. Упровадження двоступеневих програм навчання підпорядковане, з одного боку, досягненню мети максимальної доступності вищої освіти для всіх верств населення, але, з іншого боку, спрямовано на те, щоб обмежити можливості населення отримати повну вищу освіту в магістратурі. Проте значна частка перетворень, здійснюваних нині у сфері університетської освіти ФРН, прямо не пов'язана з Болонською реформою, а є результатом виконання конкретних рішень німецьких законодавців, міністерств, керівництва вищої школи або окремих галузей [6]. Під час запланованих заходів планується ліквідація найбільш істотного недоліку німецької системи вищої освіти. Зокрема, ідеться про адаптацію базових університетських принципів В. фон Гумбольдта до умов освітньої експансії вищої школи шляхом внесення змін до елітарної за своїм характером концепції вищої освіти з метою її адаптації до умов демократизації суспільства й освіти.

Поряд із цими концепціями, які були значною мірою релевантними в минулому або залишаються все ще релевантними сьогодні, предметом

актуальних наукових дискусій стають нові концепції. Звичайно, нині ще не можна однозначно стверджувати про те, чи стануть вони предметом обговорень у контексті розроблення моделей перспективного реформування німецьких університетів. Принаймні варто побіжно торкнутися чотирьох із найбільш оригінальних нових концепцій, що можуть у перспективі стати домінуючими [6]. Ідеться про концепцію «університету, що враховує інтереси сім'ї», про концепцію «елітного університету», концепцію «університету, що спирається на ідею сталого розвитку» та концепцію «віртуального університету».

Боротьба німецьких жінок-науковців за гендерну рівність знайшла своє віддзеркалення в концепції університету, що враховує інтереси сім'ї, знайшла своє втілення в безлічі проектів та ініціатив, висунутих в окремих регіонах. За концепцією цього ЗВО стоять прагнення до врахування сімейних обставин співробітника університету [8, с. 103], що передбачає, з одного боку, гнучкість режиму робочого часу і, з іншого боку, надання дитячими дошкільними установами певного асортименту послуг. У першому випадку особлива організація робочого часу виявляються у сфері науки суттєвою проблемою; у другому випадку проблема полягає в додаткових витратах, які виникають у разі відсутності дошкільних установ.

Концепція університету «досконалості» (або елітного, або «висококласного» університету) набула своєї актуальності у 1990–2000 рр., коли німецькі науковці відчували суттєву недосконалість німецької університетської освіти або навіть її відсталість від визнаних світових лідерів у цій сфері. У процесі загострення у ЗВО Німеччини змагання за кошти та інші ресурси вже впродовж декількох років спостерігається вербальна інфляція поняття «досконалий» (поряд із «висококласним університетом» вживається також вираз «центр відмінної якості», «мережа відмінної якості» тощо), що позбавляє це поняття будь-якої визначеності. Ідея університету «досконалості» стала частиною політичної програми завдяки ініціативі, яка була висунута у 2006–2007 рр. окремими землями і підтримана на федеральному рівні. Ця ідея мала на меті досягнення «досконалості» у сфері німецької вищої освіти та наукових досліджень. Ця ініціатива передбачає ідентифікацію максимально ефективних університетів і створення в них оптимальних для досягнення максимально високого рівня наукових досліджень. Очевидно, «ініціатива відмінної якості» стала черговою спробою вирішення проблеми структурного недофінансування університетів, але вона практично була зведена до того, що певні «відмінні» університети отримували від держави значну фінансову підтримку.

Концепція університету, заснованого на принципі сталого розвитку, перебуває не периферії

сучасних просвітницьких ідей, хоча саме поняття «сталий розвиток» не нове, а його обговорення налічує вже 20-річну історію. Сталий розвиток, згідно з доповіддю Г.Х. Брунтланд, яка прозвучала в ООН у 1987 р., є таким способом розвитку, «що передбачає задоволення потреб сучасників і не позбавляє майбутніх поколінь громадян можливості задоволення тих самих потреб» [9, с. 26]. Стійкість розвитку забезпечується через раціональне використання сучасним поколінням людей інтелектуального, соціального, екологічного та економічного капіталу, який воно отримало у спадок від попередніх поколінь, та передачу його всім наступним поколінням у принаймні тому ж обсязі [7, с. 17]. Це можливо шляхом здійснення менеджменту ресурсів, екологічного менеджменту та менеджменту ризиків, а також шляхом організації наукових досліджень і навчання на принципі сталого розвитку, що полягає у сприянні становленню глобальної справедливості та справедливості у відносинах між поколіннями.

Концепція «віртуального університету», що набула певного значення в контексті розвитку інформаційно-комунікативних технологій, сприймається німецькою науковою спільнотою двояко. З одного боку, вона означає викладання і пропозицію інших навчальних послуг у режимі онлайн, що витісняють традиційні способи навчання або функціонують паралельно з традиційними формами аудиторного навчання. З іншого боку, поняття «віртуальний університет» інтерпретується як технологічне вдосконалення заочної освіти та не викликає особливого наукового інтересу. Друге значення цього поняття відображає трансформацію університету в певний віртуальний заклад, ключовою функцією якого є виключно розподіл навчального матеріалу. Установи, подібні до американського університету у м. Фенікс, послідовно здійснили свою трансформацію у віртуальний університет, що існує переважно у кіберпросторі [2, с. 229]. Це викликало перетворення викладачів і вчених у постачальників і виробників «courseware» (курсowego забезпечення), а менеджери університету й технічні співробітники здійснюють лише обслуговування серверів. Віртуальний університет як екстремальна форма функціонування університету займається не продукуванням знань, а лише підготовкою навчально-методичних матеріалів. Вона являє собою сьогодні, ймовірно, найефективнішу і найменш витратну форму розподілу навчального матеріалу, проте лише контент-провайдером, або ЕМО (Educational Maintenance Organizations), тобто ООО (організаціями з надання освітніх послуг), сприймається німецькими науковцями як дзеркально-спотворений антипод моделі так званій «multiversity» [6].

Висновки. Очевидним є те, що в майбутньому відбуватиметься перманентне виникнення концепцій, що претендуватимуть на те, щоб стати

базовими в розвитку вищої школи. Спроба уявити собі кінцевий перелік цих концепцій нині неможлива. Аналіз вищезгаданих концепцій університетської освіти дає змогу стверджувати, що розвиток німецької теорії університетської освіти відбувався в контексті посилення громадської ініціативи, впливу громадської думки і цивільного суспільства загалом на розвиток університетської освіти й науки з метою її демократизації, гуманізації та гуманітаризації, а також підвищення її ефективності. Головна тенденція розвитку німецької університетської освіти полягає в поступальній зміні її парадигми відповідно до освітніх потреб громадян, суспільства, бізнесових кіл і глобальних тенденцій розвитку людства загалом і вищої освіти зокрема. Аналіз вищезгаданих університетських концепцій дає змогу також стверджувати про недоцільність ігнорування в цій галузі знань і досвіду, накопичених попередніми поколіннями науковців, і про необхідність екстраполяції позитивних і оригінальних ідей у площину актуальних трансформацій, що відбуваються сьогодні у сфері університетської освіти та науки, зокрема, в Україні.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Bourgeois E. Zukunftsforschung zur Entwicklung der Beziehungen zwischen Hochschulausbildung und Forschung mit Blick auf den Europäischen Forschungsraum, Europäische Kommission / Generaldirektion Forschung. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Luxemburg, 2002.
2. Duderstadt J.J. A University for the 21st century. Ann Arbor. The University of Michigan Press, 2000.
3. Gruppe 2004: "Hochschule neu denken": Memorandum Hochschule neu denken. Neuorientierung im Horizont der Nachhaltigkeit. Universität Lüneburg. Lüneburg, 2004.
4. Lenhardt G. Europäische und deutsche Perspektiven der Hochschulpolitik. In: Pasternack, Peer (Hrsg.): *Konditionen des Studierens. In: die hochschule, Nr. 2. Herausgegeben von HoF.* Wittenberg, Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 2004. S. 17–28.
5. Lenk H. Technokratie als gesellschaftliches Klischee. In: Lenk, Hans (Hrsg.): *Technokratie als Ideologie. Sozialphilosophische Beiträge zu einem politischen Dilemma.* Stuttgart, 1973. S. 9–20.
6. Pasternack P. *Wissel von C. Programmatische Konzepte der Hochschulentwicklung in Deutschland seit 1945.* Setzkasten GmbH. Düsseldorf, 2010.
7. Schneidewind U. Nachhaltige Wissenschaft. Plädoyer für einen Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem. Marburg, 2009.
8. Vedder G. Wie familienorientiert sind deutsche Hochschulen? Dilemmata und Paradoxien der Vereinbarkeit von Studium/Beruf und Elternschaft. In: *Beiträge zur Hochschulforschung, Nr. 2, 2004, Heft 26, – Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.* München, 2004. S. 102–122.
9. Weltkommission für Umwelt und Entwicklung: *Development and International Economic Co-Operation, Environment (Brundtland-Report),* Oslo, 1987. URL: <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm>.

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

РОЛЬОВА ТА ДІЛОВА ГРА ЯК ЗАСІБ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ
НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЕКОНОМІЧНОМУ ВНЗROLE PLAY AND BUSINESS GAME AS THE TOOLS OF INTENSIFYING
FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN THE ECONOMICAL UNIVERSITY

Спілкування в процесі здійснення ігрової дії передбачає використання студентами комплексу знань, умінь та навичок. Навчальна гра створює умови для оптимізації інтелектуальної активності студентів. Використання рольової гри як педагогічного засобу комунікації ґрунтується на тому, що вона у навчальному процесі виконує роль творчого завдання і функцію носія навчальної проблеми. Навчальна ділова гра стає останнім перехідним етапом, який з'єднає навчальний процес із реальним життям. Далі йде реальна практика спілкування.

Ключові слова: рольова гра, ділова гра, іноземна мова, навчання, спілкування.

она в учебном процессе выполняет роль творческого задания и функцию носителя учебной проблемы. Учебная деловая игра становится последним переходным этапом, который соединит учебный процесс с реальной жизнью. Далее идет реальная практика общения.

Ключевые слова: ролевая игра, деловая игра, иностранный язык, обучение, общение.

Communication during the implementation of the game involves the use of students' set of knowledge, skills and abilities. The educational game creates conditions for optimizing students' intellectual activity. The use of the role-play as a pedagogical communication tool is based on the fact that it plays the role of a creative task and the role of the bearer of a learning problem in the educational process. The educational business game becomes the last transitional stage, which will combine the learning process with real life. Next is the real practice of communication.

Key words: role play, business game, foreign language, teaching, communication.

УДК 378

Алексєєва М.І.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки, іноземної
філології та перекладу
Харківського національного
економічного університету
імені Семена Кузнеця

Общение в процессе осуществления игрового действия предусматривает использование студентами комплекса знаний, умений и навыков. Учебная игра создает условия для оптимизации интеллектуальной активности студентов. Использование ролевой игры как педагогического средства коммуникации основывается на том, что

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Реальністю сьогодення є розширення міжнародних зв'язків України та її інтеграція до світової спільноти. За таких умов все більше уваги приділяється вивченню іноземних мов, причому це стосується всіх сфер життя, де іноземні мови є ключем для розвитку міжнародних відносин, проведення наукових конференцій, культурного та інформаційного обміну між представниками різних країн. Багатомовність і полікультурність вважаються необхідними для громадян нової Європи і, відповідно, України. До випускників вищих навчальних закладів висувуються додаткові вимоги щодо володіння іноземними мовами. Ця проблема є актуальною і для Харківського національного економічного університету.

Відповідно до Програми з англійської мови професійного спілкування вивчення мови розглядається як «набуття знань та інтегрованих мовленнєвих умінь в їх взаємодії, як цього вимагають життєві ситуації» [1, с. 5]. Згідно з вимогами сучасної методики процес навчання має бути організовано як модель процесу реальної комунікації.

В останні роки як в теорії, так і в практиці навчання іноземних мов все більш значна увага приділяється використанню методів інтенсивного навчання, «психолого-педагогічні та методичні принципи якого дають можливість не тільки здій-

снювати практичні вимоги програми, але й сприяти формуванню світогляду, вихованню творчої, гармонічно розвитої особистості учня» [2, с. 194].

Оскільки мета та основа навчання мовленнєвої діяльності – це спілкування, то інтенсифікація процесу навчання повинна проходити саме за рахунок інтенсифікації процесу навчання взагалі та мовленнєвого спілкування зокрема. При цьому ці два фактори виявляються такими, що впливають один на одного та зумовлюють один одного. Згідно з теорією мовленнєвої діяльності необхідно стимулювати мовленнєвий вчинок, моделюючи спілкування в межах рольової гри.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Ігрове та інтерактивне навчання досліджували І. Абрамова, Н. Анієєва, Н. Борисова, А. Вербицький, Ю. Ємельянов, І. Іванов, Д. Кавтарадзе, Л. Петровська, В. Платов, В. Рибальський, А. Смолкін, І. Сироєжин, К. Фопель, Т. Чепель, С. Шмаков та ін.

Оскільки основу рольової гри становлять активні дії, вона є такою діяльністю, коли той, хто навчається, виступає не тільки як об'єкт, але і як суб'єкт навчальної діяльності і, врешті-решт, як суб'єкт реального спілкування. Рольова гра за своєю природою, походженням і змістом є соціальною, вона розглядається як форма моделювання соціальних відносин. Але сутність гри полягає

в різноманітних переживаннях, які є суттєво важливими для тих, хто приймає участь у грі. Саме емоційні переживання відіграють велику роль у формуванні мотиву. У грі здійснюються лише ті дії, цілі яких мають значення для індивіду завдяки їхньому власному змісту. В цьому полягає основна особливість ігрової діяльності.

Ще Я.А. Коменський писав про необхідність створити легкий, приємний та надійний метод навчання, який нагадує гру. Діяльність гри завжди відбувається в умовах, які відрізняються від справжніх. При цьому діяльності гри притаманна певна двоплановість: серйозність та умовність. Діяльність гри завжди становить собою експеримент із поведінкою, яка в значній мірі є імпровізованою. У процесі гри студенти випробовують свої сили, самостверджуються, отримують задоволення від ігрової спілкування. Незважаючи на умовність ситуацій гри, почуття в ній бувають справжніми, реальними. Реальними є також бажання, задуми, питання, які вирішуються за умови, що вони дійсно мають значення для тих, хто приймає участь у грі.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Зміст навчальних ігор повинен відповідати змісту дисципліни «Іноземна мова», яка вивчається, відповідати вимогам підготовки фахівців (тобто бути професійно спрямованим), а також урахувати потреби та інтереси самого студента. Крім того, алгоритм дій, які закладені в них, повинен включати ті вміння, які передбачається сформулювати або розвинути.

Метою статті є визначення рольових та ділових ігор як способів інтенсифікації навчання іноземної мови в економічному університеті.

Виклад основного матеріалу. Переважність гри над іншими засобами навчання виявляється в тому, що вона здатна забезпечити не тільки індивідуальну, але й парну, групову та колективну форми роботи на занятті, що дозволяє кожному студенту максимально використовувати навчальний час. Головним же виявляється те, що вона дає змогу успішно вирішувати основну задачу – навчання спілкуванню на іноземній мові шляхом спілкування. Спілкування в процесі здійснення ігрової дії передбачає використання студентами комплексу знань, умінь та навичок, а це означає, що навчальна гра створює умови для оптимізації інтелектуальної активності студентів.

Очевидно, що формування мовленнєвих навичок та умінь повинно проходити в умовах, які максимально наближені до тих, що можуть зустрітися під час природної комунікації, а сам процес навчання повинен будуватися на вирішенні системи комунікативних завдань за допомогою мовного матеріалу.

Навчання іноземного спілкування здійснюється в різноманітних ситуаціях, які моделюють реальне вербальне спілкування, причому ситуа-

ції, що створюються викладачем на занятті, стають переплетінням рольових очікувань та неформальних особистісних проявів. Усе це свідчить про те, що за інтенсивного навчання здійснюється поєднання особистісного та рольового спілкування. Рольове спілкування постійно взаємодіє з особистісним, воно є його передумовою. І сама навчальна діяльність, яка організована як особистісне спілкування, в багатьох випадках проходить як рольова гра. Що є характерним для рольових ігор як одного з методів інтенсивного навчання? Найбільш суттєві риси такі: імпровізоване виконання ролей; умовність ситуацій, в яких проходить гра; соціальний характер; наявність рольових очікувань (експектацій); стимуляція колективно-особистісного спілкування; створення умов для розкриття творчих здібностей.

Якщо рольова гра являє собою цілісний цикл керованих взаємодій між викладачем та студентами, то вона може складатися з таких трьох етапів:

1) підготовка рольової гри; 2) проведення рольової гри; 3) колективне обговорення результату проведеної рольової гри.

Одним із головних принципів інтенсивного навчання є принцип використання рольової гри в організації навчального процесу, який передбачає застосування рольових ігор на всіх етапах навчання. В деяких сучасних дослідженнях рольова гра визначається як «драматизація за готовими сюжетами, як форма мовної практики на завершуваному етапі роботи над темою, як підготовлена, розподілена по ролях вистава» [2, с. 196]. Таке визначення рольової гри відповідає вузькому розумінню розмовної практики і не відображає соціально-психологічний характер іншомовного спілкування в інтенсивному навчанні. Рольова гра в інтенсивному навчанні – це не епізодичний захід, до якого час від часу звертається викладач, але основна форма організації навчального процесу, що охоплює всі етапи роботи над навчальним матеріалом: введення, тренування в спілкуванні та практики в спілкуванні.

Перебудова зовнішньоекономічної діяльності українських підприємств, застосування нових форм співробітництва із закордонними партнерами стимулюють підвищення попиту на фахівців у галузі економіки, які володіють іноземною мовою на рівні, достатньому для вирішення професійних завдань. Відсутність досвіду роботи за фахом і спеціальних знань у студентів першого курсу унеможливує ефективну організацію спілкування у професійних сферах комунікації. Тому на першому етапі необхідно вивчення насамперед мови соціально-побутової та соціокультурної сфер спілкування як передумови подальшого успішного оволодіння мовою ділового спілкування. Програма передбачає формування мовленнєвих компетенцій у майбутніх економістів для адекватної мов-

ленневої поведінки в таких ситуаціях спілкування: «People and Places», «Eating Habits», «Sports/Hobbies», «Travelling», «Education», «Entertainment», «Transport», «Environmental and Social Issues» та ін. Але вже на цьому етапі доцільно відпрацювати модель поведінки в таких професійних ситуаціях, як «Продаж/купівля», «Грошові розрахунки», «Оренда/покупка житла», «В турагенстві/аеропорту», «Проходження митного контролю», «У готелі/банку» тощо. Незважаючи на приналежність таких ситуацій до сфер непрофесійної комунікації, в них наявна значна кількість економічно маркованих лексичних одиниць.

Досвід викладання іноземної мови в немовному ВНЗ показує, що студенти краще вивчають матеріал, якщо спілкування моделюється в межах рольової гри. Рольова організація навчального процесу дозволяє реалізувати принцип колективної взаємодії, який забезпечує активне спілкування студентів. Таке навчання вимагає систематичного використання режимів одночасної роботи в парах і малих групах. Запропонована організація навчання суттєво збільшує час говоріння кожного студента на занятті, створюючи оптимальні умови для реалізації потенційних можливостей мовленнєвих партнерів у процесі комунікації. Комунікативна мотивація мовленнєвих дій студентів забезпечується в основному одержаними ними ролями. Кожна гра містить комунікативне завдання, в якому вказуються комуніканти, їхні стосунки та комунікативні наміри, а також обставини і мета спілкування.

Існують різні способи класифікації ролей. З точки зору навчання рольового спілкування більш цікавим здається класифікація У. Герхардта, згідно з якою ролі поділяються на:

– статусні ролі, які можуть надаватися під час народження або здобуватися з бігом часу: роль громадянина якоїсь держави, належність до якогось класу тощо;

– позиційні ролі, які звичайно відповідають правилам, що зумовлюють деяку позицію в суспільстві, наприклад: професійна, сімейна ролі тощо;

– ситуаційні ролі, які подані у вигляді фіксованих стандартів поведінки та діяльності; щоб зіграти такі ролі, достатньо бути короткочасним учасником ситуації спілкування, наприклад: роль гостя, туриста, пішохода та ін.

Під час розвитку іншомовних мовленнєвих навичок найбільший інтерес викликає програвання ситуаційних ролей. Ці ролі не формалізовані, вони припускають вільне програвання, дають широкі можливості виявлення особистісних інтересів, що відповідає діяльному підходу до навчання.

Згідно з теорією соціальних ролей особистість займає в системі соціальних відносин певне місце, яке визначається як позиція. Кожна особистість має багато позицій. Можна виділити три осно-

вні види позицій: професійні, суспільні, сімейні. Від кожної особистості, яка виконує ту чи іншу роль, очікують певної поведінки. Такі очікування визначаються поняттям рольової експектації. Розбіжність рольових наказів (правил здійснення рольової діяльності) з рольовими очікуваннями розглядається як нездатність особистості виконувати свою соціальну роль відповідно до вимог, які ставляться до неї.

Яке же місце відводиться ролям у разі інтенсивного навчання? Можна виділити такі два типи ролей: першорядні, або постійні, та другорядні, або допоміжні. Першорядні ролі – це такі, які студенти грають протягом усього курсу навчання, і які не можуть студентам набриднути, тому що такі ролі збігаються з їхнім реальним соціальним статусом [3, с. 192]. На початку навчання кожний студент отримує статусну роль (він одержує нове ім'я, відповідну національність, громадянську приналежність і таке інше) та позиційну роль (професію, службове положення, сімейний стан тощо). Такі ролі закладені в самому матеріалі курсу навчання. Опрацьовуючи ту чи іншу тему згідно з програмою, студенти мають змогу брати участь у всіх подіях, що відбуваються в групі, у формі діалогу. Від діалогу до діалогу розгортається сюжет усього курсу.

Досвід показує, що зміна імен має велике психологічне, педагогічне та методичне значення і стає умовою ефективного керування спілкуванням. Залежно від типу своєї особистості, студент може «ховатися» за свою маску, але водночас маска є ефективною умовою для самовизначення, студенти мають можливість висловлювати свій погляд. На початковому етапі проведення рольових ігор деякі студенти зазнають психологічний дискомфорт і навіть немотивований страх. Але з часом вони починають відчувати впевненість у собі. Маска сприяє зняттю «мовного бар'єру», подоланню побоювання зробити помилку, розкриттю творчих здібностей. Проте надання студентів ролі-маски зовсім не забезпечує йому всіх умов успішного виконання своєї ролі. Маска лише поширює можливості мовленнєвої поведінки студента. Одягнувши маску, він в основному залишається самим собою, зберігаючи можливості виявлення своїх особистісних характеристик. Роль-маска має особливе значення на першому етапі навчання, коли студенту треба пристосуватися до нових умов навчання. На наступних етапах викладач не завжди використовує такий прийом. Ролі-маски також сприяють поширенню і поглибленню соціокультурного компоненту в розвитку комунікативних здібностей студентів, формуванню їхнього світогляду.

Однією з форм ігрового спілкування на першому та другому курсах навчання є сюжетні рольові ігри побутового змісту, що сприяє форму-

ванню та розвитку мовленнєвих навичок і умінь. Рівень рольової гри визначається етапом активізації навчального матеріалу – тренування в спілкуванні чи практика спілкування, а отже, відповідним типом уроку. У процесі проведення рольових ігор, які відображають різні сторони життя студентів, у них завжди є можливість відтворити фрагменти свого реального життєвого досвіду. Так, під час роботи над темами «About Myself», «My Family», студентам пропонується не тільки розповідати про себе та свою сім'ю, обмінюватися репліками, але й користуватися різними реальними побутовими предметами, фотоальбомами, книгами, журналами і таке інше.

Опрацьовуючи тему «The Place to Live in», можна запропонувати такі ігрові ситуації:

1. You are a family of seven. Your apartment is rather small for you now, you need something bigger. You discuss the possibility of getting a new place to live in. Then you go to a real estate agent who helps you to find a new home.

2. You are going to take part in the competition «Win a month's holiday in the city of your choice». Take different roles and say which city of the world you would most like to visit and why. Розігруючи таку ситуацію, студенти можуть обирати ролі за своїм розсудом, або викладач може запропонувати ролі студентам.

3. Imagine that you are a group of people visiting a city as tourists. One of you is a tour guide. Discuss the route of the tour, the sights that are worth seeing and other details.

4. The following people have been chosen as representatives of various groups within society. They are taking part in a symposium on the future of housing at the end of which it is hoped that a joint statement can be issued to influence the government in its allocation of resources. Act out the symposium. Викладач може запропонувати студентам такі ролі: the manager of a building society, an architect, the Minister of the Environment, a construction engineer, a real estate agent, a farmer, a student, a single parent, a policeman, a physically handicapped person, an old-age pensioner, etc. One student must act as a chairman. Допомогою студентам можуть бути такі питання: 1) What is the priority for certain parts of the country? 2) Is it necessary to develop more state-owned housing? 3) Should more high-rise blocks of flats be built? 4) Should residential areas be separated from shops, offices, industry? 5) Should government give grants for improving old houses? та ін.

Звичайно, обираючи ситуацію тієї чи іншої рольової гри, викладач повинен урахувати рівень підготовленості групи до гри. Матеріал має бути посилюючим для студентів, вони повинні мати визначений запас лексичних одиниць, належно володіти граматичним матеріалом, тому що цілком рольової гри є подальше закріплення та акти-

візація отриманих умінь та навичок, перенос їх на непідготоване спілкування.

Адекватною формою ігрового спілкування може бути імітаційна рольова гра. У такій грі треба дотримуватися певних правил імітаційної діяльності, спілкування організовано відповідно до ігрових завдань, ураховуються вірні та невірні рішення, по закінченні гри підбиваються підсумки, визначаються переможці, які виконали завдання найкращим способом. Імітаційні ігри – це не тільки засіб підготовки студентів до мовленнєвого спілкування, але й захід, що поширює можливості пізнавальної діяльності студентів [4, с. 10]. Зі студентами перших курсів організуються імітаційні ігри пізнавального змісту: у формі гри студенти знайомляться з персонажами літературних творів, фактами біографії видатних діячів науки, літератури, мистецтва, поглиблюють свої уявлення про окремі періоди історії країни мови, яка вивчається, поширюють знання про навколишній світ, звертаються до гострих соціально-політичних проблем сучасності. Наприклад, у процесі такої гри студенти знайомляться з деякими фактами біографії таких вчених, як Т.А. Едісон, А. Белл, Б. Франклін.

Ситуацію можна розгорнути як інтерв'ю, яке вони дають кореспондентові або виступають на прес-конференції, або в гостях у студентів розмовляють про своє життя та свої відкриття. Учасникам гри пропонується знайти додаткові наукові факти, підібрати ілюстрації, обміркувати форму та зміст своїх реплік. Така робота за способом організації наближається до обговорювання проблеми на уроці іноземної мови, але відрізняється тим, що спілкування проходить відповідно до розподілених ролей та ігрового сюжету. Із третього курсу, коли студенти починають вивчати ділову англійську мову і ділове спілкування, широко використовуються ділові ігри.

Головна відзнака ділової гри – це обов'язкова наявність професійно-спрямованої проблеми, вирішення якої зв'язано з оволодінням іноземною мовою. У цьому випадку розвиваються, закріплюються та контролюються навички й уміння майбутнього фахівця, його здібність мислити творчо, приймати самостійні рішення, а також уміння привертати та використовувати знання та досвід, які були набуті раніше: на заняттях іноземної мови та інших дисциплін, у процесі самоосвіти, а також в інших видах ігор.

Навчальна ділова гра стає останнім перехідним етапом, який з'єднає навчальний процес із реальним життям. Далі йде практика спілкування. Однак у реальному житті не часто можна зустрітися з виключно діловим спілкуванням. Воно неодмінно включатиме елементи спілкування неофіційного, повсякденного. Тому навчальна ділова гра, як правило, має комплексний характер, коли доцільно обігрувати також і ситуації соціального

спілкування. Комплексною вона буде ще й тому, що допомагає вирішувати комплекс завдань, оскільки містить три компоненти: інструментальний (навчання конкретним умінням і навичкам), міжособистісний (навчання у процесі гри міжособистісним взаємодіям, пов'язаним із конкретною соціальною або професійною роллю), гностичний (отримання в процесі гри певних знань, формування певних способів мислення, що, до речі, має місце в усякій грі, незалежно від її типу).

Діяльність будь-якого фахівця складається з його дій та вчинків у різних специфічних ситуаціях. Тому насамперед доречно моделювати саме такі міні-ситуації, які допоможуть відтворити велику, загальну імітаційну модель системи діяльності цього фахівця.

Першими темами курсу ділової англійської мови є такі: «Types of Business Organization», «Setting Up a Business». Як вже зазначалося, використання ігрових ситуацій сприяє більш успішному засвоєнню матеріалу, тому студентам пропонується обрати для себе певну роль. Вони вигадують собі удаване ім'я, назву своєї компанії, складають її профіль, тобто її тип, де вона базується, чим займається, складають бізнес-план своєї компанії і таке інше. Надалі, коли опрацьовуються такі теми, як «Company Structure», «Recruitment», «Retailing and Wholesaling», «Franchising», студенти продовжують грати ролі, обрані раніше. Вони розповідають про структуру своєї компанії, її персонал, порівнюють її з компаніями, які вигадали їхні однокласники, спілкуються у процесі розігрування різних ситуацій.

Багатий матеріал для ігрових ситуацій надають такі теми ділового спілкування, як «Meetings», «Presentations», «Negotiations». Для підготовки та проведення ділових ігор за такими та іншими темами використовується матеріал навчальних посібників та методичних рекомендацій, які розроблені викладачами кафедри іноземних мов та перекладу ХНЕУ. У них є багато рольових та ділових ігор з різноманітними ситуаціями та завданнями. При цьому рольова гра може бути окремим фрагментом навчального процесу, завершальним етапом роботи над темою, і в такому випадку їй повинна передувати ретельна, дбайлива та копітка підготовка. Наприклад, під час роботи над темою «Corporate Alliances and Takeovers» на останньому уроці можна запропонувати рольові ігри за такими ситуаціями:

1. You are senior managers of a company which is making a decision whether to take over or to merge with another company. Give your reasons for or against the possible alliance.

2. Differences in pay levels between the two companies in a merger can cause problems. Imagine that you are members of the Human Resource Departments of the two companies. Hold a meeting to discuss this problem and try to suggest some solution.

3. The US-based company «MotorGroup» has recently bought another company «Truck». The change of ownership and new management style at «Truck» have caused many problems. Staff are very unhappy, productivity has fallen, many employees have lost their jobs. Divide into two groups: «MotoGroup» executives and executives of «Truck». Each group prepares separately for the meeting. Then hold the meeting as one group to resolve the problems.

Практика викладання іноземної мови показує, що не існує універсальної гри, яка буде придатною абсолютно для всіх тих, хто навчається, або для всіх груп. Одна і та ж гра в різних групах проходить по-різному. Через це необхідно її адаптувати до конкретних умов проведення. Гра не повинна бути нав'язана учням або використовуватися тільки для підтримки інтересу до навчальної дисципліни, тобто іноземної мови. Гра ефективна лише в поєднанні з іншими (не ігровими) методами навчання.

Особливу увагу треба звернути на роль викладача, який виступає лідером спілкування під час проведення рольової гри. Ефективність використання рольових ігор значно залежить від майстерності викладача, саме він відповідає за успіх або невдачу проведення гри. Він повинен знати всі деталі гри, її складові елементи, вміти створювати такі умови, за яких досягаються максимальна зацікавленість учасників та явна навчальна користь. Якщо є зацікавленість, то значно поліпшується сприйняття та запам'ятовування навчальної інформації. Якщо гра триває занадто довго, або викладач використовує її занадто часто, то інтерес до гри різко зменшується.

Викладач повинен кваліфіковано провести інструктаж, добре знати модель гри, керувати її проведенням, робити висновки. Він повинен бути і психологом, і педагогом, і досвідченим організатором, і режисером. Для викладача рольова гра є засобом керування групою взаємодією студентів у процесі реалізації навчальних, загальноосвітніх та виховних цілей. Згідно з правдивим твердженням Г.В. Колшанського, «несмотря на разработанность ряда оправдавших себя рациональных приемов, основная тяжесть ложится до сих пор на личность преподавателя, его мастерство и искусство, даже имея в виду наличие большого арсенала вспомогательных средств, используемых в электронных классах» [5, с. 11]. Починаючи навчальну рольову гру, викладач теж має свою вигадану ним роль, через яку виявляються його особистісні риси, особливості його характеру і темпераменту. Викладач стає не тільки учасником усіх подій, партнером по грі, але й постановником, він здійснює корекцію як мовленнєвої, так і соціальної поведінки. Слід зазначити, що всі ігрові ситуації – це, з одного боку, ефективна форма навчання, а з другого – постійна форма неформального контролю, що включає механізм зворотного зв'язку.

Передусім викладач повинен вивчити гру, проаналізувати її та адаптувати до умов конкретної групи, враховуючи рівень підготовки студентів, і так вибудувати гру, ускладнюючи або спрощуючи ситуацію, щоб завдання, які треба вирішувати в ході гри, були середнього рівня труднощів. Викладач розподіляє ролі серед учасників і пояснює умови та правила гри, пояснює студентам, як вони мусять діяти, виконуючи ту чи іншу роль, і забезпечує їх методичними матеріалами, інформацією. Якщо гра відхиляється від накреслених навчальних цілей, викладач повинен непомітно для учасників гри керувати нею. По закінченні гри викладач дає ретельний аналіз гри, дій усіх її учасників, робить загальні висновки.

Висновки. Отже, використання рольової гри як педагогічного засобу комунікації ґрунтується на тому, що вона в навчальному процесі виконує роль творчого завдання і функцію носія навчальної проблеми. Тільки компетентне та кваліфіковане використання її з дотриманням психологічних, соціально-психологічних та педагогічних вимог і умов здатне зробити позитивний вплив на тих, хто навчається. Система ігор робить процес формування та розвитку інтелектуальних умінь у студентів більш інтенсивним у порівнянні з традиційною системою навчання. Досвід показує, що існує пряма залежність між використанням системи рольових ігор на заняттях і прискоренням процесу формування та розвитку інтелектуальних умінь, активністю студентів у галузі самоосвіти і самовдосконалення, використання на практиці вмінь,

які вони придбали на заняттях з іноземної мови, підвищення якості цих умінь від курсу до курсу.

Рольова гра сприяє створенню доброзичливого психологічного клімату, що дозволяє використовувати творчі та емоціональні резерви особистості, суттєво підвищує комунікативний потенціал тих, хто навчається. Рольова гра дає можливість значно активізувати мовний матеріал у різноманітних формах діяльності, інтенсифікуючи процес навчання, в результаті чого студенти виходять на непідготоване іншомовне спілкування.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок та ін. К.: Ленвіт, 2005. 119 с.
2. Методика інтенсивного обучения иностранным языкам / под ред. проф. В.А. Бухбиндера и доц. Г.А. Китайгородской: учебное пособие. К.: Вища школа, 1988. 343 с.
3. Общественно-политический и научный текст как предмет обучения иностранным языкам / под ред. М.Я. Цвиллинг. Сборник. М.: Наука, 1987. 199 с.
4. Психолого-педагогические вопросы проведения деловых игр / Содержание, формы и методы обучения в высшей и средней специальной школе. Обзорная информация. М., 1983. Вып. 10.
5. Колшанский Г.В. Лингвометодические аспекты интенсификации обучения иностранным языкам. М., 1979. 117 с.
6. Philips B.D. Role-playing games in the English as a Foreign Language Classroom. Crane Publishing Ltd., 1994.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

MODERN PROFESSIONAL TRAINING TRENDS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN THE INFORMATION SOCIETY

У статті окреслено сучасні тенденції професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційного суспільства. Здійснено аналіз досліджень науковців щодо проблеми підготовки майбутніх спеціалістів до використання сучасних інформаційних технологій. Всебічно розглянуті визначення поняття «професійна підготовка до використання інформаційно-комп'ютерних технологій». Пропонується структура процесу формування професійної готовності майбутніх учителів іноземних мов до використання інформаційних технологій у контексті професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов. Були запропоновані процеси та рівні професійної готовності майбутніх учителів іноземної мови.

Ключові слова: професійна готовність, навчання іноземних мов, інформаційні технології, професійна підготовка, інформаційне суспільство.

В статье определяются современные тенденции профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков в условиях информационного общества. Осуществляется анализ исследований ученых по проблеме подготовки будущих специалистов к использованию современных информационных технологий. Всесторонне рассмотрены определения понятия «профессиональная подготовка к использованию информационно-компьютерных техно-

логий». Предлагается структура процесса формирования профессиональной готовности будущих учителей иностранных языков к использованию информационных технологий в контексте профессиональной подготовки будущего учителя иностранных языков. Были предложены процессы и уровни профессиональной готовности будущих учителей иностранного языка.

Ключевые слова: профессиональная готовность, обучения иностранным языкам, информационные технологии, профессиональная подготовка, информационное общество.

The article defines the current trends in professional training of future teachers of foreign languages in the conditions of the information society. The scientists research analysis on the problem of preparing future specialists to the use of modern information technologies. The definition of the concept of "professional training for the use of information and computer technologies" is comprehensively considered. The structure of the process of formation of professional readiness of future teachers of foreign languages for the use of information technologies in the context of professional training of a future teacher of foreign languages is offered. Processes and levels of professional readiness of future teachers of a foreign language were offered.

Key words: professional readiness, learning foreign languages, information technology, vocational training, information society.

УДК 378.14

Власюк О.А.,

аспірант кафедри професійної освіти
Житомирського державного
університету
імені Івана Франка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасні тенденції в розвитку мовної освіти на початку XXI століття передбачають міжнародну інтеграцію в оновленні цілей і змісту навчання та вивчення іноземних мов у середніх і вищих навчальних закладах. Європеїзація мовної освіти як один із напрямків удосконалення української освітньої системи висуває високі вимоги до тих, хто навчає, і до тих, хто навчається, оскільки має установку на підготовку фахівців нової генерації, здатних до активного життя в умовах плюрилінгвізму і полілогу культур. Цим пояснюється факт надання статусу пріоритетної галузі професійній освіті майбутнього вчителя іноземних мов [4].

Суспільство XXI століття знаходиться на якісно новому етапі свого розвитку, відмінною рисою якого є значне підвищення ролі інформаційних процесів, створення глобального інформаційного простору. Інформація в інформаційному суспільстві виходить на передній план, а здатність накопичувати знання та використовувати їх для розв'язання складних завдань стає особливо важливою та вимагає від майбутнього фахівця формування вмінь ефективної роботи з інформацією: знаходити та відбирати потрібну інформацію,

аналізувати та оцінювати її, робити обґрунтовані висновки та приймати виважені рішення. Процес реформування сучасної вищої школи повною мірою стосується і мовної освіти. Зміна пріоритетів у стратегічних напрямках розвитку іншомовної освіти в європейській та світовій спільнотах значною мірою вплинули на характер і зміст професійної підготовки вчителів іноземної мови в Україні та знаходить своє відображення в Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), програмі «Вчитель», Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, орієнтованих на розв'язання завдань реформування національної системи освіти та її поступової інтеграції до європейського міжнародного освітнього простору. Одним із пріоритетних завдань навчання іноземних мов визнається формування умінь, які дозволяють вистояти під натиском інформації, володіти відповідною особистісною спрямованістю, бути здатним самостійно приймати рішення на основі власної системи знань та досвіду [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих навчальних закладах України на різних етапах її розвитку досліджували

вітчизняні науковці Ю. Гончарук, О. Коваленко, О. Мисечко, О. Околович, І. Соколова, О. Троценко та ін. Проте означені напрацювання дослідників частково торкаються професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України кінця ХХ століття.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На сьогодні навчання іноземних мов визначається одним із пріоритетних напрямів реформування освіти, тому постає питання про підвищення рівня підготовки вчителів іноземної мови. Існуючі дослідження з проблеми формування готовності педагога до інноваційної діяльності носять фрагментарний характер. Зокрема, не розроблено концептуальні й технологічні положення розвитку змісту, процедури та критеріїв визначення рівнів готовності майбутнього педагога до роботи в умовах інновацій. Розв'язання означеної проблеми, на наш погляд, вимагає створення нової моделі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності у вигляді науково-методичної системи, спрямованої на врахування концептуальних та організаційно-методичних аспектів підготовки студента до нововведень. Принагідно зазначимо, що вирішенню важливих питань професійного становлення майбутніх учителів сприяють дослідження сучасних науковців: Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, І. Зязюна, В. Лугового, Н. Нічкало, В. Майбороди, О. Пехоти, Н. Протасової; психологічні: І. Бех, Л. Божович, В. Бочелюк, О. Вєтохова, Ю. Власенко, С. Занюк, Г. Костюк, І. Кукулєнко-Лук'янець, Р. Немова, Т. Яценко. Висвітленню окремих питань формування готовності педагогів до професійної діяльності присвятили дисертаційні дослідження К. Баханов, І. Богданова, О. Волошенко, І. Гавриш, А. Линенко, О. Савченко. Над проблемами готовності до професійної діяльності працюють такі зарубіжні вчені: К. Ангеловські, Є. Васильєва, Д. Гопкінз, Л. Кандибович, М. Кларин, Н. Кузьміна, Н. Лапін, В. Лопашин, В. Мануйлов, О. Пригожин, А. Пуні, Т. Савочкіна, Б. Сазонов, В. Сластьонін, С. Смирнов, Н. Сорокіна, І. Степанов, Є. Трофимов, В. Шукшунов, П. Щєдровицький, Н. Юсуфбекова. У своєму дослідженні ми спираємося на особистісно орієнтований, особистісно-діяльнісний та індивідуально-творчий підходи до підготовки вчителя іноземної мови як суб'єкта навчально-виховної роботи Л. Байдурова, 1. Бім, Н. Бориско, Т. Дмитренко, С. Нєгневицька, С. Ніколаєва, Є. Пассов, Є. Полат, Л. Румянцева, П. Сердюков, В. Серіков, І. Якиманська; технологічні аспекти підготовки вчителя А. Алексюк, В. Беспалько, П. Гальперін, П. Гусак, М. Кларін, О. Мороз, І. Смолюк, А. Юцявіченє; теоретичні моделі неперервної освіти Є. Барбіна, Б. Гершунський, І. Зязюн, О. Мерк, Н. Нічкало, В. Онушкін, С. Сисєєва.

Проблемі формування інноваційної компетентності майбутніх учителів присвячена досить велика кількість наукових розробок, в яких розглядаються різні аспекти: вивчення психологічної готовності педагогів до нововведень (Л. Максименко); проблеми психолого-педагогічної підготовки вчителя до інноваційної діяльності (Н. Клокар, О. Козлова, О. Попова), створення спеціальної системи підвищення кваліфікації, що сприяє цілеспрямованому формуванню готовності керівників і педагогів до здійснення інноваційної діяльності (О. Козлова, Є. Макагон); роль неперервної та післядипломної освіти для готовності прийняття нововведень учителем, його творчого вдосконалення, підвищення фахового рівня (В. Бондар, І. Зязюн).

На жаль, далеко не всі випускники педагогічних ВНЗ, зокрема факультетів, які готують учителів іноземних мов, володіють основними професійними вміннями та компетентностями, що враховують види людської діяльності (інтелектуально-знаннєвими, творчо-інноваційними, ціннісно-орієнтаційними, діалого(консенсусно)-комунікаційними та художньо-творчими [7]), в тій мірі, яка дозволяє їм керувати навчальним процесом і обирати правильне рішення в різних ситуаціях педагогічного спілкування. Актуальним залишається підвищення рівня практичної підготовки випускників ВНЗ, адже загальним критерієм оцінки якості освіти продовжує бути здатність випускників виконувати практичну діяльність у відповідній професії [10]. Тому комплексне реформування системи освіти, яке відбувається в Україні, потребує всебічного і ґрунтового перегляду та удосконалення педагогічної освіти. Вища школа повинна здійснювати підготовку конкурентоспроможного фахівця, якісними характеристиками якого є: розвинутий інтелект, культура наукового мислення, здатність до культуротворчого діалогу, стійка цілісна орієнтація на творчу самореалізацію і саморозвиток у наукоємному, інтелектуальному, культуроємному освітньому просторі [8]. У зв'язку з цим видається необхідним уточнити завдання підготовки майбутніх вчителів з різних галузей знань, зокрема і вчителів іноземної мови, та удосконалити структуру освіти, систему управління нею, зміст навчально-виховного процесу, підвищити соціальний статус вчителя.

Мета статті – описати сучасні тенденції професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в умовах інформаційного суспільства.

Виклад основного матеріалу. Професійно-педагогічний компонент підготовки передбачає формування комунікативної, методичної і педагогічної компетентності на основі варіативності сучасних концепцій, методик і технологій навчання іноземним мовам з урахуванням індивідуальних потреб студентів і регіону в цілому.

В умовах розвиваючого навчання формування комунікативної компетентності майбутнього

фахівця вимагає оновлення змісту навчальних програм у розрізі використання активних форм роботи з англійської мови та методики її викладання. Методична компетентність включає усвідомлення студентами своєї професійної діяльності на теоретичному рівні (бачення закономірностей своєї діяльності), а також модель переходу теорії в педагогічну практику. Проте в реальному житті другий компонент методичної компетентності недостатньо розроблений. Доцільним вважаємо включити інтеграційні курси з педагогіки та методики викладання іноземних мов, що наближають іноземну мову як навчальну дисципліну до умов професійної діяльності в житті, перед залученням студентів до практики в школі.

Особистісно-психологічний компонент підготовки являє собою вироблення самооцінки та усвідомлення необхідності саморозвитку і самоосвіти як неодмінних умов для становлення самостійної творчої особистості. Це дозволить сформулювати позитивно-критичну позицію по відношенню до запропонованого різноманіття змісту, форм, методів, прийомів і засобів навчання в умовах розвитку інформаційного суспільства. Це можливо здійснити за допомогою самостійної роботи у відео- і комп'ютерних класах [6].

Отже, згідно із вказаною моделлю професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов учитель повинен володіти іноземною мовою як:

- засобом спілкування;
- об'єктом навчання;
- інструментом навчання і педагогічного спілкування, що передбачає певний рівень сформованості різних методичних умінь.

Абсолютно очевидно, що під час професійної підготовки майбутнього вчителя англійської мови слід врахувати такі чинники:

- готовність учителя до змін у системі освіти;
- готовність учитися все життя в системі безперервної педагогічної освіти;
- постійне вдосконалення білінгвальної комунікативної компетентності в усній і письмовій комунікації;
- використання іноземної мови в професійно-орієнтованому навчанні [12].

Важливе місце у формуванні пізнавальних мотивів, педагогічного мислення в майбутніх вчителів англійської мови посідають інтерактивні методи навчання. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації, що сприяє формуванню дидактичних знань і умінь студентів, виробленню цінностей, розвитку мотиваційної сфери майбутніх учителів [1].

Використання інтерактивних технологій допомагає певною мірою здолати труднощі та успішно виконати завдання, що об'єктивно постають перед

сучасною школою на шляху її реформування. Це стає можливим саме за допомогою сучасних методів, форм і засобів навчання, збалансоване використання яких у комплексі з традиційними допоможе досягти визначених освітніх цілей. Оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування передбачає формування таких умінь, які дозволили б учням будувати свої висловлювання відповідно до комунікативної мети, зумовленої умовами спілкування та правилами мовної поведінки [3].

Застосування інформаційних технологій (далі – ІТ) у навчанні іноземних мов має свою специфіку, яка визначається, з одного боку, дуже високою ефективністю електронних освітніх ресурсів, а з іншого – складнощами освоєння вчителями іноземних мов засобів ІТ, використанням необхідного для ефективної роботи програмного забезпечення та доцільного вибору електронних ресурсів у сучасному потоці інформації.

Детальний розгляд інформатизації процесу навчання вказує на наявність взаємозв'язку між технічним забезпеченням навчальних закладів, комп'ютерним оснащенням та підготовкою кваліфікованих користувачів (викладачів, вчителів та студентів). Проте процес інформатизації вищої педагогічної освіти в Україні стримується тим, що:

- розроблення науково-педагогічних й методичних основ системи інформатизації відстає від розвитку ІТ;
- професорсько-викладацький склад ВПНЗ недостатньо підготовлений до використання ІТ;
- недостатній рівень мотивації до освоєння сучасних комп'ютерних технологій та їх використання у власній педагогічній діяльності;
- недостатній рівень розвитку системи координації та співробітництва ВПНЗ із технічними закладами під час розроблення програмного і методичного забезпечення для навчання іноземних мов;
- різноманітність та недостатня кількість комп'ютеризованої техніки у ВПНЗ (персональних комп'ютерів, сенсорних дощок, відеопроєкторів) [11].

Ми пропонуємо виокремити кілька напрямів розв'язання проблеми готовності майбутніх учителів іноземних мов до використання інформаційних технологій на уроках як важливого складника професійної підготовки [9].

По-перше, необхідно розробити й впровадити динамічну та відкриту систему навчання ІТ майбутніх учителів іноземних мов. Навчання вчителів має не наздоганяти, а відбуватися одночасно з розвитком технологій – відкритість та динамічність системи навчання дозволить її коригувати, додаючи або вилучаючи компоненти відповідно до розвитку ІТ та початкового рівня навченості інформаційних технологій першокурників.

По-друге, запровадження дворівневості процесу формування інформатичної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у вищому

навчальному закладі. Перший з них (базовий), який має відбуватися на заняттях з основ інформатики, повинен бути спрямований на навчання студентів базовим загальним умінням використання комп'ютера, стандартного програмного забезпечення, необхідного для майбутньої професії вчителя.

Зміст занять майбутніх учителів іноземних мов має чітко співвідноситися з подальшими навчальними та професійними задачами. Метою є не лише техніка використання програмного забезпечення та пошуку ресурсів, але врахування загальноприйнятих правил та вимог під час створення власних розробок та виконання завдань.

По-третє, відомо, що ефективним методом навчання є зразок, тому в процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов важливо власним прикладом демонструвати на заняттях можливості та варіанти застосування інформаційних технологій. Для цього необхідно забезпечити постійне підвищення кваліфікації викладацького складу в області інформаційних технологій; заохочувати студентів до підготовки проектів та виконання завдань за допомогою використання сучасних комп'ютерних програм та ресурсів; залучати студентів до підготовки та розробки електронного контенту з предмету вивчення; активно використовувати елементи дистанційного навчання в процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Другим рівнем підготовки до використання комп'ютерних технологій на уроці є практичний курс «Інформаційні технології у навчанні іноземних мов», в межах якого студенти вивчають сучасні програми та онлайн-ресурси, які є ефективними для навчання саме іноземних мов. По завершенні курсу студенти здають портфоліо власних розробок, електронного контенту, які є доцільними для подальшого застосування у практичній діяльності.

Важливим та підсумковим етапом формування готовності майбутнього вчителя до використання інформаційних технологій є педагогічна практика, де студенти матимуть змогу реалізувати набуті знання у власній діяльності. Але й на цьому етапі може виникнути проблема.

– По-перше, без особливого заохочення студент може проігнорувати необхідність застосування комп'ютерних технологій на заняттях у школі. Варіантом вирішення проблеми може стати пункт «Реалізація інформаційно-комунікаційних технологій на уроці» серед критеріїв оцінювання проведення уроків студентом;

– Іншою проблемою на етапі практики може стати деяка нелогічність побудови навчальних планів підготовки бакалаврів. Більш ефективним та доцільним є викладання курсу «Інформаційні технології у навчанні іноземних мов» на третьому році підготовки, перед активною педагогічною практикою, замість четвертого року навчання, коли курс інформаційно-комунікаційних технологій у повному обсязі завершується після практики.

Таким чином, студенти матимуть можливість ознайомитись із сучасними комп'ютерними програмами і ресурсами, які є ефективними в навчанні іноземних мов та, відповідно, спробувати застосувати їх (рис. 1).

У відповідності до рівнів процесу підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до використання комп'ютерних технологій на уроці опишемо компетентності майбутнього спеціаліста відповідно до кожного рівня. Так, наприклад, М. Бовтенко [2] на основі опрацювання наукових робіт зарубіжних авторів щодо виділення рівнів комп'ютерної (інформаційної) компетенції вчителя іноземних мов виділяє три рівні у підготовці вчителя іноземних мов до використання ІТ:

– базовий (учитель володіє певними вміннями в галузі комп'ютерних технологій для організації

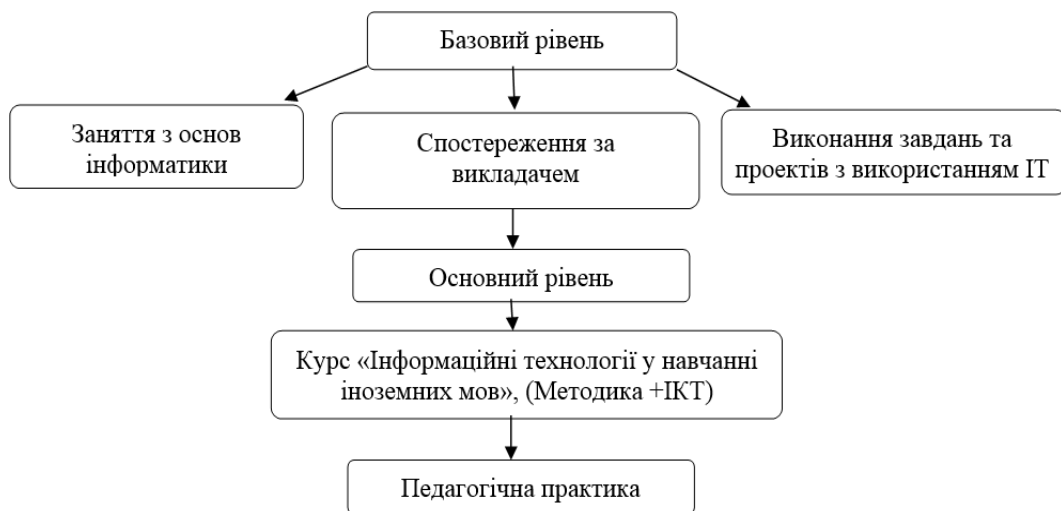


Рис. 1. Процес формування професійної готовності майбутніх учителів іноземних мов до використання комп'ютерних технологій

Таблиця 1

Рівні професійної готовності майбутніх учителів іноземних мов до використання ІКТ

Пошук та відбір ІКТ	Представлення інформації	Використання комп'ютера та програмного забезпечення
Базовий		
Студент використовує за зразком засоби опрацювання інформації; знаходить електронні ресурси для навчання ІМ, має уявлення про сучасні інформаційні системи у сфері іноземних мов	Має уявлення та вміння структуруції і логічного подання матеріалу відповідно до заданої системи	Уміння за зразком створювати вправи для навчання ІМ за допомогою комп'ютерних програм та інтернет-ресурсів.
Основний		
Вміння самостійно обирати та використовувати засоби опрацювання інформації; електронні ресурси для навчання ІМ сучасні інформаційні системи у сфері іноземних мов	Вміння самостійно обирати найбільш доцільні види та способи структуруції матеріалу	Уміння самостійно обирати необхідні комп'ютерні програми та інтернет-ресурси для створення вправ.
Творчий		
Комплексне творче вміння обирати та використовувати засоби опрацювання інформації; електронні ресурси для навчання ІМ сучасні інформаційні системи у сфері іноземних мов	Здатність творчого представлення інформації, високий рівень використання презентацій, засобів концептуальної візуалізації, графіків, діаграм	Уміння самостійно обирати необхідні комп'ютерні програми та інтернет-ресурси для створення вправ, використовуючи нестандартні ідеї та рішення

власної діяльності та підготовки до занять, проте не використовує ІТ безпосередньо на уроках);

– основний (передбачає наявність теоретичної підготовки в галузі лінгводидактики, що вивчає теорію та практику використання комп'ютерів у навчанні іноземної мови та вміння працювати з комплексом засобів, що застосовуються у навчанні мови);

– рівень поглибленої підготовки (орієнтований на вчителів-методистів, які повинні виступати в ролі організаторів та координаторів процесу використання ІТ у навчанні учнів іноземної мови).

Л. Морська виділяє чотири рівні готовності майбутніх учителів іноземних мов до використання ІТ у професійній діяльності:

- 1) ознайомчий (ввідний, вступний);
- 2) репродуктивний;
- 3) продуктивний;
- 4) творчий [9].

На основі вивчених матеріалів та з власного досвіду роботи в педагогічному університеті виділимо певні рівні готовності майбутніх учителів іноземних мов до використання ІКТ та опишемо знання і вміння студентів, які передбачаються за критеріями пошуку та відбору інформаційно-комунікаційних технологій, здатності до представлення інформації та використання комп'ютера і програмного забезпечення.

Висновки. Необхідною складовою частиною фахової підготовки сучасного вчителя є його фахова ІТ-готовність, яка базується на інформатичній компетентності. Її формування можливе за умови впровадження системи навчання майбутнього вчителя професійній діяльності в сучасному інформатизованому навчальному середовищі.

Забезпечення професійної готовності майбутніх учителів іноземних мов до використання інфор-

маційних технологій на уроці здійснюється шляхом запровадження на рівні закладу вищої педагогічної освіти системи заходів, спрямованих на підвищення ІТ-компетентності викладачів дисциплін відповідного профілю, викладання відповідної дисципліни з використання інформаційних технологій у навчанні іноземних мов. Для того, щоб забезпечити ефективне формування професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов до використання інформаційних технологій, необхідним є створення відповідної системи та етапів навчання студентів, починаючи з першого року навчання.

Процес формування професійної готовності майбутніх учителів іноземних мов до використання інформаційних технологій складається з певних рівнів, які є взаємопов'язаними. Кожен наступний базується на попередньому і характеризується володінням студентами необхідними знаннями та навичками для ефективної організації уроку іноземної мови з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бернвальдт Т. Формування мотивації навчальної діяльності майбутніх учителів в умовах сьогодення. *Рідна школа*. 2011. № 11. С. 60–64.
2. Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2005. 216 с.
3. Ветохов О.М. Актуальні питання комунікативного навчання іноземних мов. *Педагогіка і психологія*. 2006 р. № 1. С. 91.
4. Калініна Л.В., Самойлюкевич І.В. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов у контексті європейських вимог. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/8453/97/>.
5. Карпенко Є.М. Технології формування інформаційно-аналітичних умінь майбутніх учителів іно-

земних мов у контексті професійної підготовки у ВНЗ.
URL: <http://www.nniif.org.ua/File/12kemtfi.pdf>.

6. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі / О.О. Біла, Т.Р. Гуменникова, Н.В. Кічук та ін.; наук. ред. Н.В. Кічук. Ізмаїл: ІДГУ, 2007. 236 с.

7. Луговий В.І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс. *Вища освіта України*. К.: Гнозис, 2009. № 3. Дод. 1. С. 8–14.

8. Мирончук Н.М. Кваліфікаційні вимоги до викладачів вищих навчальних закладів як основа змісту освітньо-професійних програм підготовки фахівців. *Проблеми освіти*: зб. наук. праць. Вінниця; Київ, 2015. Вип. 82. С. 172–176.

9. Морська Л.І. Методична система підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій у навчанні учнів: монографія. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. 243 с.

10. Репьев А.П. Псевдомаркетинг: схоластика и бюрократия. *Маркетинг и реклама*. 2008. № 3. С. 55–61.

11. Butler D. Barriers to adopting technology for teaching and learning. *Education quarterly*. 2002. № 2. P. 22–28.

12. Dudley-Evans T. Five Questions for LSP Teacher Training. *Teacher Education for LSP*; Eds. R. Howard, G. Brown. Frankfurt Lodge: Multilingual Matters Ltd., 1997. P. 58–67.

КОМУНІКАЦІЯ ЯК ГОЛОВНИЙ КОМПОНЕНТ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИЦИПЛІН ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ

COMMUNICATION AS THE MAIN COMPONENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE FOR FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART IN THE PROCESS OF STUDYING THE DISCIPLINES OF THE HUMANITARIAN CYCLE

Вивчено поняття комунікації як головного компонента комунікативної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу. Розкрито сутність формування комунікативної компетентності. Визначені сучасні погляди вчених на опанування комунікації як засобу комунікативного спілкування.

Ключові слова: комунікація, комунікативна компетентність, формування, компетентнісний підхід, спілкування.

Изучено понятие коммуникации как главного компонента коммуникативной компетентности у будущих учителей музыкального искусства в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла. Раскрыта сущность формирования коммуникативной компетентности. Определены современ-

ные взгляды ученых на овладение коммуникацией как способом коммуникативного общения.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативная компетентность, формирование, компетентностный подход, общение.

Studying of the concept of communication as a key component of communicative competence in future music teacher in the process of studying subjects of humanitarian cycle. The essence of formation of communicative competence was disclosed. Contemporary opinions of scientists about acquirement of the communication as means of communicative communication have been defined.

Key words: communication, communicative competence, formation, competent approach, converse.

УДК 37.01/.09

Вороненкова Т.О.,
викладач

Бахмутського коледжу мистецтв імені Івана Карабця, аспірант кафедри педагогіки і методики технологічної та професійної освіти Донбаського державного педагогічного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У контексті глобалізації на одне з перших місць виходить культурна інтеграція, тому висуваються більш жорстокі вимоги до всіх компетентностей молодого фахівця, в тому числі й комунікативної. Сучасна освіта, відповідно до програми ЗНО, вимагає від учнів і студентів професійних (професійно-технічних) навчальних закладів для здобуття освітньо-наукового та освітньо-творчого рівнів вищої освіти підвищення рівня володіння українською мовою та літературою й іноземними мовами на рівні B2. При цьому робиться значущий акцент на вивчення дисциплін гуманітарного циклу з спрямованістю їх на оволодіння міжкультурною і комунікативною компетентностями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що вітчизняні науковці по-різному визначають зміст і сутність комунікативної компетентності у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу, зокрема, тлумачення дефініції «комунікація» в працях Ф. Бацевич, Д. Дуцика, Ю. Лотмана Г. Почепцова, О. Семенюк, Ф. Шаркова, Г. Якобсона та ін. Проблема компетентнісного підходу як складова частина компетенції у вищій освіті досліджена педагогами та психологами (І. Бех, Н. Бібік, Є. Барбіна, Ю. Ємельянов, М. Заброцький, І. Зимня, О. Казарцева, О. Леонтьєв, А. Хуторський); лінгвістами (Н. Бабиц, Н. Голуб, С. Єрмоленко, О. Караман, Л. Мацько, О. Семенюк тощо). Формуванню комунікативної компетентності приділили увагу вчені та дослідники Н. Волкова, Н. Бібік, Н. Голуб, М. Греб, А. Нікітіна, М. Оліяр, Н. Сіранчук тощо. Особливості формування кому-

нікативної компетентності майбутніх фахівців досліджували О. Гриценко, І. Гуменна, Н. Калашник, О. Ковтун, О. Максимов, В. Різун, Ю. Фінклер, І. Черних, В. Шкляр та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Необхідно дослідити та проаналізувати сутність комунікації як головного компонента комунікативної компетентності, тлумачення компетентнісного підходу, розкрити його роль і сутність цих понять, які визначені вітчизняними та зарубіжними науковцями.

Мета статті – розкрити зміст і сутність комунікації як головного компонента комунікативної компетентності, тлумачення поняття «компетентнісний підхід».

Виклад основного матеріалу. На сьогоднішній день в науці існує близько сотні визначень дефініції «комунікації». У 70-х роках ХХ ст. Ф. Данс у статті про поняття комунікації зафіксував 95 дефініцій і згрупував їх у 15 категорій [11]. Польська дослідниця Х. Валінська де Хекбейл у 1975 році у своїй науковій праці «Поняття комунікації в американській теорії масової комунікації» [13] зафіксувала понад 200 дефініцій, які знайшла в американській літературі, і виділила в них 18 семантичних (значенневих) категорій. Польський комуніколог Т. Гобан-Клас у своєму підручнику «Засоби масової комунікації і масова комунікація» наводить сім типових визначень комунікації [12]: комунікація як трансмісія (трансляція, передача) інформації, ідей, емоцій, умінь; комунікація як розуміння інших, коли ми й самі прагнемо, щоб нас зрозуміли (комунікація як порозуміння); комунікація як

вплив за допомогою знаків і символів на людей; комунікація як об'єднання (творення спільноти) за допомогою мови чи знаків; комунікація як взаємодія за допомогою символів; комунікація як обмін значеннями між людьми, які мають спільне в сприйманні, прагненнях і позиціях; комунікація як складник суспільного процесу, який виражає групові норми, здійснює громадський контроль, розподіляє ролі, досягає координації зусиль тощо.

З філософської точки зору комунікація розглядається як спілкування, входження у взаємини на основі різних засобів людської взаємодії. Комунікація є економічним, політичним, інформаційним та іншими способами взаємин між людьми, на відміну від діалогу, який здебільшого передбачає живу людську участь у спілкуванні. Розглядаючи цей термін у східноєвропейській філософії, можемо відмітити, що комунікація постає явищем технізованим, знеособленим, позбавленим присутності живої людини, тому тут переважають поняття діалогу та спілкування [8, с. 86–87].

Компетентнісний підхід є продуктивним, оскільки спрямований на розвиток мовлення студентів, також означений підхід є динамічним і відкритим для подальшого вдосконалення і розвитку. Впровадження компетентнісного підходу в практику навчання зміщує акценти із засвоєння знань на здобуття досвіду самостійного розв'язання проблем, що стає основою всього освітнього процесу.

А тим часом компетентнісний підхід досить складний у розробленні й оцінці, тому системно не запроваджений на всіх освітніх рівнях. Впровадження компетентнісного підходу залишається проблемою, що проявляється як у розумінні його методологічного характеру, так і в здійсненні практичного його застосування. Запропоновані в нових освітніх стандартах компетентності є продуктом суб'єктивної колективної праці, що не пройшов ні експертної оцінки, ні процедури вимірювання. Зберігаються певні складнощі в реалізації цього підходу й тому, що необхідною стає зміна методів роботи викладачів, оцінки навчання, а також засобів забезпечення якості. Отже, сучасна психолого-педагогічна наука має дати відповідь на виклики суспільства не тільки через осмислення й оцінку понять компетентнісного підходу, але й через розроблення чітких методологій з вимірювання, формування та розвитку компетентностей, а також технологій, чітко спрямованих на системне впровадження компетентнісного підходу в загальноосвітню і вищу школу.

Аналізуючи зміст поняття «комунікація» в науковому просторі, ми можемо сказати, що багато науковців та вчених ототожнюють поняття «комунікація» і «спілкування». Саме такої точки зору дотримуються відомі психологи та філософи Л. Виготський, В. Курбатов, О. Леонтьєв. На основі історико-лінгвістичного аналізу значень цих тер-

мінів український дослідник Ю. Прилюк доходить висновку, що етимологічно і семантично терміни «комунікація» та «спілкування» також тотожні. Аналогічної думки дотримуються і відомі зарубіжні вчені Т. Парсонс та К. Черрі.

Аналізуючи науково-філософські праці, можемо стверджувати, що деякі вчені, навпаки, розділяють ці два поняття – «комунікація» і «спілкування». Так, відомий вітчизняний філософ М. Каган у своїй праці «Світ спілкування: Проблема міжсуб'єктних стосунків» (1988) дає чітке пояснення термінів, яке дає змогу розрізнити ці два терміни. Комунікація і спілкування різняться між собою у двох істотних аспектах, – стверджує філософ. По-перше, якщо «спілкування має і практичний, матеріальний, і духовний, інформаційний, і практично-духовний характер», то «комунікація <...> є суто інформаційним процесом – передаванням тих або інших повідомлень» [3, с. 144–145]. Відповідно до його судження ми можемо розглядати другу відмінність, яка стосується самого способу зв'язку взаємодіючих систем. Спілкування як таке являє собою суб'єкт-суб'єктну взаємодію. Комунікація ж у точному її розумінні – це «інформаційний зв'язок суб'єкта з тим або іншим об'єктом – людиною, твариною, машиною» [3, с. 145]. Отримувач інформації повинен її сприйняти, зрозуміти правильно, добре засвоїти і взяти до виконання.

На відміну від цього, у спілкуванні «немає відправника й одержувача повідомлень – є співрозмовники, співучасники спільної справи» [3, с. 146]. Якщо в комунікації інформація подається в односторонньому напрямку, а отже, її кількість неухильно зменшується, то в спілкуванні інформація циркулює між рівноправними активними учасниками спілкування і не зменшується, а збільшується, збагачується. М. Каган стверджує, що мета спілкування – це «не обмін інформацією <...> а <...> пошук деякої спільної позиції» [3, с. 147], творення спільності людей, «залучення суб'єкта до суб'єкта». Комунікація, на думку М. Кагана, монологічна, а спілкування – діалогічне [3, с. 150].

Вчений Ф. Бацевич розглядає поняття «спілкування» як більш узагальнене, а «комунікація» – як конкретне, що позначає лише один із типів спілкування. Дослідник стверджує, що термін спілкування є «сукупністю зв'язків і взаємодій людей, суспільств, суб'єктів (класів, груп, особистостей), в яких відбувається обмін інформацією, досвідом, уміннями, навичками й результатами діяльності» [1, с. 27]. Ф. Бацевич розглядає поняття «комунікація» як «комплексне поняття, яке охоплює всі можливі типи процесів взаємозв'язку і взаємодії людей: інформаційний (обмін інформацією), інтерактивний (зв'язки і впливи учасників) і перцептивний (сприйняття органами чуттів)» [1, с. 27]. Вчений стверджує, що комунікація є «смысловим та ідеально змістовим аспектом соціальної вза-

ємодії; обмін інформацією в різноманітних процесах спілкування» [1, с. 28].

У лінгвістиці поняття «комунікація» тлумачиться по-різному: як технічний процес обміну значеннями або інформацією між індивідами; як соціальна комунікація, спілкування між людьми та іншими соціальними суб'єктами; як засіб спільної системи символів або кодів; як зв'язок за допомогою технічних засобів; як певна система, за допомогою якої забезпечується сполучення між віддаленими об'єктами. Основний засіб комунікації – це мова (вербальна, словесна), яка забезпечує обмін інформацією між індивідами, індивідом та суспільством, групами індивідів, навіть комунікацію із собою. Комунікація є вербальною (словесною) і невербальною (мова жестів, рухів, об'єкти й атрибути навколишнього середовища тощо). Як вербальну мовну комунікацію, яка використовується для створення, обміну та інтерпретації повідомлень комунікантами за допомогою мови як коду та позамовних кодів з метою досягнення змін у поведінці чи свідомості адресата, необхідних для спільної діяльності, трактує дослідник О. Семенюк [6].

Крім ототожнення двох понять – «комунікація» і «спілкування», деякі вчені та дослідники мають інші точки зору. У межах даного підходу іншої точки зору, протилежної попередній, дотримується О. Соколов. На його думку, спілкування – це одна з форм комунікативної діяльності. В основі виділення цих форм лежать цільові установки партнерів по комунікації. Вчений виділяє три варіанти відносин учасників комунікації: 1) суб'єкт-суб'єктні відносини у вигляді діалогу рівноправних учасників. Ця форма комунікації і є спілкуванням; 2) суб'єкт-об'єктні відносини, які властиві комунікаційній діяльності у формі управління, коли комунікатор розглядає реципієнта як об'єкт комунікативного впливу й засобу досягнення своєї мети; 3) об'єкт-суб'єктні відносини, властиві комунікаційній діяльності у формі наслідування, коли реципієнт цілеспрямовано обирає комунікатора як зразок для наслідування, а останній при цьому може навіть не усвідомлювати своєї участі в комунікаційному акті.

Можемо зробити висновок, що типовим способом реалізації комунікативного спілкування, на думку О. Соколова, є діалог двох співрозмовників, а управління і наслідування – монолог в усному, письмовому або поведінковому акті. У даному підході комунікація розглядається як поняття, що набагато ширше, ніж спілкування [7, с. 24–25].

У праці професора Г. Почепцова розкривається термін «комунікація» як процеси перекодування вербальної сфери в невербальну та невербальної у вербальну, вважаючи, що комунікація допомагає посилити диспозиції, що існують у суспільстві, роблячи неявне явним. Дослідник вважає, що комунікацію можна розглядати як інтенсифі-

кацію наявних комунікативних інтенцій, їх перехід у більш технологічну форму, під якою розуміють досягнення прогнозованого результату, на відміну від випадкового процесу [5].

Р. Якобсон, відомий вчений, визначив термін «комунікація» як процес передачі інформації між людьми за допомогою знакових систем (символів) [10, с. 199]. Дослідник Ю. Лотман вважає, що комунікація – це переклад тексту з мови мого «я» на мову твого «ти». Дослідник стверджує, що передача інформації потребує певних умінь та навичок, зокрема, досконалого знання «мови» співрозмовника й практичного вміння перекладати текст із мови свого «я» на мову свого «ти» [4].

На думку дослідника Ф. Шаркова, поняття «комунікація» складається із трьох аспектів: по-перше, комунікація – це засіб зв'язку будь-яких об'єктів матеріального та духовного світу; по-друге, це спілкування, в процесі якого люди обмінюються інформацією; по-третє, під комунікацією розуміють передачу та масовий обмін інформацією з метою впливу на суспільство та його складові частини [9, с. 178].

У своїх працях дослідник Д. Дуцик розглядає дефініцію «комунікація» під різними кутами зору й визначає чотири головні значення даного поняття: 1) узагальнене, за якого комунікація розглядається як «спосіб зв'язку будь-яких об'єктів матеріального та духовного світу»; 2) технічне, тобто як «шлях зв'язку одного місця з іншим, засіб передачі інформації та інших матеріальних і духовних об'єктів з одного місця в інше»; 3) біологічне, широко використовуване в етології під час вивчення сигнальних способів зв'язку тварин, птахів, комах тощо; 4) соціальне, за якого комунікація використовується «на позначення та для характеристики багаточисельних зв'язків та відносин, які виникають у людському суспільстві» [2, с. 52].

Висновки. Проаналізувавши літературу, присвячену дослідженню проблеми комунікативної компетентності майбутнього викладача, ми зробили висновок, що комунікація: технічний процес обміну значеннями або інформацією між індивідами; соціальна комунікація, спілкування між людьми та іншими соціальними суб'єктами; засіб спільної системи символів або кодів; зв'язок за допомогою технічних засобів; певна система, за допомогою якої забезпечується сполучення між віддаленими об'єктами.

Отже, більшість науковців сходяться на думці, що комунікація викладача – це комплексне поняття, яке охоплює всі можливі типи процесів взаємозв'язку і взаємодії людей: інформаційний (обмін інформацією), інтерактивний (зв'язки і впливи учасників) і перцептивний (сприйняття органами чуттів). Проте компетентнісний підхід є продуктивним, оскільки спрямований на розвиток мовлення студентів, також означений підхід є

динамічним і відкритим для подальшого вдосконалення і розвитку. Впровадження компетентнісного підходу залишається проблемою, що проявляється як у розумінні його методологічного характеру, так і у здійсненні практичного його застосування.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підруч. для студ. вищ. навч. закл. К.: Академія, 2004. 344 с.
2. Дуцик Д.Р. Політична журналістика. К.: Вид. Дім «Києво-Могилянська акад.», 2005. 138 с.
3. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. М.: Политиздат, 1988. 319 с.
4. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. М., 1996. 464 с.
5. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. М.: Реал-бук, К.: Ваклер, 2001. 656 с.
6. Семенюк О.А., Паращук В.Ю. Основи теорії мовної комунікації: навч. посіб. Л.: ВЦ «Академія», 2010. 240 с.
7. Соколов АВ. Введение в теорию социальной коммуникации. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2002. 461 с.
8. Тлумачний словник філософських термінів. Л.: Вид-во Нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2009. 264 с.
9. Шарков Ф.И. Основы теории коммуникации: учебник для вузов. М.: ИД «Социальные отношения», Изд-во «Перспектива», 2003. 248 с.
10. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика. *Структурализм: «за» и «против»*. М., 1975. С. 193–230.
11. Dance F. The Concept of Communication. *Journal of Communication*. 1970. № 20. P. 201–210.
12. Goban-Klas T. Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu. Warszawa, Kraków: Wydawnictwo naukowe PWN, 1999. 336 s.
13. Walińska de Hackbeil H. Pojęcie “komunikacja” w amerykańskiej teorii komunikacji społecznej: автореф. дис. ... докт. Uniwersytet Wrocławski, 1975. 36 с.

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

У статті розглянута проблема формування іншомовної комунікативної компетенції студентів немовних спеціальностей в системі професійно-орієнтованої мовної освіти. Надане визначення поняття «іншомовна комунікативна компетенція». На основі аналізу робіт вітчизняних і зарубіжних учених виокремлені основні складники цього поняття. Обґрунтовані шляхи формування іншомовної комунікативної компетенції під час підготовки студентів немовних спеціальностей.

Ключові слова: професійна освіта, іноземна мова, іншомовна комунікативна компетенція, іншомовна освіта, немовні спеціальності.

В статье рассмотрена проблема формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей в системе профессионально-ориентированного языкового образования. Дано определение понятия «иноязычная коммуникативная компетенция». На основе анализа работ отечественных и зарубеж-

ных ученых выделены основные его составляющие. Обоснованы пути формирования иноязычной коммуникативной компетенции во время подготовки студентов неязыковых специальностей.

Ключевые слова: профессиональное образование, иностранный язык, иноязычная коммуникативная компетенция, иноязычное образование, неязыковые специальности.

The article deals with the problem of the developing foreign language communicative competence of students of non-linguistic specialties in the system of professional-oriented language education. The definition of the concept of foreign language communicative competence is given. Based on the analysis of the work of domestic and foreign scientists, its main components have been identified. The ways of the developing foreign language communicative competence during the training of students of non-linguistic specialties are substantiated.

Key words: professional education, foreign language, foreign language communicative competence, foreign education, nonlinguistic specialties.

УДК 378.147.811

Гарбуза Т.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри сучасних
європейських мов
Київського національного торговельно-
економічного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Метою будь-якої професійної освіти є досягнення майбутнім фахівцем високого рівня професійної компетентності. Але для того, щоб ця мета була реалізована, щоб можна було ефективно формувати професійну культуру, потрібна наявність адекватної підготовки в закладах вищої освіти. Нині є загальноновизнаним, що традиційне розуміння вищої професійної освіти як засвоєння певної суми знань, ґрунтованої на викладанні фіксованих предметів, є явно недостатнім для підготовки фахівців. Це стосується всіх спеціальностей. Основою освіти майбутнього фахівця повинне стати не стільки освоєння окремих тем навчальних предметів, скільки розвиток мислення. Знання і методи пізнання, а також діяльності необхідно сполучати в органічну цілісність.

Відповідно до такого підходу змінюється і розуміння кінцевого результату навчання іноземній мові студентів немовних спеціальностей. За останні роки роль іноземної мови суттєво змінилася: значно підвищився її статус. З одного боку, іноземну мову стали розглядати як засіб забезпечення успішної життєдіяльності людей, а з іншого боку – вона стала одним із важливих і вагомих чинників культурного і соціального розвитку особистості. Знання мов, і перш за все мов міжнародного значення, дає можливість особистості отримати реальні шанси зайняти в суспільстві більш престижне положення, як в соціальному, так і в матеріальному відношенні. У вирішенні цього

завдання важлива роль відводиться мовній освіті як фактору, що перетворює людину на розвинену особистість і розширює його соціальну й економічну свободу.

Навчання іноземній мові студентів немовних спеціальностей переслідує практичні, загальноосвітні, виховні й розвиваючі цілі. Проте предмет «іноземна мова» значно відрізняється від інших, оскільки основне місце під час його вивчення займає реалізація практичних цілей, у процесі досягнення яких здійснюється досягнення всіх інших. Крім того, практична мета в навчанні іноземних мов студентів немовних спеціальностей полягає у формуванні комунікативної компетенції, іншими способами – формуванні здатності вступати в спілкування з представниками тієї країни, мова якої вивчається.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема мовної компетенції виникла на початку ХХ століття і цікавить багатьох методистів, як вітчизняних, так і закордонних, наприклад, таких як Н.І. Гез, І.А. Зимня, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, Є.І. Пассов, В.В. Сафонова, А.В. Хуторський, В. Эк, Дж. Савіньон та ін.

Барахович І.І. займалась дослідженням формування комунікативної компетентності взагалі, Н.О. Макоед присвятила свою роботу питанню формування умінь перекладу фахових текстів, базуючись на такому терміні, як «іншомовна комунікативна компетентність», а С.В. Козак у своїй роботі використовує дуже подібний до попе-

реднього термін, однак замість слова «компетентність» використовує термін «компетенція». Н.О. Єпіхіна розглядає різні дидактичні умови збагачення мовної компетенції студентів, Н.Л. Тоцька досліджує «професійно-мовленнєву компетенцію студентів технічних спеціальностей», І.А. Мегалова у своїх дослідженнях спирається на поняття «іншомовна компетенція», а О.П. Петрова оперує таким поняттям, як «іншомовна професійно-комунікативна компетенція».

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Відзначається нестача теоретичних розробок із цієї проблематики. Недостатньо розроблені педагогічні умови, засоби, методи розвитку іншомовної комунікативної компетенції з урахуванням сучасних вимог для навчання студентів іноземних мов. На соціально-педагогічному рівні спостерігається гостра необхідність підвищення рівня володіння студентів іноземною мовою і пошуком ефективних засобів розвитку іншомовної комунікативної компетенції. Це свідчить про актуальність проведення досліджень із цієї тематики.

Мета статті – надати визначення та проаналізувати основні складники іншомовної комунікативної компетенції, обґрунтувати шляхи її формування під час підготовки студентів немовних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Важливою складовою частиною професійної підготовки студентів немовних спеціальностей є іншомовна комунікативна компетенція. У 1997 році Радою Європи був затверджений документ «Сучасні мови: вивчення, навчання, оцінювання. Загальноєвропейська компетенція» («Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference») [1]. Процес навчання іноземній мові трактується там як активізація загальних компетенцій і формування комунікативної мовної (іншомовної) компетенції. Загальні компетенції становлять академічні й емпіричні знання, уміння, навички, здатність учитися, а також екзистенціальна компетенція, тобто індивідуальні характеристики й особистісні якості. Комунікативна іншомовна компетенція складається з трьох компонентів: лінгвістична компетенція (специфічні мовні знання й уміння), соціолінгвістична (визначається соціокультурними умовами використання мови) і прагматична компетенція (екстралінгвістичні елементи, що забезпечують спілкування).

У вітчизняних та зарубіжних дослідженнях іншомовна комунікативна компетенція розглядається вченими як:

– здатність і готовність людини здійснювати іншомовне спілкування;

– сукупність внутрішніх ресурсів (компетенцій), необхідних для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії;

– володіння гнучким, динамічним, комплексом компетенцій, що вчасно коригується у зв'язку зі зміною умов і професійних задач, що забезпечують високу ефективність професійної іншомовної комунікації;

– знання і розуміння культури народу – носія мови, достатній запас лексичних одиниць, уміння і навички оперування отриманими знаннями безпосередньо в процесі усної і письмової іншомовної комунікації;

– здатність і готовність до іншомовного діалогу, заснованих на комплексі засвоєних лінгвістичних знань, умінь і навичок, знань сучасної соціокультурної системи країн мови, що вивчається, країнознавчих знань і умінь проводити контрастний аналіз культур;

– система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії в певному колі ситуацій міжособистісної іншомовної (побутової і професійної) взаємодії, чи іншомовна компетентність людини в спілкуванні;

– певний комплекс якостей, необхідних для оптимального здійснення міжособистісної взаємодії;

– сукупність визначених особистісних і професійних комунікативних якостей та іншомовних комунікативних умінь, що сприяють підвищенню ефективності навчального процесу і формуванню майбутнього фахівця;

– систему внутрішніх ресурсів (компетенцій), необхідних для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної професійної взаємодії суб'єктів, що належать різним національним культурам [2; 3; 4].

Аналіз цих та інших визначень іншомовної комунікативної компетенції дозволяє зробити такий висновок: незалежно від трактування дане поняття розглядається: 1) як здатність і готовність неносія мови здійснювати ефективну іншомовну комунікацію; 2) ця здатність і готовність формується на основі визначеного комплексу компетенцій і якостей особистості, що складають структуру іншомовної комунікативної компетентності. Отже, іншомовна комунікативна компетенція майбутнього фахівця має складну структуру і виступає як взаємодія і взаємопроникнення лінгвістичної, соціокультурної і інтерсоціальної компетенцій, ступінь сформованості яких дозволяє майбутньому фахівцю ефективно здійснювати іншомовну (міжмовну, міжкультурну і міжособистісну) комунікацію [5].

Формування іншомовної комунікативної компетенції є складним процесом у немовних університетах з ряду причин: недостатня кількість годин, що відводяться на дисципліну «Іноземна мова», завантаженість студентів профілюючими предметами, недостатня мотивація; а також відсутність розробленої методики навчання іноземної мови і його відрив від професійної підготовки майбутнього фахівця. Тому провідні університети країни вибрали

програму курсу «Професійна мова» («English for Specific Purposes») як спосіб поліпшення ситуації, що склалася. У рішенні вищеперелічених проблем певна роль відводиться самостійній роботі студентів, яка безпосередньо пов'язана з їхньою аудиторною діяльністю. Розроблення і впровадження вітчизняних підручників нового покоління саме для студентів неможливих вузів розглядаються як невідмінна умова оптимізації процесу навчання іноземної мови, яке дозволить створити сприятливий ґрунт для розвитку іншомовної комунікативної компетенції. Під час розроблення навчальних планів аудиторної та самостійної роботи особлива увага приділяється блочно-модульній системі, що дозволяє формувати вміння і навички поетапно. Дотримання принципу «від простого до складнішого» дозволяє підвищити мотивацію студентів і здійснювати контроль набутих знань [6].

У зв'язку з цим змінюється і роль викладача неможливого вузу: йому необхідно не тільки дати студентам мовну підготовку, а також зорієнтувати їх на практичне використання іноземної мови за межами аудиторії: в бізнесі, техніці та науці.

Іншомовна комунікативна компетенція формується більш ефективно в рівноправній співпраці, активному пошуку, в рішенні поставлених завдань і досягненні значущих цілей. Тому викладачі прагнуть підібрати завдання проблемного характеру, які втягують студентів із різним рівнем володіння мовою, спонукаючи їх висловлюватися з цієї проблеми в мікрогрупах. До цього виду вправ ми відносимо пошукові завдання: з обміну і збору інформації, завдання на прогнозування, які сприяють розвитку мовленнєвої діяльності студентів, і поєднувати раніше накопичений досвід із творчістю.

У процесі формування іншомовної комунікативної компетенції особливу цінність мають проблемні мовні ситуації. Студентам пропонуються ситуації, які продиктовані реальними життєвими умовами: наприклад, день відкритих дверей в університеті, подача документів до закордонного вузу, обговорення доповіді на науковій конференції або пошук потрібної інформації в Інтернеті. Такі завдання сприяють розвитку навичок практичного застосування знань, розвитку самостійності і прояву власної ініціативи. На думку Н.І. Гез, «ситуація рольового спілкування є стимулом до розвитку спонтанної мови, якщо вона є пов'язаною з вирішенням певних проблем і комунікативних завдань» [7]. Такий вид роботи спрямований як на розвиток розумової діяльності, так і на подолання психологічного бар'єру під час комунікації.

Студентам університетів доводиться працювати з великим об'ємом наукової та професійної літератури іноземною мовою. Тому вивчення мови ґрунтується на таких видах діяльності, як складання реферату, анотації і резюмування тексту. Відомо, що реферат – це короткий виклад змісту тексту.

Анотація на відміну від реферату дає загальне уявлення про зміст матеріалу на певну тему. Резюмування тексту представляє собою аналіз тексту коротким викладом змісту і виділення основних інформаційних блоків. Резюмування так само включає висловлювання своєї думки й оцінки про прочитане. Цей вид діяльності досягає найбільшого ефекту тоді, коли запропонований матеріал спонукає студентів до аналізу отриманої інформації, до пошуку необхідної аргументації, до узагальнення інформації, покладаючись на свій життєвий досвід.

Висновки. Зміна позицій іноземної мови в суспільстві спричинила за собою ряд оновлень у процесі навчання: перегляд цілей навчання і програм, впровадження інноваційних методів, вдосконалення прийомів, необхідних для особистісного розвитку студента. Кінцевим «продуктом» будь-якого університету суспільство хоче бачити фахівця з відповідним рівнем професіоналізму не тільки у своїй сфері праці, але й з досить високорозвиненою іншомовною комунікативною компетенцією. Тобто випускник ВНЗ повинен володіти іноземною мовою на такому рівні, який дозволить йому активно і вільно використовувати її у сфері своєї професійної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. д-р пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.
2. Тинкалюк О. Сутність і структура іншомовної комунікативної компетенції студентів неможливих спеціальностей вищих навчальних закладів. *Вісн. Львів. ун-ту. Серія «Педагогічна»*. Л.: ЛНУ ім. І. Франка, 2008. Вип. 24. С. 53–63. Бібліогр.: 14 назв.
3. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій (схеми і таблиці): навч. метод. посіб. для студ. мовних спец. освіт.-кваліф. рівня «магістр» / С.Ю. Ніколаєва, О.Б. Бігич, Н.Ф. Бориско, Г.Е. Борецька та ін.; за ред. С.Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2011. 338 с.
4. Чиханцова О. Роль іншомовної професійної комунікаційної компетенції під час оволодіння фахом у ВНЗ. *Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації*. 2011. № 5. URL: <http://social-science.com.ua/article/695>.
5. Гарбуза Т.В. Професійна підготовка майбутніх вчителів іноземної мови в системі дистанційного навчання університетів Великої Британії: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти»; Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2015. 249 с.
6. Ізмайлова О.А. Формування іншомовної комунікативної компетенції як структурного компонента комунікативної культури студентів мовних ВНЗ. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*: зб. наук. пр.; Харків. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. Х., 2010. Вип. 17. С. 66–77.
7. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник / Н.И. Гез и др. М.: Высш. шк., 1982. 373 с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОГО ДІАЛОГУ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PREPARING OF FUTURE MANAGERS FOR CROSS-CULTURAL DIALOGUE

УДК 378:338.48

Євдокімова-Лисогор Л.А.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки,
іноземної філології та перекладу
Харківського національного
економічного університету
імені Семена Кузнеця

У статті розглянуто педагогічні умови, акцентовано увагу на розкритті сучасних підходів науковців до класифікації умов педагогічного процесу вищої школи. Виокремлено та проаналізовано умови, що сприяють ефективній підготовці майбутніх менеджерів до міжкультурного діалогу.

Ключові слова: педагогічні умови, підготовка майбутніх менеджерів, педагогічний процес, навчально-творча діяльність, міжкультурний діалог.

В статье рассмотрены педагогические условия, акцентировано внимание на раскрытии современных подходов ученых к классификации условий педагогического процесса высшей школы. Выделены и проанализированы условия, способствующие

эффективной подготовке будущих менеджеров к межкультурному диалогу.

Ключевые слова: педагогические условия, подготовка будущих менеджеров, педагогический процесс, учебно-творческая деятельность, межкультурный диалог.

In the article pedagogical conditions are considered, attention is focused on the disclosure of modern approaches of scientists to the classification of the conditions of the pedagogical process of higher education. The conditions, contributing to effective preparation of future managers for intercultural dialogue, are selected and analyzed.

Key words: pedagogical conditions, preparation of future managers, pedagogical process, educational and creative activity, intercultural dialogue.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Інтеграція України до європейського простору висуває нові вимоги до професійної підготовки майбутніх менеджерів. Головна мета соціального замовлення суспільства полягає в тому, щоб підготувати фахівців до активної професійної діяльності, створити умови для розвитку особистості, для набуття здатності працювати в мультикультурному середовищі, сприяти творчому здійсненню міжкультурного спілкування з представниками різних культур, а саме: нестандартно мислити, проявляти ініціативу та креативність, генерувати й реалізовувати ідеї, розробляти нові проекти.

На думку вчених Ю. Бабанського, Л. Виготського та П. Гальперіна, ефективний педагогічний процес залежить від умов, в яких він реалізується. Педагогічні умови дозволяють створити середовище, діяльність, що забезпечують розвиток певного процесу або явища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблему вивчення педагогічних умов розглядали О. Адаменко, Ю. Бабанський, І. Підласий та інші. Учені зосередили увагу на зовнішніх та внутрішніх факторах, що впливають на організацію цілісного педагогічного процесу вищої школи. Підготовці майбутніх фахівців до міжкультурного діалогу присвячені дисертаційні дослідження О. Дишко, Н. Духаніної, М. Черезової та інших учених. У наведених працях науковці виокремлюють педагогічні умови відповідно до організації педагогічної системи, змісту навчальної діяльності, педагогічної технології та безпосередньої взаємодії учасників педагогічного процесу.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак, незважаючи на вказані роботи вчених, проблема підготовки майбутніх

менеджерів до міжкультурного діалогу в професійній діяльності потребує визначення педагогічних умов, що забезпечать ефективність та результативність педагогічного процесу вищої школи.

Метою статті є аналіз та обґрунтування педагогічних умов у підготовці майбутніх менеджерів до міжкультурного діалогу.

Виклад основного матеріалу. Плідна міжнародна співпраця майбутніх менеджерів із бізнес-партнерами інших країн можлива лише на основі міжкультурного діалогу (далі – МД), що передбачає знання особливостей культури ділового партнера, сформовані комунікативні вміння з дотримання норм етикету, створення доброзичливої атмосфери спілкування з проявом емпатії і толерантності, адекватне й гнучке використання вербальних і невербальних засобів комунікації іноземними мовами. Тож, відповідна підготовка фахівців до міжкультурного діалогу можлива завдяки інтеграції змісту соціогуманітарних дисциплін, розвитку креативності студентів через організацію навчально-творчої діяльності й діалогізацію педагогічного процесу. Отже, доцільно оптимізувати професійну підготовку майбутніх фахівців та визначити педагогічні умови.

У філософському енциклопедичному словнику поняття «умова» встановлено як «вагомий компонент комплексу об'єктивних речей, наявність яких спричиняє існування певного явища» [9, с. 707].

Педагоги (Ю. Бабанський, І. Подласий та інші) вважають «умову» сукупністю змінних природних і соціальних, зовнішніх та внутрішніх дій, що впливають на фізичний, етичний, психічний розвиток людини, її поведінку, виховання й навчання, формування особистості. Тож, поняття «умова» охоплює сукупність зовнішніх факторів і внутрішній

стан людини як суб'єкта діяльності, що віддзеркалює її потреби й можливості. Обидві сторони зовнішнього і внутрішнього впливу взаємопов'язані й забезпечують розвиток людини.

За визначеннями науковців (Ю. Бабанський, І. Подласий, В. Андреев, К. Недялкова, О. Пехота тощо), до педагогічних умов можуть належати такі: соціальні, психологічні, загальнопедагогічні, організаційні, дидактичні тощо.

Аналіз педагогічної літератури доводить, що існують різні підходи стосовно визначення поняття «педагогічні умови». Їх розглядають як:

- сукупність соціально-педагогічних і дидактичних факторів, які сприяють ефективності навчального процесу через упровадження ефективних методів, форм, засобів;

- сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених завдань;

- становище, в якому компоненти навчального процесу представлені в найкращій взаємодії, що надає викладачеві змогу плідно керувати навчальним процесом, а тим, хто навчається, – успішно працювати;

- спосіб формування чого-небудь, кого-небудь, зовнішню обставину середовища, яка є причиною якісних змін особистості студента;

- систему певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені для досягнення певної педагогічної мети.

Педагогічний процес, до організації якого висуваються певні вимоги, необхідно аналізувати із зовнішнього і внутрішнього боків. Для визначення педагогічних умов важливо усвідомлювати, що ззовні педагогічний процес пов'язаний з об'єктивними обставинами, вимогами соціуму, потребами держави, галузі, суспільства, ринку праці. З внутрішнього боку – з навчанням, вихованням, розвитком і соціалізацією студента. Обидві сторони цілісного педагогічного процесу є взаємопов'язаними та реалізуються за певних умов.

А. Литвин визначив педагогічні умови як комплекс спеціально спроектованих чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри всіх його учасників [6]. На думку автора, педагогічні умови забезпечують цілісність навчання та виховання в сучасному інформаційно-освітньому середовищі відповідно до вимог суспільства та запитів ринку праці, передбачають усебічний гармонійний розвиток особистості та створюють сприятливі можливості для виявлення її задатків, урахування потреб і формування загальнолюдських і професійно важливих рис, ключових кваліфікацій, загальних і професійних компетенцій. А. Литвин запропонував під час визначення педагогічних умов звер-

тати увагу на: обставини (зміст, методи, технології навчання тощо) та середовище навчального процесу (освітнє, інформаційно-освітнє); позицію педагога щодо організації та управління навчанням; ставлення студента до навчального процесу; спрямованість на особистість студента [6].

На думку Т. Гончаренко, педагогічні умови слід поділити на три групи: організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні й дидактичні. До першої групи автор віднесла організаційно-педагогічні умови, які визначають обставини взаємодії суб'єктів педагогічної взаємодії, що є результатом цілеспрямованого відбору змісту та методів для успішного досягнення заздалегідь визначеної мети педагогічної діяльності. До другої групи належать психолого-педагогічні умови, які визначають основні заходи й дії, спрямовані на розвиток особистості суб'єктів педагогічного процесу, які сприяють підвищенню загальної ефективності навчальної діяльності. До третьої групи – дидактичні умови, які означають наявність таких обставин, в яких враховано умови навчання, передбачено способи перетворення цих умов у цілі навчання, відібрано й використано елементи, методи, організаційні форми навчання з урахуванням принципів оптимізації [3, с. 105–113].

Отже, розглянуті організаційно-педагогічні умови відповідно до соціального замовлення й змісту професійної діяльності дозволяють спроектувати процес підготовки майбутніх фахівців; психолого-педагогічні умови, згідно з потребами, наявними знаннями, умінями та навичками студентів, забезпечують їх особистісний розвиток; дидактичні умови уможливають реалізацію спроектованого процесу підготовки за допомогою методів, дидактичних засобів, форм.

Особливої уваги заслуговують праці, в яких виокремлено педагогічні умови формування готовності майбутніх менеджерів до міжкультурного діалогу. Зокрема, О. Баглай у дослідженні проблеми формування готовності майбутніх фахівців до міжкультурного спілкування в професійній підготовці визначила такі педагогічні умови: розвиток мотивації та пізнавального інтересу до міжкультурного спілкування майбутніх фахівців у професійній підготовці; забезпечення контекстного характеру викладання професійно-орієнтованих навчальних дисциплін; використання інтерактивних форм та методів навчання для моделювання ситуацій професійної взаємодії й забезпечення рефлексивного аналізу комунікативних можливостей майбутніх фахівців [1, с.11].

Майбутні фахівці мають бути професійно підготовленими до міжкультурного діалогу, швидко вилучати та застосовувати необхідну інформацію з іншомовних джерел, бути спроможними до усного спілкування, до перетворення інформації на спосіб діяльності, до перенесення набутих профе-

сійних знань і способів діяльності в нові комунікативні ситуації, до моделювання, комбінування їх та забезпечення ефективного вирішення справ.

Як зауважує М. Черезова [10], менеджер має володіти комплексом знань і зразків поведінки, націлених на вирішення складних ситуацій міжкультурного спілкування, а також умінь реалізувати їх на практиці з метою забезпечення ефективно професійної діяльності. Погоджуємося з думкою автора, що в підготовці фахівців велику роль відіграють соціогуманітарні дисципліни; їх вивчення зумовлює обізнаність щодо національно-культурних особливостей різних країн і народів, набуття навичок міжкультурного спілкування, формування толерантності до інших культур. Дослідниця особливо підкреслює, що засвоєння великого обсягу складного та різноманітного матеріалу щодо міжкультурного спілкування потребує застосування в навчально-виховному процесі комунікативно-тренінгових занять. Підтримуємо позицію науковця, що ділові та рольові ігри, організація проектної діяльності у формі колективних творчих завдань позитивно впливають на формування в студентів культури спілкування, допомагають розвинути вміння й навички міжкультурного спілкування. Ми також вважаємо, що реалізація різних ролей майбутнього фахівця в професійній діяльності дозволяє підвищити вмотивованість студентів до набуття досвіду спілкування, формує прагнення до самоактуалізації та творчої реалізації в професії.

О. Дишко у своєму дослідженні визначила педагогічні умови, що сприяють досягненню готовності менеджерів до професійної взаємодії з бізнес-партнерами, серед них такі: формування в студентів позитивної мотивації до професійної взаємодії з бізнес-партнерами; трансформація змісту навчальної діяльності студентів у напрямку формування їх готовності до професійної взаємодії з представниками інших країн [4]. Позитивно сприймаємо ідею дослідниці, яка вважала необхідним спрямувати організацію такої підготовки на моделювання ситуацій комунікативної діяльності, що передбачає формування в студентів власної аргументованої позиції, критичного мислення, самостійного поповнення своїх знань, знаходження оперативних і правильних рішень, творчого наукового пошуку в контексті майбутньої професійної діяльності.

Наукові праці (Л. Виготський, А. Маслоу, С. Рубінштейн, Д. Ельконін, В. Андреев та ін.) дали змогу констатувати, що необхідною є потреба організації навчання таким чином, щоб воно стимулювало інтерес, бажання учасників педагогічного процесу разом думати й дискутувати, ставити оригінальні питання, формулювати нові ідеї, коректно висловлювати різні погляди, толерантно поводитися, виявляти здатність до плідної співп-

раці з «іншими», що дозволить студентам досягти високого рівня підготовки.

Для організації навчальної діяльності в процесі підготовки менеджерів необхідно розглянути педагогічні умови, що сприяють розкриттю й формуванню творчого потенціалу особистості.

Н. Духаніна серед педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців до міжкультурної комунікації запропонувала організацію творчої співпраці викладача й студентів у навчально-виховному процесі на основі суб'єкт-суб'єктних відносин; така умова реалізується через використання активних форм і методів навчання [5, с. 104]. Дослідження автора підтверджує нашу позицію щодо необхідності організації навчально-творчої діяльності студентів на засадах суб'єкт-суб'єктних відносин.

Проведений аналіз наукової літератури дозволив установити, що організація педагогічного процесу необхідна для досягнення визначеності системи в зовнішніх і внутрішніх зв'язках і забезпечення стабільності її функціонування в мінливому сучасному середовищі. Теоретичне обґрунтування умов має стосуватися організації творчого педагогічного процесу, що забезпечить активну діяльність усіх його учасників. Функція такої організації полягає в об'єднанні учасників навчальної діяльності для спільної праці та взаємодії, у створенні й удосконаленні взаємозв'язків між компонентами педагогічної системи.

Тож, у даному дослідженні перша педагогічна умова передбачає організацію навчально-творчої діяльності в процесі підготовки майбутніх фахівців до МД. Така умова полягає в проектуванні педагогічної системи, компоненти якої (цілі, принципи, зміст, методи й організаційні форми навчальної діяльності) спрямовані на становлення суб'єктного потенціалу (мотивації, пізнавальної й комунікативної активності, рефлексивності) учасників педагогічного процесу (викладач ↔ студент), розвиток професійно значущих якостей.

Навчально-творча діяльність потребує управління. У даному дослідженні другою інваріантною педагогічною умовою управління визначаємо управління навчально-творчим процесом підготовки майбутнього менеджера до МД. Ця умова стосується впровадження педагогічної технології, спроектованої на основі концепції поетапного засвоєння професійних знань і формування наукових понять (П. Гальперін [2], Н. Талізін [8] та інші), створення творчого середовища під час навчальної та позанавчальної діяльності через проектування ситуацій спільної продуктивної діяльності суб'єктів педагогічного процесу.

Педагогічна умова спілкування передбачає суб'єкт-суб'єктні відносини учасників педагогічного процесу (викладач ↔ студент, студент ↔ студент), взаємодію на основі рівноправних, гуманістичних і толерантних відносин. Третьою умовою визнача-

емо діалогізацію педагогічного процесу підготовки майбутніх фахівців до МД.

Висновки. Розгляд теоретико-методологічних засад дав підстави визначити педагогічні умови відповідно до основних векторів підготовки (організації, управління, спілкування), а саме: організація навчально-творчої діяльності в процесі підготовки майбутніх фахівців до МД, управління навчально-творчим процесом підготовки майбутніх менеджерів до МД, діалогізація педагогічного процесу на основі суб'єкт-суб'єктних відносин його учасників.

Відповідно до першої педагогічної умови, організація навчально-творчої діяльності в процесі підготовки майбутніх фахівців до МД передбачає проектування педагогічної системи з урахуванням особливостей їхньої професійної діяльності та визначення її елементів (мети, принципів, змісту, методів, форм, засобів). Реалізація другої педагогічної умови відбувається через упровадження педагогічної технології, що забезпечує поетапне формування досвіду міжкультурного діалогічного спілкування. Третя педагогічна умова реалізується через безпосередню діалогічну взаємодію в процесі виконання практичних завдань професійної діяльності в міжкультурному середовищі. Перспективи подальшої роботи у визначеному напрямі полягають у розгляді моделі реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх менеджерів до міжкультурного діалогу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Баглай О.І. Формування готовності майбутніх фахівців міжнародного туризму до міжкультурного спілкування у професійній підготовці: автореф.

дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2013. 22 с.

2. Гальперин П.Я. Психология как объект науки. М.: Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 480 с.

3. Гончаренко Т.Є. Роль педагогічних умов у забезпеченні якості професійної підготовки майбутніх інженерів-програмістів у технічному університеті. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2015. № 1. С. 105–113.

4. Дишко О.Л. Формування готовності бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Рівне, 2016. 20 с.

5. Духанина Н.М. Педагогические условия: сущность, проблемы, виды и функции. Историко-педагогические исследования. К.: Изд-во НПУ им. М.П. Драгоманова, 2011. Вып. 5. С. 103–105.

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

7. Подласый И.П. Педагогика. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. 575 с.

8. Талызина Н.Ф. Практикум по педагогической психологии: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. М.: Академия, 2002. 192 с.

9. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. М.: Сов. Энциклопедия, 1983. 840 с.

10. Черезова М.В. Формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців сфери туризму у навчально-виховному процесі коледжу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Луганськ, 2010. 22 с.

АНАЛІЗ СУТНОСТІ ТА ЗМІСТУ НАУКОВИХ КАТЕГОРІЙ «СУБ'ЄКТ» ТА «СУБ'ЄКТНІСТЬ»

ANALYSIS OF SATISFACTION AND CONTENT OF SCIENTIFIC CATEGORIES "SUBJECT" AND "AGENCY"

Стаття присвячена аналізу актуальної психолого-педагогічної проблеми суб'єкта та суб'єктності фахівців та їх формування під час навчання в закладах вищої освіти. Визначено, що розвиток суб'єктного потенціалу майбутніх фахівців та майбутніх офіцерів Збройних сил України, зокрема під час їх навчання у вищих військових навчальних закладах, є провідним чинником покращення системи військової освіти з урахуванням завдань, які стоять перед Збройними силами України на сучасному етапі.

З'ясовано, що одним із визначальних завдань вищої військової освіти є створення умов опанування курсантами – майбутніми офіцерами особистісних та професійних сенсів, цінностей, цілей, змісту, способів та засобів свого розвитку спочатку як суб'єктів навчальної діяльності, а потім і як суб'єктів військово-професійної діяльності – офіцерів Збройних сил України. Узагальнено думки науковців щодо категорій «суб'єкт» та «суб'єктність» із філософського, психологічного та педагогічного поглядів.

Ключові слова: суб'єкт, суб'єктність, професійна суб'єктність, майбутній офіцер, навчально-виховний процес, вищий військовий навчальний заклад.

Стаття посвящена аналізу актуальної психолого-педагогічної проблеми суб'єкта і суб'єктності спеціалістів і їх формування во время обучения в учреждениях высшего образования. Определено, что развитие субъектного потенциала будущих специалистов и будущих офицеров Вооруженных сил Украины, в частности во время их обучения в высших военных учебных заведениях, является ведущим фактором улучшения системы военного образования с учетом задач, стоящих перед Вооруженными силами Украины на современном этапе. Установлено, что одной из основных задач высшего военного обра-

зования является создание условий освоения курсантами – будущими офицерами личностных и профессиональных смыслов, ценностей, целей, содержания, способов и средств своего развития сначала как субъектов учебной деятельности, а затем и как субъектов военно-профессиональной деятельности – офицеров Вооруженных сил Украины. Обобщены взгляды ученых на категории «субъект» и «субъектность» с философской, психологической и педагогической точек зрения.

Ключевые слова: субъект, субъектность, профессиональная субъектность, будущий офицер, учебно-воспитательный процесс, высшее военное учебное заведение.

The article is devoted to the analysis of the actual psychological and pedagogical problem of the subject and the subjectivity of specialists and their formation during studying in institutions of higher education. It is determined that the development of the subject potential of future specialists and future officers of the Armed Forces of Ukraine, in particular during their training in higher military educational institutions, is a leading factor in improving the system of military education, taking into account the tasks facing the Armed Forces of Ukraine at the present stage. It is established that one of the main tasks of higher military education is to create conditions for mastering cadets – future officers of personal and professional sense, values, goals, content, ways and means of their development, first as subjects of educational activity, and then subjects of military-professional activity as officers of the Armed Forces of Ukraine. A generalization of the views of scholars on the category "subject" and "subject" from the philosophical, psychological and pedagogical points of view is made.

Key words: subject, subjectivity, professional subjectivity, future officer, educational process, higher military educational institution.

УДК 377:159

Капінус О.С.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри морально-психологічного забезпечення діяльності військ Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Тенденції розвитку системи освіти провідних країн світу відзначаються методологічними, теоретичними та практичними пошуками сучасної освітньої парадигми, яка відповідала б ціннісним імперативам освіти, що стає провідною формою розвитку людини й суспільства. З огляду на актуальні в умовах сьогодення потреби українського суспільства в безпеці, забезпеченні територіальної цілісності та недоторканості країни, особливої ваги набуває вирішення питання підвищення потенціалу Збройних сил України щодо протидії зовнішнім загрозам у воєнній сфері.

У зв'язку із цим усвідомлення значущості військово-професійної освіти дозволяє розглядати розвиток суб'єктного потенціалу майбутніх офіцерів Збройних сил України під час їх навчання у вищих військових навчальних закладах як провід-

ний чинник покращення системи військової освіти. Завдання, які стоять перед Збройними силами України на сучасному етапі, підвищують вимоги як до офіцера, так і до системи військової освіти, що актуалізує проблему формування професійної суб'єктної активності майбутніх офіцерів – особливої, інтегральної, професійно важливої якості, що визначає їхні життєві та професійні перспективи як суб'єктів військово-професійної діяльності.

З метою всебічного розгляду проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів Збройних сил України необхідно насамперед уточнити поняття «суб'єкт» та «суб'єктність» стосовно курсанта вищого військового навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема суб'єкта та суб'єктності в науковому дискурсі досліджується в таких аспектах: історико-філософське розуміння суб'єкта (В. Лекторський,

А. Лосєв, М. Мамардашвілі, К. Сергєєв, В. Соколов та ін.), загальнофілософські та соціально-філософські дослідження проблеми суб'єкта (В. Акулов, В. Барулін, С. Батенін, Г. Водолазов, К. Момджян та ін.); психологічні аспекти проблеми суб'єктності людини (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, А. Брушлинський, Л. Виготський, О. Леонтєєв, А. Петровський, С. Рубінштейн, В. Слободчиков та ін.).

У педагогіці досліджуються суб'єктність як якісна ознака активних учасників навчального процесу (К. Абульханова-Славська, О. Волкова, В. Давидов, А. Осницький, В. Петровський, В. Слободчиков та ін.), педагог та учень як суб'єкти в педагогічному діалозі (В. Горшкова, О. Дубасюк, В. Ягупов), методи та засоби формування суб'єктності (Г. Аксьонова, А. Бекирова й ін.), людина як суб'єкт (В. Агапов, В. Ведіняпіна, О. Іващенко й ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Специфічні особливості професії офіцера Збройних сил України зумовлюють необхідність його суб'єктного внеску в якісну зміну об'єкта діяльності, гнучкість мислення, поведінки, вираженість в ухваленні рішень, здатність усвідомлено брати на себе відповідальність за результати своєї діяльності. Однак сформована система освіти майбутніх офіцерів Збройних сил України у вищих військових навчальних закладах, педагогічні вимоги та ставлення до курсантів із боку професорсько-викладацького складу та командирів підрозділів не повною мірою відповідають цілям підготовки офіцерів як особливої професійної групи.

Мета статті. Зробити теоретичний аналіз сутності та змісту наукових категорій «суб'єкт» та «суб'єктність» із філософського, психологічного та педагогічного поглядів.

Виклад основного матеріалу. У сучасному науковому дискурсі наявна ціла низка різних підходів до визначення понять «суб'єкт» та «суб'єктність». Уперше поняття «суб'єкт», яке традиційно вважається одним із провідних в історії філософської думки, відображено у філософсько-педагогічних поглядах мислителів Стародавньої Греції, Риму та Стародавнього Сходу.

Аналіз розвитку цієї категорії, яка пріоритетно та відповідно до історичної послідовності належить до філософських, доводить достатню увагу науковців до причин її появи й актуалізації. На думку В. Татенка [1], перший ґрунтовний аналіз історії походження дефініції «суб'єкт» зробив М. Хайдеггер, який зазначав, що у стародавніх греків на позначення існуючого як того, що лежить перед нами, вживався термін «субстанція», який співвідносився із предметом. Надалі термін «суб'єкт» розвивається в роботах мислителів Стародавнього Риму.

Родоначалником близького до сучасного розуміння поняття «суб'єкт» у філософії був Р. Декарт,

який розглядав його з дуалістичних позицій як складне явище, що складається з душі і тіла, душа (мислення, свідомість) виконує функції пізнання об'єкта, який протиставлений суб'єкту не в сенсі їхньої суперечності, а «тільки як дві крайні сторони пізнавального відношення, одним з яких є душа, Я, мислення» [2, с. 83].

Погляди, близькі до ідей суб'єктного підходу, розвинулися в німецькій класичній філософії (Г. Гегель, І. Кант, Й.Г. Фіхте, Л. Фейєрбах). Відповідно до теорії пізнання І. Канта, суб'єкт являє собою певну пасивну істоту, що лише сприймає світ і ззовні набуває здатності його пізнання. Водночас суб'єкт у трактуванні І. Канта виявляється автономним, активно діючим початком і законодавцем своєї теоретичної і практичної діяльності.

Зазначені філософські течії, попри відмінності, на думку В. Татенка, мають точки дотику: по-перше, пріоритет колективного, громадського, соборного; по-друге, близькість позицій у вирішенні питання про критерії пізнання світу: «в одному випадку це – практика, а в іншому – життєвий досвід безпосереднього переживання людиною свого буття, з якого ніяк не можна виключати практику, і навпаки» [1, с. 87].

Отже, узагальнюючи філософські погляди на категорію суб'єкта, констатуємо, що у філософії ідея суб'єкта – це й ідея про постійний рух, перетворення, саморозвиток суб'єктності. Філософські ідеї послужили важливими відправними точками для вивчення дефініцій «суб'єкт» та «суб'єктність» у психології та педагогіці.

На думку Р. Немова, суб'єкт у психології представлений трьома складниками: 1) людина як суб'єкт діяльності, що виявляє активність щодо навколишнього світу (об'єкт її діяльності); 2) людина як суб'єкт впливу на іншу людину, що розглядається як об'єкт впливу; 3) суб'єктивне (внутрішній світ людини) на протигагу об'єктивному (зовнішній світ) [3, с. 244].

Розвиваючи філософські теорії, у психології категорія суб'єкта вперше використовується Д. Узнадзе в контексті теорії настанови. Суб'єкт у концепції Д. Узнадзе може бути охарактеризований як цілісний, майже тотожний особистості. Однією з головних характеристик суб'єкта автор вважає цілісність, яку він пов'язує з настановою. Настанова, згідно з Д. Узнадзе, – це «стан суб'єкта, модус його існування» [4, с. 279].

Становлення «суб'єкта» як психологічної категорії відбувається після сформулюваних С. Рубінштейном основних методологічних принципів суб'єктно-діяльнісного підходу. Аналіз вивчення суб'єктної природи людини спирається на постулат про єдність свідомості і діяльності, оскільки саме суб'єкт здійснює зв'язок свідомості та діяльності. Розглядаючи діяльність як прояв суб'єкта, С. Рубінштейн стверджує, що саме суб'єкт у про-

цесі життєдіяльності з урахуванням конкретних обставин виробляє спосіб з'єднання своїх бажань, мотивів зі здібностями згідно зі своїм характером [5; 6]. Отже, суб'єкт розглядається науковцем як джерело причинності буття, оскільки саме він, завдяки внутрішнім психічним умовам, визначає і спрямовує свою діяльність у реальному житті.

Проведений А. Брушлинським аналіз проблеми суб'єкта дозволяє дійти висновку, що індивід стає суб'єктом у процесі нескінченного розмаїття взаємозв'язків між людиною і суспільством. Соціальність не зводиться до впливу оточення на індивіда. Необхідне врахування впливу не тільки суспільства на індивіда, але й індивіда на суспільство, членом якого він завжди є. Суб'єкт – це не психіка людини, а людина, що має психіку, не ті чи інші психічні властивості, види активності тощо, а сама людина – та, що діє, спілкується тощо. Наприклад, мислення не є функцією мови, системи знаків тощо, воно є однією з якостей саме суб'єкта, що застосовує мову та знаки під час пізнавальної діяльності. У процесі мислення людина безперервно взаємодіє не зі знаками, словами, поняттями, сенсами, значеннями як такими, а саме з об'єктом, зміст якого виражається в словах, поняттях, знаках тощо. Це теоретична діяльність, що завжди єдина із практичною, а не знакова і не мовна. Знакова діяльність була б можлива лише в комп'ютера, оскільки він оперує знаками, але він не є суб'єктом, тому його функціонування не є діяльністю [7].

Б. Ананьєв розглядає «суб'єкт» як певний етап розвитку людини, пов'язаний із формуванням психічних властивостей у процесі діяльності, а певні властивості індивіда й особистості, які відповідають предмету і засобам діяльності, утворюють структуру людини як суб'єкта конкретної діяльності. Поняття «діяльність» науковець визначає як «форму існування суб'єкта» [8, с. 240]. Але поруч із діяльністю є суспільні відношення, які до неї не зводяться. Саме цим зумовлена головна відмінність суб'єкта діяльності від особистості: суб'єкт «характеризується через сукупність діяльностей і ступінь їхньої продуктивності», а особистість – «через сукупність суспільних відношень і зумовлену ними позицію в суспільстві» [8, с. 247].

Наступний етап розвитку суб'єктної парадигми в психології пов'язаний із науковим доробком К. Абульханової-Славської. Автор розвиває ідеї С. Рубінштейна й обґрунтовує об'єктивність психічного, акцентує увагу на положенні про те, що саме індивід повинен розглядатися як суб'єкт психічної діяльності [2, с. 186].

Суб'єктом, на думку К. Абульханової-Славської, є особистість з її здатністю і потребою йти назустріч проблемам, породженим принциповими суперечностями особистості і суспільства, і вирішувати їх, що і робить особистість суб'єктом. Катего-

рію «суб'єкт» автор визначає як «<...> здатність бути причиною перетворення дійсності» [9, с. 4–5].

Актуальним із погляду подальшого розвитку дефініції «суб'єкт» є аналіз напрацювань В. Татенка, який запропонував концепцію суб'єктної психології, що близька до напрямів розвитку поглядів школи С. Рубінштейна. У трактуванні В. Татенка, суб'єкт – це «<...> істота, яка самоінтегрується за «висхідною» навколо своєї сутності, самостійно, вільно і творчо здійснює свою життєдіяльність, розвивається в цій якості протягом усього життя у формі особистості, індивідуальності як специфічно людських утворень» [1, с. 185].

Д. Леонт'єв акцентує увагу на функціональній сутності суб'єкта і зазначає, що суб'єкт немає субстанціональної природи, а є функціональним утворенням [10]. На думку автора, коректне вживання поняття «суб'єкт» обов'язково передбачає граматичний додаток «суб'єкт чого», тому що він визначає позицію людини в певному відношенні, в якому обов'язково є об'єкт. Людина як суб'єкт виступає не інакше як будучи включеною в конкретну діяльність, у різних видах діяльності будуть розкриватися різні сторони і властивості людини як суб'єкта. Функціональний термін «суб'єкт» цим відрізняється від таких термінів, як «індивід», «особистість», «індивідуальність», і не може мислитися інакше як суб'єкт діяльності чи іншого активного ставлення.

На думку Д. Леонт'єва, справжньою психологічною проблемою є не стільки проблема суб'єкта, скільки проблема суб'єктності «як мінливої в часі актуальної міри активного впливу на зовнішні і внутрішні процеси» [10, с. 147].

В. Татенко, розробляючи континуально-генетичну концепцію суб'єкта, визначає суб'єкт як реально існуюче утворення на всьому протязі розвитку людини. Він зазначає, що необхідно говорити не про появу суб'єктності в якомусь віці, а про генетичні рівні й етапи суб'єктності. На кожному етапі онтогенезу індивід виступає як цілісний суб'єкт психічної активності певного рівня розвитку (спочатку несвідомого, а потім все більш усвідомленого). Суб'єкт завжди перебуває в стані саморозвитку, самовдосконалення. Автор виділяє інтуїції суб'єктного ядра – рушійні сили розвитку людини як суб'єкта, із притаманними їм механізмами психічної активності і панівними психічними функціями (наприклад, для новонародженого – увага, для дітей раннього віку – пам'ять, для підлітків – мова) [1].

У результаті узагальнення різних підходів науковців до розуміння суб'єкта в нашому дослідженні ми будемо виходити з таких положень:

1. У наявному науковому психолого-педагогічному дискурсі суб'єкт визначається як людина на вищому рівні активності, цілісності, інтегратив-

ності, автономності, що здатна до самостійного визначення способу самоорганізації та саморегуляції. Суб'єкт виконує три ключові функції: когнітивну (розуміння), комунікативну (забезпечення суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відносин взаємодії), регулятивну (контроль поведінки). Збереження і розвиток суб'єктності забезпечується поєднанням когнітивних та мотиваційно-особистісних ресурсів, яке є винятково індивідуальним.

2. Суб'єкт передбачає сприйняття себе у світі й усвідомлення його багатомірності, ціннісних протиставлень і обмежень, самовизначення в ньому та слідування власному вибору.

3. Суб'єктність як атрибут суб'єкта виявляється в здатності останнього бути причиною власної активності, що проявляється в самосвідомості, самопізнанні, самовідношенні, які спираються на рефлексивну позицію й оцінку своїх здібностей життєдіяльності, передбачають постійний саморозвиток і примноження своїх можливостей в умовах, що змінюються. Іншим проявом суб'єктності є здатність визначати сенси, цілі, ставити і вирішувати завдання активної адаптації, вибудовувати і творчо породжувати відповідно до цього нові адаптивні стратегії поведінки.

4. Суб'єкт проявляється найбільш яскраво в ситуаціях виклику його здатності бути причиною власної активності, адекватно сприймати реальність, транслювати її у своїй поведінці та діяльності, насамперед у важких ситуаціях і ситуаціях, пов'язаних із прагненнями до досягнень, де вимоги до системи потенційних можливостей і здібностей людини є найбільш високими.

Що стосується курсанта – майбутнього офіцера, то категорію «суб'єкт» ми вживаємо в значенні носія предметної та практичної активності, пізнання, здатного здійснювати зміни як в собі, так і в інших. Суб'єкт (майбутній офіцер) – це особистість, що самостверджується, самореалізується в навчально-виховному процесі вищого військового навчального закладу, має здатність до ефективної саморегуляції своєї діяльності та вчинків.

Під час співвіднесення й аналізу понять «суб'єкт» і «суб'єктність», їхнього значення в контексті нашої роботи варто зазначити, що далеко не всі дослідники однаково розуміють ці поняття, а диференціація понять «суб'єкт» і «суб'єктність» пов'язана з відмінністю поглядів на їхню детермінованість. Зокрема, суб'єкт діяльності виявляється в зовнішньо визначених умовах та зовнішньо контрольований, суб'єктність має внутрішню причинність.

У баченні О. Волкової суб'єктність представлено через категорію «відношення», що передбачає ставлення до себе як до діяча [11, с. 5].

Н. Александрова під час дослідження особливості суб'єктності на пізніх етапах онтогенезу центральним поняттям визначає «суб'єкт життєдіяль-

ності». На її думку, необхідними ознаками суб'єкта життєдіяльності є здатність ставити й вирішувати завдання активної адаптації до умов життя, здатність самовдосконалюватися в процесі цієї адаптації, а суб'єктність є особистісною властивістю й визначається «характеристиками її самосвідомості: переживаннями ідентичності, збереженням функцій контролю, стійкістю й варіативністю Я-образа, рівнем самоприйняття, інтернальним типом локалізації контролю» [12, с. 17].

Здійснена О. Осницьким спроба операційного обґрунтування терміна «суб'єктність» у межах дослідження організації людиною власної активності дозволили науковцю визначити суб'єктність як здатність до прояву суб'єктної активності, здатність проектувати, ініціювати, реалізовувати й регулювати активність. «В основі суб'єктності лежить система свідомої регуляції людиною своєї активності: її здатності ініціювати, організовувати, а потім і реалізовувати задумане» [13, с. 316].

О. Конопкін, досліджуючи проблему критеріїв суб'єктності, зазначає, що базовою сутнісною ознакою людини як суб'єкта свого буття є її здатність до цілеспрямованої активності, її ініціації, побудови й управління. На думку автора, саме здатність до свідомої саморегуляції є психологічним критерієм людини як суб'єкта [14].

Узагальнення наявних у філософії, психології та педагогіці поглядів на питання суб'єктності дозволяє виокремити такі підходи до сучасного розуміння поняття «суб'єктність»:

– суб'єктність – це вища форма регуляції поведінки людини як соціальної істоти, активний прояв її здібностей та діяльнісного ставлення до навколишньої дійсності, яка виступає для неї об'єктом прагнень до перетворення (К. Абульханова-Славська, А. Брушлінський, В. Петровський, А. Осницький та ін.);

– суб'єктність – це якість особистості, основу якої становить ставлення людини до себе як до діяча, джерела продуктивної діяльності, що відображає розуміння власної здатності до значущих перетворень у навколишньому світі, речах, інших людях, самому собі (О. Волкова, С. Дерябо й ін.);

– суб'єктність як центральне утворення суб'єктивності людини, як додавання до процесу пізнання та діяльності конкретної людини суб'єктивного (на відміну від об'єктивного) відображення її індивідуальних особливостей під час вирішення проблем, у проектуванні, побудові та реалізації активності щодо перетворення дійсності, а також в інтерпретації результатів діяльності (Е. Ісаєв, В. Слободчиков та ін.);

– суб'єктність як спосіб та важлива передумова особистісно-професійного розвитку людини, високий рівень якого співвідноситься з позитивною Я-концепцією особистості, професійною зрілістю,

відповідальним ставленням до діяльності та її результатів, активністю самореалізації в професії (І. Сиромятников, В. Ягупов та ін.);

– суб'єктність як інтегральна якість особистості, яка розвивається та реалізується в просторі професійної діяльності завдяки внутрішньо детермінованій конструктивно-перетворюючої активності (А. Деркач, В. Ченгаєв та ін.).

Висновки. Отже, у результаті аналізу наукових праць ми визначили, що головна ознака суб'єктності полягає в усвідомленні себе джерелом та початком дії та діяльності, у готовності людини виходити за межі власного буття, ухвалювати творчі рішення в нетипових життєвих ситуаціях, у співробітництві та відкритості до нового досвіду, варіативності у виборі стратегій поведінки, здатності передбачати наслідки своїх дій у повсякденному житті та професійній діяльності, у саморегуляції особистості та рефлексії.

Суб'єктність розглядаємо як інтегративну якість особистості та передумову особистісно-професійного розвитку людини, високий рівень якого співвідноситься з позитивною Я-концепцією особистості, професійною зрілістю, відповідальним ставленням до діяльності та її результатів, активністю самореалізації в професії, готовністю та здатністю активно, самостійно та творчо діяти в нетипових умовах.

Подальші перспективи дослідження полягають у розробленні методики формування та розвитку професійної суб'єктності в майбутніх офіцерів на всіх етапах їхнього професійного становлення як професіоналів і особистостей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Татенко В. Психология в субъектном измерении. К.: Просвіта, 1996. 404 с.
2. Абульханова-Славская К. О субъекте психической деятельности. М.: Наука, 1973.
3. Немов Р. Психология: словарь-справочник. М., 2010. 352 с.
4. Узнадзе Д. бщая психология. СПб.: Питер, 2004. 413 с.
5. Рубинштейн С. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
6. Рубинштейн С. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2005. 713 с.
7. Брушлинский А. Проблемы психологии субъекта. М.: Институт психологии РАН, 1994. 109 с.
8. Ананьев Б. Психологическая структура человека как субъекта. Человек и общество. 1967. № 2. С. 235–249.
9. Абульханова К. Принцип субъекта в отечественной психологии. *Психология: журнал Высшей школы экономики*. 2005. № 4. С. 3–22.
10. Леонтьев Д. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности. *Эпистемология и философия науки*. 2010. № 3. С. 136–153.
11. Волкова Е. Субъектность педагога: теория и практика. М.: ИПРАН, 1998. 402 с.
12. Александрова Н. Субъектность на поздних этапах онтогенеза. Нижний Новгород: НГЦ, 2000.
13. Осницкий А. Деятельностное и личностное в проявлениях субъекта. Субъектный подход в психологии. М.: Институт психологи РАН, 2009. 314–324 с.
14. Конопкин О. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности. *Вопросы психологии*. 2008. № 3. С. 22–34.

ЕФЕКТИВНІСТЬ НАУКОВО-ПРИРОДНИЧОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

EFFICIENCY OF SCIENCE-NATURAL TRAINING OF TECHNOLOGY TEACHERS IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION BY MEANS OF INFORMATION AND COMMUNICATION SUPPORT

У дослідженні описано організацію, проведення, оцінювання й аналіз результатів експериментальної роботи із проблеми науково-природничої підготовки вчителів технологій у системі післядипломної освіти в умовах сучасних процесів інформатизації освіти. Подано основні результати діагностування науково-природничої підготовки вчителів технологій у системі післядипломної освіти засобами інформаційно-технологічного забезпечення, на підставі яких зроблено висновки, що застосування інформаційно-технологічного забезпечення в системі післядипломної педагогічної освіти сприяє ефективному оволодінню знаннями й уміннями, розвитку особистісних та професійних якостей на рівні проєктованих результатів.

Ключові слова: науково-природнича підготовка, вчителі технологій, післядипломна освіта, інформаційно-комунікаційне забезпечення.

В исследовании описаны организация, проведение, оценивание и анализ результатов экспериментальной работы по проблеме научно-естественной подготовки учителей технологий в системе последиломного образования в условиях современных процессов информатизации образования. Представлены основные результаты диагностирования научно-естественной подготовки учителей технологий в системе последиломного образования средствами

информационно-технологического обеспечения, на основании которых сделаны выводы о том, что информационно-технологическое обеспечение в системе последиломного педагогического образования способствует эффективному овладению знаниями и умениями, развитию личностных и профессиональных качеств на уровне проектируемых результатов.

Ключевые слова: научно-естественная подготовка, учителя технологий, последиломное образование, информационно-коммуникационное обеспечение.

The research describes the organization, conduct, evaluation and analysis of the results of experimental work on the problem of science-natural training of technology teachers in the system of post-graduate education in the conditions of modern processes of informatization of education. The main results of diagnosing scientific and natural training of technology teachers in the system of postgraduate education by means of information and technological support are presented, on the basis of which conclusions about the main factors are made. Due to the application of information and technological support in the system of postgraduate pedagogical education effective mastering of knowledge and skills, development of personality and professional qualities at the level of projected results.

Key words: science-natural training, technology teacher, postgraduate education, information and communication support.

УДК 371.12

Кашина Г.С.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри освіти дорослих
Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Найхарактернішою особливістю нинішнього цивілізаційного етапу є наявність стрімких, всеохоплюючих змін, якість яких має забезпечувати освіта, а педагогічний працівник є водночас і об'єктом, і провідником позитивних змін. Пріоритетною стає підготовка такого вчителя, діяльність якого не обмежується викладанням власного предмета, фахівця, здатного до здійснення міждисциплінарних зв'язків, який усвідомлює значущість професійних знань у контексті соціокультурного простору. У новій школі важливим є вміння вчителя організувати навчальний процес як педагогічну взаємодію, спрямовану на розвиток особистості дитини, її підготовку до розв'язання завдань життєтворчості. Усе це потребує кардинальних змін у післядипломній професійній освіті вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема професійного розвитку педагогів загалом та вчителів технологій (трудового навчання) у післядипломній освіті зокрема розглядається в психолог-педагогічній науці під час дослідження

широкого кола теоретичних і практичних питань, пов'язаних з упровадженням компетентнісного підходу. Так, теоретичні засади змісту післядипломної освіти педагогічних кадрів висвітлено в працях українських науковців В. Бондаря, І. Зязюна, М. Красовіцького, В. Маслова, Н. Нічкало, В. Олійника, С. Сисоєвої, А. Чернишова, В. Швидуна, В. Юрисова й ін. Вони найповніше розкрили сутність післядипломної освіти педагогічних кадрів, розглядали цю ланку неперервної освіти як процес збагачення професійної та загальної культури вчителя; довели, що формування особистості фахівця відбувається не лише під час первинної вузівської підготовки, а й у процесі різнобічного розвитку шляхом післядипломної освіти. На їхнє переконання, саме вона спрямовується на реалізацію освітніх стандартів. Передусім це відбувається завдяки спрямуванню процесу неперервної освіти педагогів на розширення інтелектуальної обізнаності, оновлення та суттєве доповнення здобутих психолог-педагогічних знань, вивчення нових технологій організації педагогічного про-

цесу, узагальнення й впровадження перспективного педагогічного досвіду.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проте вони не сформуливали уявлення про роль науково-природничої підготовки в цілісному процесі професійного розвитку вчителя технологій. До того ж питання професійної компетентності здебільшого розглядалися побіжно, перевага віддавалася проблемам формування пізнавальної самостійності вчителя технологій, його готовності до використання комп'ютерних засобів, визначення методичних засад застосування інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) у підготовці.

Мета статті. Перевірити ефективність науково-природничої підготовки вчителів технологій у системі післядипломної освіти засобами інформаційно-технологічного забезпечення

Виклад основного матеріалу. Експериментальна перевірка ефективності науково-природничої підготовки вчителів технологій у системі післядипломної освіти засобами інформаційно-технологічного забезпечення проводилася із застосуванням комплексу різноманітних методів, серед яких такі: спостереження, бесіди, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду; педагогічний експеримент, організований для перевірки розроблених теоретичних припущень, зокрема гіпотези, висунутої на початку дослідження; тестування (використовувалися тести діагностики рівня засвоєння знань, умінь, ступеня сформованості якостей особистості тощо); анкетування – популярний соціологічний метод дослідження, що передбачав масове збирання матеріалу за допомогою спеціально розроблених опитувальників; експертне оцінювання; статистичні методи аналізу здобутих даних, реалізовані з використанням програмних засобів MS Excel та вбудованого модуля «Статистика» навчального середовища MOODLE.

На першому, аналітико-констатувальному етапі педагогічного експерименту проведено діагностування основних компонентів системи науково-природничої підготовки вчителів технологій у післядипломній освіті засобами інформаційно-технологічного забезпечення, визначено рівні її сформованості: високий, достатній, середній, низький.

На констатувальному етапі проводилося анкетування вчителів технологій із метою визначення позиції провідних фахівців у галузі педагогічної діяльності щодо застосування мультимедійної платформи для системи післядипломної освіти, а також анкетування й тестування вчителів трудового навчання, що проходили підвищення кваліфікації та перекваліфікацію, з метою перевірки сформованості основних компонентів науково-природничої підготовки вчителів технологій. Достовірність здобутих даних забезпечило експертне

оцінювання запитань анкети, перевірка надійності та валідності тестових завдань.

Анкетування засвідчило досить велику цікавість респондентів до використання засобів інформаційно-технологічного забезпечення в професійній діяльності за низької поінформованості щодо наявних МНЗ із трудового навчання. Аналіз результатів тестування 27 вчителів технологій довів загальний низький рівень та невеликий обсяг знань щодо ІКТ, зокрема програм для опрацювання мультимедійного контенту, платформ дистанційного навчання, електронних освітніх ресурсів, дитячих навчально-ігрових засобів тощо. Більшість досліджуваних (92%) показали низький рівень інформаційно-когнітивного компонента системи формування професійної компетентності вчителів технологій засобами інформаційно-технологічного забезпечення.

Перевірка операційно-діяльничого компонента системи, а також творчих проявів і ціннісних орієнтацій у галузі інформаційно-технологічного забезпечення трудового навчання здійснювалася за допомогою проблемно-пошукового завдання: підготувати інформаційно-технологічне забезпечення уроку трудового навчання в школі (дистанційний курс за темою уроку). Аналіз результатів виконання завдання продемонстрував, що більшість респондентів не усвідомлюють, на якому етапі уроку трудового навчання і з якою метою краще використовувати розроблені засоби, не володіють необхідним мінімумом технічних знань, а також навичок опрацювання мультимедійних даних; здатність учителів технологій до творчого пошуку і саморозвитку з використанням інформаційно-комунікаційних технологій сформовано слабо. Унаочнені результати наведені на діаграмі (рис. 1).

Метою проведення формувального етапу експериментальної роботи було оновлення системи підвищення кваліфікації вчителів технологій, комплексу навчально-методичних засобів, які використані під час науково-природничої підготовки вчителів технологій, вивчення й впровадження наявних та розроблених нових мультимедійних освітніх ресурсів. У процесі фахового розвитку вчителів технологій у системі післядипломної освіти широко застосовані матеріали авторських дистанційних курсів, що становлять основу науково-природничої підготовки вчителів технологій, освітнього веб-сайту «Методичний кабінет вчителя технологій», а також залучалися інші відкриті освітні ресурси (інформаційно-довідкові, навчально-ігрові, тренажери тощо). До навчального плану магістрів напряму підготовки 014.10 «Середня освіта (Трудове навчання. Технології)» уведений спецкурс «Сучасні інформаційно-комунікаційні технології в освіті».

Отже, запровадження інформаційно-технологічного забезпечення в систему післядипломної освіти відбувалося за трьома напрямками: інтен-

сивне застосування інформаційно-технологічного забезпечення як засобів навчання з метою розвитку всіх компонентів розробленої системи науково-природничої підготовки вчителів технологій у післядипломній освіті; використання інформаційно-технологічного забезпечення як засобів діяльності в практичній роботі викладачів і слухачів із метою формування практичних умінь і навичок користування МНЗ із трудового навчання, застосування їх у професійному розвитку; опанування інформаційно-технологічного забезпечення як об'єкта вивчення, на який скерований пізнавальний процес.

Наприкінці формувального етапу проведені контрольні зрізи для оцінювання ефективності реалізації кожного компонента вищезазначеної системи в післядипломній освіті засобами інформаційно-технологічного забезпечення. На цьому етапі до роботи залучалися слухачі курсів контрольних груп, які працювали за традиційною методикою та за типовими навчальними програмами підвищення кваліфікації (кількість кредитів, відведених на вивчення дисциплін, збігалася в усіх випадках).

Ступінь спрямованості на використання засобів інформаційно-технологічного забезпечення (мотиваційноціннісний компонент) перевірявся методом опитування на основі адаптованих нами класифікацій мотивів навчальної активності М. Алексєєвої та мотивів вивчення студентами мультимедійних можливостей комп'ютера В. Імбер. Результати

опитування, наведені в табл. 1, засвідчують більшу (на 11%) професійну мотивацію вивчення МНЗ у слухачів курсів експериментальних груп.

Інформаційно-когнітивний компонент визначено з огляду на відповіді слухачів під час захисту випускної підсумкової роботи, результати тестового контролю знань із професійно зорієнтованих курсів «Теорія і методика навчання технологій», «Педагогіка та психологія вищої школи». Ступінь сформованості умінь і навичок професійної роботи у відкритому освітньому педагогічному середовищі (операційно-діяльнісний компонент системи) аналогічно перевірявся методом виконання проблемно-пошукового завдання: розробити дистанційний курс до уроку трудового навчання.

Розвиненість оцінно-рефлексивного компонента визначалася в процесі виконання аналітичного завдання: проаналізувати запропоновані відкриті освітні ресурси із групи навчально-ігрових програм для дітей за певними показниками. Для визначення здатності до розроблення і творчого застосування інформаційно-технологічного забезпечення в професійній діяльності (креативно-проективний компонент системи) слухачам курсів пропонувалося творче завдання: спроектувати урок у школі, підготувати до нього мультимедійне забезпечення та дистанційний курс (оригінальні завдання, візуальний матеріал, віртуальна лабораторія тощо). Завдання оцінювалися в балах за розробленими критеріями, що дозво-

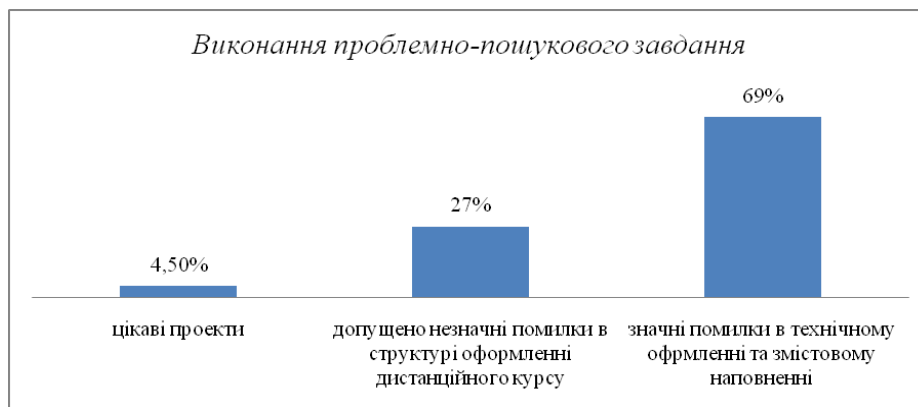


Рис. 1. Результати виконання вчителями технологій проблемно-пошукового завдання на констатувальному етапі

Таблиця 1

Мотиви вивчення вчителями технологій інформаційно-технологічного забезпечення трудового навчання

Мотив	Слухачі експерим. груп (52 особи)		Слухачі контр. груп (50 осіб)	
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%
Пізнавальний	10	19,2	9	18
Культурно-соціальний	12	23,1	13	26
Професійний	13	25	7	14
Мотив самовдосконалення	14	26,9	14	28
Побутовий	3	5,8	7	14

ляло потім визначити рівні сформованості кожного компонента.

Аналіз результатів контрольних зрізів дозволив розділити слухачів експериментальних і контрольних груп за рівнями науково-природничої підготовки, охарактеризованими раніше (рис. 2). В експериментальних групах кількість слухачів високого рівня сформованості професійної компетентності засобами інформаційно-технологічного забезпечення була вищою на 10,3%, також більшими виявилися показники достатнього рівня (25,8% респондентів в експериментальних групах, 13,8% – у контрольних).

Отже, на практиці доведено ефективність використання інформаційно-технологічного забезпечення в процесі науково-природничої підготовки вчителів технологій у системі післядипломної освіти. Це стосується як авторських курсів, розроблених з урахуванням вимог, що висуваються до сучасних відкритих електронних освітніх ресурсів, а також власного погляду на викладання дисциплін науково-природничого циклу, так і наявних відкритих освітніх ресурсів різних типів.

Слухачі, які брали участь в експериментальній роботі, продемонстрували досить високий рівень

зацікавленості у використанні пропонованих засобів у власній навчальній і професійній діяльності, до того ж наприкінці експерименту значно збільшилася їхня мотивація до професійного самовдосконалення і саморозвитку.

Показники сформованості науково-природничої підготовки вчителів технологій засобами інформаційно-технологічного забезпечення в системі післядипломної освіти визначені з достатньою вірогідністю, що підтверджено обчисленням статистичної достовірності різниці між середніми значеннями показників діагностування в експериментальних і контрольних групах із використанням t-критерію Стьюдента.

Експертне оцінювання системи формування науково-природничої підготовки вчителів технологій засобами інформаційно-технологічного забезпечення в системі післядипломної освіти за такими вимогами, як-от: дидактична відповідність, інформаційно-змістова відповідність, методико-експериментальне забезпечення, інноваційність технології, довело її відповідність сучасним вимогам і підтвердило доцільність використання вироблених у процесі наукового дослідження форм, методів і засобів як чинників

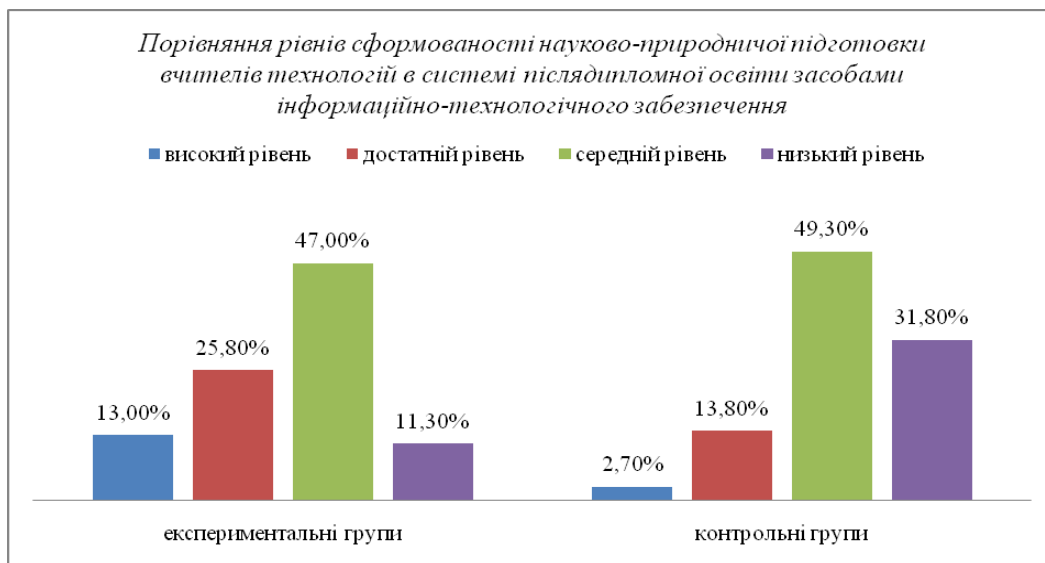


Рис. 2. Рівні науково-природничої підготовки вчителів технологій засобами інформаційно-технологічного забезпечення, визначені в експериментальних і контрольних групах

Таблиця 2

Середні результати експертного оцінювання ефективності системи науково-природничої підготовки вчителів засобами інформаційно-технологічного забезпечення

Вимоги	Середнє арифметичне M_j	Дисперсія D_j	Середнє квадратичне відхилення σ_j	Коефіцієнт варіативності v_j
Дидактична	88	84,64	9,2	0,11
Інформаційно-змістова	85	116,60	10,8	0,13
Методико-експериментальна	82	237,10	15,4	0,21
Інноваційність технології	88	88,36	9,4	0,12

підвищення професійної компетентності вчителів технологій у системі післядипломної освіти. Результати експертного оцінювання подано в таблиці 2.

Висновки. Під час дослідно-експериментальної апробації системи науково-природничої підготовки вчителів технологій у системі післядипломної освіти засобами інформаційно-технологічного забезпечення доведено її ефективність, що підтверджено із застосуванням статистичних методів аналізу здобутих результатів і методу експертного оцінювання.

Отже, системне застосування в процесі науково-природничої підготовки вчителів технологій у післядипломній освіті засобів інформаційно-технологічного забезпечення ефективно впливає на формування та розвиток професійної компетентності зазначених фахівців.

Дослідження окреслює перспективи подальших наукових пошуків в обраному напрямі, зокрема, пов'язаних з інтенсивним оновленням комплексу навчальних засобів із науково-природничої підготовки на основі широкого використання інформаційно-комунікаційних технологій, а також із застосуванням дистанційної форми й інших, професійно зорієнтованих курсів у системі післядипломної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Зубко А. Організаційно-педагогічні умови вдосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». К., 2002. 22 с.
2. Кашина Г. Інформаційно-технологічне забезпечення науково-природничої підготовки учителів технологій у системі післядипломної освіти. *Ключові питання освіти та науки: перспективи розвитку для України та Польщі: мат. Міжнар. мультидисциплінарна конфер., м. Стальова Воля, Республіка Польща, 20–21 липня 2018 р.* С. 19–23.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. Овчарук. К.: К. І. С., 2004. 112 с.
4. Олійник В. Впровадження нових освітніх технологій у закладах післядипломної педагогічної освіти. *Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології: зб. наук. пр. / за заг. ред. Н. Ничкало. Х.: НТУ «ХПІ», 2007. С. 432–438.*
5. Олійник В. Модернізація системи післядипломної педагогічної освіти України в умовах змін. *Післядипломна педагогічна освіта: європейські орієнтири та регіональні пріоритети: тези Міжнар. наук.-практ. конф., 10–11 вересня 2009 р., м. Біла Церква / за наук. ред. В. Олійника, Л. Карамушки, Н. Клокар, Л. Даниленко. Біла Церква: КОІПОПК, 2009. С. 20–22.*

ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНИХ ЕКСКУРСІЙ ЯК СУЧАСНИХ ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

USING OF VIRTUAL EXCURSIONS AS THE MODERN FORMS OF THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS

У роботі розглядаються питання використання такого новітнього методу навчання, як віртуальна екскурсія. Також детально розглянуто поняття «віртуальна екскурсія», наведено приклади та класифікацію таких екскурсій. Представлено етапи підготовки віртуальних екскурсій та умови їх реалізації. Детально розглянуто методичні прийоми показу, голосового супроводу, а також складання індивідуального тексту віртуальної екскурсії.

Ключові слова: екскурсія, віртуальна екскурсія, методика підготовки екскурсій, методика проведення екскурсій, форма навчання, інтерактивні та мультимедійні екскурсії.

и условия их реализации. Подробно рассмотрены методические приемы показа, голосового сопровождения, составления индивидуального текста виртуальной экскурсии.

Ключевые слова: экскурсия, виртуальная экскурсия, методика подготовки экскурсий, методика проведения экскурсий, форма обучения, интерактивные и мультимедийные экскурсии.

This article discusses the use of a new teaching method such as a virtual tour. The concepts of "virtual excursion" are also considered in detail, examples and classification of such excursions are given. Presents the stages of preparation of virtual tours and conditions for their implementation. The methodological methods of demonstration, voice accompaniment, as well as the compilation of an individual text of the virtual tour are considered in detail.

Key words: excursion, virtual excursion, method of preparing excursions, method of conducting excursions, form of training, interactive and multimedia excursions

УДК 378.013.32

Коваленко О.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри туризму
та готельно-ресторанного сервісу
Сумського державного
педагогічного університету
імені А.С.Макаренка

В работе рассматриваются вопросы использования такого современного метода обучения, как виртуальная экскурсия. Также подробно рассмотрено понятие «виртуальная экскурсия», приведены примеры и классификация таких экскурсий. Представлены этапы подготовки виртуальных экскурсий

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Світ, в якому ми сьогодні живемо, стає все більш залежним від інформаційних технологій. Вони широко, інтенсивно й ефективно використовуються людиною в усіх сферах діяльності. Для мільйонів людей комп'ютер перетворився на звичний атрибут повсякденного життя, став незамінним помічником у навчанні, праці та відпочинку. Він звільнив людину від рутинної роботи, спростив пошук і отримання необхідної та своєчасної інформації, спілкування між людьми, прискорив ухвалення рішень. Інформатизація всіх сфер життя суспільства привела до появи нової категорії культури – інформаційної, причому оволодіння нею починається з раннього дитинства.

З найдавніших часів люди мріяли переміщуватись у часі та просторі, а з появою комп'ютерів і розвитком мережі Інтернет ця мрія стала реальністю. Комунікаційні технології надають можливості спілкування в реальному часі, з різними людьми, долають бар'єри величезних відстаней і мови спілкування. Однак, крім спілкування, людині також необхідно задовольняти потреби в культурному, фізичному, пізнавальному і духовному розвитку. Серед безлічі мережевих ресурсів, які об'єднують освітній процес із реальним життям і забезпечують людині, через її безпосередні спостереження, знайомство із предметами й явищами в їх природному оточенні, зазначимо віртуальні екскурсії, віртуальні лабораторії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що питаннями застосування цифро-

вих технологій та мультимедіа для віртуалізації у сфері туризму й екскурсійної справи цікавилися такі вітчизняні та закордонні науковці, як: Т. Трошина, О. Шликова, К. Вельтман, О. Лебедів, Я. Гаврилова, О. Ліптуга й інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У зв'язку із впровадженням інформаційних технологій у навчально-виховний процес змінилися освітні цілі. Акцент змістився із «засвоєння знань» на формування «компетентцій», відбувається переорієнтація на особистісно орієнтований підхід. Тобто головним завданням навчання стає не передача певного об'єму знань, а формування умінь здобувати й обробляти інформацію, навичок мислення високого рівня: аналізувати, синтезувати, оцінювати. Усе це потребує впровадження в навчальний процес інноваційних педагогічних технологій.

Сьогодні постала необхідність саме у віртуальних екскурсіях, які є одним із варіантів застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі.

Мета статті. Розглянути можливості використання віртуальних екскурсій як сучасних форм організації навчального процесу.

Виклад основного матеріалу. Екскурсія супроводжує нас усе життя, професійний викладач завжди дотримується непорушного пізнавального правила: краще один раз побачити, ніж сто разів почути. Педагогічний потенціал освітніх екскурсій величезний: саме освітні екскурсії дають учням можливість підвищити свій інтелек-

туальний рівень, розвинути спостережливість, здатність сприймати красу навколишнього світу, вони є однією з форм поєднання навчання із життям, із практикою, важливим засобом активізації навчального процесу. У процесі колективної екскурсійної діяльності в молоді формуються вміння колективно діяти, «вживатися» у навколишнє середовище як природне, так і соціальне.

В освітніх цілях можна використовувати віртуальні подорожі в міста і країни, що вивчаються на заняттях, для відвідування експозицій наукового змісту, музеїв учених і великих винаходів, ботанічних садів і парків, а також підприємств, чия виробнича технологія може ілюструвати теоретичні знання. У даному контексті віртуальна екскурсія буде відрізнятися від традиційної лише тим, що може бути організована і проведена в умовах освітнього закладу. Сьогодні існує вже багато готових екскурсій і турів у мережі Інтернет, а їхні кількість і якість постійно зростають. Крім того, педагог може самостійно створювати віртуальні екскурсії, використовуючи спеціальне програмне забезпечення.

Віртуальні екскурсії можна застосовувати на різних заняттях фрагментарно, а також розробити серію занять із певної тематики. Наприклад, учням набагато цікавіше було б відвідати музей Тараса Шевченка, ніж прочитати про життя і творчість великого письменника в підручнику або ж просто почути цікаву розповідь викладача на занятті. Віртуальна екскурсія дозволяє зануритися у вивчення теми, але багато буде залежати від майстерності й умінь педагога, що використовує даний метод на своїх заняттях.

«Віртуальні екскурсії» – поняття нове, у методичному плані інноваційна форма навчання. У педагогічній літературі екскурсія розглядається як специфічне навчально-виховне заняття, перенесене відповідно до певної освітньої або виховної мети на підприємство, у музей, на виставку тощо [4, с. 121]. На підставі даного визначення віртуальну екскурсію можна розглядати як організаційну форму навчання, що відрізняється від реальної екскурсії віртуальним відображенням об'єктів, що реально існують, з метою створення умов для самостійного спостереження, збирання необхідних фактів тощо.

Віртуальні екскурсії – один із найефективніших і переконливих на даний момент способів представлення інформації, оскільки вони створюють у глядача ілюзію присутності. Віртуальна екскурсія – це мультимедійна фотопанорама, в яку можна помістити відео, графіку, текст, посилання. Але на відміну від відео або звичайної серії фотографій, віртуальним екскурсіям властива інтерактивність. Так, під час подорожі можна наблизитися або віддалити який-небудь об'єкт, озирнутися на всі боки, детально розглянути окремі деталі інтер'єру, наблизитися до обраної точки або піти

від неї, через активні зони переміститися з однієї панорами до іншої, наприклад, погуляти окремими приміщеннями тощо. Усе це можна робити в потрібному темпі і в порядку, зручному конкретному глядачеві. Наприклад, можна обійти весь музей зсередини і навіть оглянути його зовні або здійснити віртуальну подорож екзотичним островом, не покидаючи власної квартири чи навчального приміщення.

У методичній літературі наводяться різні класифікації екскурсій. За змістом можна виділити такі види віртуальних екскурсій [2, с. 44]:

1. Оглядові, де зібрані елементи декількох екскурсій, об'єднаних спільною темою.
2. Тематичні, тобто екскурсії, що розкривають окремі теми.
3. Біографічні – екскурсії, пов'язані із життям і біографією видатних людей.

З погляду використання інформаційних технологій можна розглядати класифікацію за способом створення віртуальної екскурсії. Є кілька способів створення таких екскурсій [2, с. 50], а саме:

1. Використання технологій створення презентації.
2. Використання інструментів сайтобудування (створення графічних карт, гіперпосилань).
3. Використання геоінформаційних систем (Google та ін.).
4. 3D-моделювання (створення моделі окремого об'єкта).
5. Використання панорамних композицій (створення гарячих точок і переходів).

Самостійне створення педагогом екскурсій – трудомісткий процес. Однак у мережі Інтернет є безліч пізнавальних із педагогічного погляду ресурсів, якими можна скористатися для проведення віртуальних екскурсій.

Усе більшої популярності набуває проект «Google Arts & Culture» [1]. На даному ресурсі представлені матеріали за кількома напрямками: мистецтво, історія, дива світу.

Наступним корисним сайтом є «Каталог музеїв» [3], на якому представлений широкий перелік різноманітних музеїв з усього світу з короткою інформацією про кожний.

Віртуальні екскурсії вже давно проводять найбільші світові музеї – Лувр, Ермітаж та інші. Усе більше міст світу пропонують відвідувачам мережі Інтернет здійснити віртуальну подорож своїми вулицями і площами. Великі підприємства використовують таку можливість, щоб якомога ефективніше презентувати свою діяльність.

Віртуальна екскурсія, звичайно, не замінить особисту присутність, але дозволить отримати досить повне враження про досліджуваний об'єкт, повною мірою відчувати всю красу нашої планети.

Однак це зовсім не означає, що реальні екскурсії повинні зникнути, необхідно знайти оптимальне

поєднання реальності та віртуальності в екскурсіях, виходячи з інтересів учнів і завдань навчання.

Віртуальні екскурсії досить цікаві й ефективні. Але їх можна здійснити тільки в комп'ютерному кабінеті і за наявності підключення до мережі Інтернет. Якщо ж цього немає, то на допомогу викладачеві можуть прийти інтерактивні та мультимедійні екскурсії, розроблені самим викладачем або учнями під його керівництвом.

Такі мультимедійні екскурсії теж належать до розряду віртуальних, але для їх проведення Інтернет не потрібен. Досить мультимедійного проектора та комп'ютера в кабінеті. Переваги такої екскурсії в тому, що укладач сам вибирає необхідний матеріал, складає маршрут, змінює зміст відповідно до поставленої мети, а також доступність та можливість повторного перегляду, наочність і багато іншого. Такі віртуальні екскурсії набувають особливої цінності як продукт діяльності самих учнів.

Мультимедійна віртуальна екскурсія являє собою програмно-інформаційний продукт у вигляді гіпертексту, призначений для інтегрованого подання матеріалів екскурсії. Гіпертекст зручний для об'єднання різних форм інформації. Основа гіпертексту – текстова інформація, проте HTML дозволяє легко включати в текст ілюстрації, звукові та відеофрагменти. Гіпертекст зручний для моделювання екскурсії. У загальному вигляді гіпертекст складається з інформаційних фрагментів, пов'язаних між собою спрямованими переходами-посиланнями. Користувач рухається цими переходами від фрагмента до фрагмента так само, як під час реальної екскурсії переходить від об'єкта до об'єкта, і дізнається про них щось нове.

Якщо створення екскурсії доручено учням, то роботу можна організувати за методом проектів. Тоді це стає способом формування універсальних компетенцій (інформаційної, комунікативної, вирішення проблем та ін.).

Далі ми більш детально розглянемо етапи підготовки віртуальної екскурсії. Під час створення власної екскурсії варто дотримуватися певного плану. Отже, у процесі підготовки до проведення віртуальної екскурсії необхідно:

1. Визначити цілі і завдання віртуальної екскурсії.
2. Обрати тему.
3. Відібрати літературу, скласти бібліографію і визначити інші джерела матеріалу.
4. Вивчити джерела.
5. Ознайомитися з експозиціями та фондами музеїв за темою (якщо це екскурсія музеєм).
6. Провести відбір і вивчити екскурсійні об'єкти.
7. Підготувати текст віртуальної екскурсії.
8. Укомплектувати «папки екскурсовода» (презентації, фільм, слайди, тощо).
9. Вибрати методичні прийоми проведення віртуальної екскурсії.

Далі розглянемо методику проведення віртуальної екскурсії, яка включає в себе показ об'єктів і розповідь про них, а також про події, з ними пов'язані. Неправильно будувати всю екскурсію на застосуванні єдиного методичного прийому. Для проведення віртуальної екскурсії варто застосовувати методичні прийоми показу та методичні прийоми голосового супроводу.

До методичних прийомів показу належать такі [2, с. 51]:

1. Прийом панорамного показу – дає можливість учасникам віртуальної екскурсії спостерігати краєвиди будь-якої місцевості. Для активізації сприйняття учасників необхідно виявити композиційний центр місцевості і звернути на нього увагу. Відповідальний за проведення екскурсії повинен показати тільки основні об'єкти в певній послідовності.

2. Прийом зорової реконструкції – це відновлення первісного вигляду об'єкта, що частково зберігся. Цей прийом застосовується у віртуальних екскурсіях, коли демонструються пам'ятки архітектури. Відповідальний за проведення екскурсії повинен «намалювати» таку картину, щоби людина образно уявила пам'ятку або подію. Використання цього прийому передбачає наявність у відповідального за проведення віртуальної екскурсії ґрунтовних знань про об'єкт чи подію.

3. Прийом локалізації подій. Цей прийом дає можливість обмежити увагу учасників віртуальної екскурсії, зосередити її на конкретній території, на тому місці, де відбулася подія. Часто застосовується разом із прийомом зорової реконструкції. Прийом локалізації викликає в екскурсантів почуття причетності до події.

4. Прийом абстрагування являє собою уявний процес виділення із цілого яких-небудь частин із метою їх відокремленого спостереження. Цей прийом дозволяє учасникам віртуальної екскурсії не бачити другорядного в сприйманому об'єкті.

5. Прийом зорової аналогії побудований на порівнянні даного об'єкта або з фотографією, або з малюнком іншого аналогічного об'єкта, або з тими об'єктами, які учасники віртуальної екскурсії спостерігали раніше. Завдання відповідального за проведення заходу – долучити учасників до пошуку аналогії, викликати в пам'яті образ аналогічного об'єкта.

До методичних прийомів голосового супроводу відносять такі:

1. Прийом екскурсійної довідки. Відповідальний за проведення віртуальної екскурсії повідомляє короткі відомості про об'єкт: дату споруди, авторів проекту, розміри, призначення.

2. Прийом опису – передбачає послідовний виклад відповідальним за проведення віртуальної екскурсії характерних рис, прикмет, особливостей зовнішнього вигляду пам'ятки, які не одразу виявляються учасниками віртуальної екскурсії.

3. Прийом характеристики – побудований на визначенні відмітних властивостей і якостей предмета, явища, людини. Цей прийом допомагає краще зрозуміти сутність об'єкта. Якщо прийом опису стосується лише зовнішніх сторін, то даний прийом дає характеристику внутрішніх, невидимих для очей властивостей і якостей.

4. Прийом коментування. Відповідальний за проведення віртуальної екскурсії тлумачить будь-які явища, події, критично оцінює дії учасників цих подій.

5. Прийом цитування. До цитування вдаються для підтвердження своєї думки, для збереження особливостей мови і колориту якогось історичного періоду, для відтворення картини подій, для ознайомлення з авторитетною думкою. Цитата спрямована на те, щоб викликати зоровий образ.

6. Прийом відступу. Він полягає в тому, що під час розповіді відповідальний за проведення віртуальної екскурсії ніби відходить від своєї теми: читає вірш, наводить приклад зі свого життя, розповідає зміст фільму або книги. Цей прийом не пов'язаний з утриманням віртуальної екскурсії. Його завдання – зняти втому, сконцентрувати увагу [2, с. 63].

Розглянемо більш докладно особливості складання індивідуальних текстів віртуальних екскурсій. Основою розповіді відповідального за проведення віртуальної екскурсії є індивідуальний текст, який визначає послідовність і повноту викладу думок, допомагає відповідальному за проведення віртуальної екскурсії логічно будувати свою розповідь. Такий текст кожен відповідальний складає самостійно. Основою для індивідуального тексту є контрольний текст. У всіх індивідуальних текстів за наявності належного контрольного тексту буде ідентичний зміст, але різні мовні звороти, різні слова, різна послідовність в оповіданні, можуть бути навіть різні факти, що підтверджують те саме.

Основна відмінність індивідуального тексту від контрольного полягає в тому, що він відображає структуру віртуальної екскурсії і побудований відповідно до її методичного розроблення. Матеріал розміщується в тій послідовності, в якій показуються об'єкти, чітко розподілений на частини. Кожна з них присвячується одній із підтем. Складений відповідно до вимог індивідуальний текст являє собою готову для використання розповідь. Індивідуальний текст містить повний виклад того,

що варто розповісти під час проведення віртуальної екскурсії. Під час викладу суті історичних подій не має бути скорочень, оцінки їхнього значення. Не допускається також згадка фактів без їх датування, посилань на джерела.

Ефективність будь-якої віртуальної екскурсії також залежить від техніки проведення, яка складається з такого: знайомство відповідального за проведення віртуальної екскурсії із групою; дотримання плану віртуальної екскурсії; контроль зворотного зв'язку під час віртуальної екскурсії (паузи, прийоми привертання і підтримки уваги, реакція на непередбачені події); використання індивідуального тексту під час віртуальної екскурсії; робота з «портфелем екскурсорова».

Висновки. Зважаючи на власний досвід, можемо сказати, що створення будь-якої екскурсії – складний процес, який потребує від упорядника великих творчих зусиль. Але результат того вартий.

Віртуальна екскурсія є інноваційною формою навчальної діяльності, що спрямована не тільки на здобуття предметних знань, а й на формування комунікативних, пізнавальних, регулятивних навчальних дій, сприяє підвищенню цікавості не тільки до предмета, але і до культурної спадщини взагалі.

Віртуальна екскурсія реалізує принципи сучасної педагогічної діяльності: принцип компетентнісного підходу – отримання високого результату через діяльність студентів, принцип пізнавальної діяльності – через самостійну творчу діяльність до здобуття нового знання.

Якщо ми навчимо студентів не тільки працювати, вчитися, долати труднощі, а й отримувати від цього задоволення, тоді можна сказати, що ми досягли основної мети освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Google Arts & Culture. URL: <https://www.google.com/culturalinstitute/beta/>.
2. Галасюк С., Нездоймінов С. Організація туристичних подорожей та екскурсійної діяльності: навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2013. 178 с.
3. Каталог музеєв. Музеи мира. URL: <http://www.globmuseum.info/category/katalog-muzeev/>.
4. Слостенин В., Исаев И., Шиянов Е. др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. Слостенина. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.

РОЗВИТОК СИСТЕМНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ЯК СКЛАДНИК ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ФУНКЦІЙ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

DEVELOPMENT STUDENTS SYSTEM THINKING AS A PART OF FUTURE BIOLOGY TEACHER TRAINING TO IMPLEMENT THE FUNCTIONS OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

У статті розкрито сутність системного мислення як психолого-педагогічної категорії. Охарактеризовано його функції та значення в професійній підготовці майбутніх учителів біології. Виокремлено такі головні риси системного мислення: цілісне бачення, розуміння функціонування систем; стратегічне передбачення; абстрагування й екстраполяція; різноманітність сприйняття; гнучкість поглядів. Напрямами розвитку системного мислення майбутніх учителів біології автор вважає цілеспрямовану діяльність під час вивчення екологічних дисциплін: пояснення і розкриття властивостей систем; візуалізацію навчального матеріалу; імітаційне моделювання функціонування систем.

Ключові слова: освіта для сталого розвитку, системне мислення, властивості системного мислення, функції системного мислення, підготовка майбутніх вчителів біології.

В статье раскрыта сущность системного мышления как психолого-педагогической категории. Охарактеризованы его функции и значение в процессе профессиональной подготовки будущих учителей биологии. Выделены следующие главные черты системного мышления: целостное видение, понимание функционирования систем; стратегическое предвидение; абстрагирование и экстраполяция; разноразностность

восприятия; гибкость взглядов. Направлениями развития системного мышления будущих учителей биологии автор считает целенаправленную деятельность в ходе изучения экологических дисциплин: объяснение и раскрытие свойств систем; визуализацию учебного материала; имитационное моделирование функционирования систем.

Ключевые слова: образование для устойчивого развития, системное мышление, свойства системного мышления, функции системного мышления, подготовка будущих учителей биологии.

The article reveals the essence of systems thinking as psychological and educational categories. His functions and meanings in the training of future biology teachers are described. The following main features of system thinking are singled out: holistic vision, understanding the functioning of systems, strategic foresight, abstraction and extrapolation, heterogeneity of perception, flexibility of views. Directions of system thinking development of future biology teachers, purposeful activity during the study of environmental disciplines: explanation and disclosure of the properties of systems; visualization of educational material; simulation of the functioning of systems.

Key words: education for sustainable development, system thinking, properties of system thinking, function of system thinking, preparation of future teachers of biology.

УДК 378:504.03

Коренева І.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри теорії і методики
викладання природничих дисциплін
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Підготовка кваліфікованого педагога є важливою необхідністю сучасності: компетентний педагог забезпечує особистісний розвиток своїх вихованців, формування в них цілісної картини світу, ціннісних орієнтацій у житті, що визначатиме подальшу спрямованість їхньої діяльності. Він є зпорукою якісної підготовки фахівців в усіх галузях. Також це стосується професійної підготовки майбутніх учителів біології. Професіоналізм учителя біології ґрунтується передусім на високому рівні розвитку його мислення як одного з головних психічних процесів особистості. У реальних умовах учитель біології працює зі складними системами, як-от учнівський колектив, біологічні науки та природничо-наукова картина світу, процес навчання та виховання школярів, навколишнє середовище тощо. Для роботи та розуміння цих систем лінійного мислення часто буває недостатньо, адже воно бачить лише очевидні причинно-наслідкові зв'язки, що є обмеженими в часі і просторі, без усвідомлення віддалених наслідків подій та синергетичного впливу різних чинників. Звичне мислення є аналітико-синтетичним, воно

передбачає поділ цілого на частини, вивчення цих частин і складання досліджених частин у ціле на основі виявлених зв'язків. Проте функціонування складних систем, якими є світ, процес навчання і виховання, здебільшого залежить не від того, з яких елементів вони складаються, а від того, як ці елементи між собою взаємодіють. Ці взаємодії часто приховані, а наслідки – відстрочені та неочевидні. Тому завданням педагогічної освіти є формування в майбутніх учителів біології такого типу мислення, що дозволяє створити цілісну природничо-наукову картину світу, забезпечити їхню підготовку до майбутньої професійної діяльності.

Отже, якісна підготовка майбутніх учителів біології неможлива без формування та розвитку в них системного мислення – особливого стилю мислення, що дозволить усвідомлювати об'єктивну реальність на основі розуміння складних взаємозв'язків та залежностей, виокремлення їхніх системних алгоритмів, цілісного сприйняття дійсності й уміння розглядати ситуацію в більш широкому її контексті. Тому в концепції освіти для сталого розвитку особливе місце належить проблематиці системного мислення, яке розгля-

дається як важлива компетенція, необхідна для досягнення сталості суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сутність та загальні характеристики системного мислення, а також шляхи його розвитку висвітлені в працях Л. Зубкової, Ф. Капра, Д. Кіма, Дж. О'Коннора, Н. Навоєвої, З. Решетової, Б. Свіні, В. Толкачова, Л. Шрагіної, О. Яковенко й ін. Часто проблематика розвитку системного мислення порушується в цих дослідженнях у контексті менеджменту організацій та формування управлінських компетенцій. Розвиток системного мислення в процесі навчання та виховання, зокрема у сфері освіти для сталого розвитку та біологічної освіти, є об'єктом активної уваги таких закордонних дослідників, як: К. Бурсма, К. Брандштадтер, К. Вебстер, Л. Зангорі, Д. Медоуз, В. Рієс, Ф. Розенкранцер, М. Хофман, Г. Шерер, С. Шулер та ін. Іноземні науковці підкреслюють особливе значення системного мислення для ОСР. За твердженням К. Вебстера, ОСР, що не розглядає проблеми системного мислення, є неповною. Вона може упереджено висвітлювати екологічну проблематику, недооцінювати економічну ситуацію, тому лінійне мислення потребує зміни на системне, що дозволяє розглядати більш широкий контекст проблеми крізь призму перспективи [26]. Як ключову компетентність з ОСР, що дозволяє студентам зрозуміти складність та динаміку природних, соціальних та економічних систем, розглядають системне мислення С. Шулер, Д. Фанта, Ф. Розенкранцер, В. Рієс та ін. [23; 21; 22].

Ю. Сайпос, Б. Батісті та К. Грімм тлумачать системне мислення як складне мислення з еко-системним підходом, що спрямоване на розкриття взаємозв'язків між соціальними, екологічними й економічними системами [24]. А. Васк, Л. Візікомб та Ч. Редмен розглядають його як здатність оцінювати зв'язки між складними системами одного рівня та між різнорівневими системами. Особливо наголошують на таких закономірностях системного мислення, як каскадні ефекти, інерція та зворотні зв'язки [27]. Н. Уфоф [25], М. Рікмен [20], Е. Фріск та К. Ларсон [18] зазначають, що розвиток системного мислення, хоча і є необхідною умовою активної діяльності у сфері ОСР, проте його часто буває недостатньо для формування сталої поведінки особистості.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз досліджень із проблематики системного мислення засвідчує, що воно здебільшого розглядається в контексті використання системного підходу, водночас поза увагою залишається його аналіз як психологічної категорії. Системне мислення є різновидом мислення, отже, являє собою психічний пізнавальний процес, що має свої особливості й етапи. У загальній, віковій та педагогічній психології системному

мисленню приділяється недостатньо уваги. Часто в психологічних словниках та підручниках із психології відсутнє тлумачення поняття «системне мислення», його особливості не розглядаються. Частіше йому приділяється увага в практичній та науково-популярній психології, у наукових працях із педагогіки.

Мета статті. Проаналізувати сутність та особливості системного мислення як психолого-педагогічної категорії, окреслити можливі шляхи його розвитку в процесі професійної підготовки майбутніх учителів біології.

Виклад основного матеріалу. Поява поняття «системне мислення» та становлення уявлень про нього пов'язані із системним підходом (початок ХХ ст.). У працях П. Анохіна, Л. фон Берталанфі, А. Богданова, А. Уйомова, Ю. Урманцева й ін. можна простежити не тільки становлення самої теорії систем, але й формування нового алгоритму теоретичного мислення – системного мислення.

До 30-х рр. ХХ ст. у природничих науках (біологія й екологія) формується новий тип мислення й окреслюються його головні риси, як-от: цілісність, взаємозв'язки, контекст [10, с. 39]. Системне мислення протиставляється аналітичному: якщо аналітичне мислення розглядає систему як сукупність елементів, то для системного мислення важливі не стільки структура, скільки функціонування, взаємозв'язки в системі та її нові емерджентні властивості.

Системне мислення дозволяє розв'язувати професійні завдання з позицій системного підходу. Деякі науковці [4; 8] вважають його найбільш розвиненою формою мислення, що відрізняється цілісністю відбиття дійсності. Системне мислення допомагає зрозуміти складність навколишнього світу, його системні зв'язки та залежності. Воно дозволяє не тільки побачити події, але і розпізнати структури й алгоритми, на основі яких вони виникають, зрозуміти перспективу, обрати відповідні шляхи досягнення мети. На думку Дж. О'Коннора й І. Макдермотта [11, с. 9], системне мислення – це такий спосіб мислення, що полягає у вмінні бачити глибинні зв'язки між окремими і ззовні незалежними ситуаціями. Воно дозволяє краще їх розуміти, впливати на них. Автори називають системне мислення «чарівним дзеркалом», що дозволяє зазирнути в майбутнє, полягає у вмінні розпізнавати правила і закономірності в повторюваності, що дозволяє контролювати ситуацію [11, с. 10].

Аналіз наукової літератури у сфері освіти засвідчив, що єдиного визначення поняття «системне мислення» немає. Автори у своїх дослідженнях часто не визначають це поняття, а розглядають як системне мислення застосування системного підходу в навчанні та формування окремих умінь. Зокрема, системне мислення

А. Берднікова, М. Мазур, І. Сичов розуміють як мислення, у процесі якого суб'єкт розглядає предмет мисленнєвої діяльності як систему, виокремлюючи в ньому системні властивості, відношення та закономірності [13, с. 27]. На думку Ю. Федосєєвої, системне мислення – це мислення, що враховує всі положення системного підходу (цілісність, багатоаспектність, взаємопов'язаність, вплив усіх чинників). Воно є новим баченням, спрямованим на інтегративний синтез знань, всебічне пізнання предмета дослідження, на синтез знань [14]. О. Іваньшина системним мисленням школярів вважає вміння здійснювати системний аналіз об'єктів природи, здатність аналізувати об'єкт як систему взаємопов'язаних елементів, виокремлювати загальний принцип побудови цієї системи і конструювати на цій основі нову систему елементів [7]. В окремих дослідженнях системним мисленням називають нелінійний стиль мислення, що спрямований на врахування положень системного підходу [12].

Є. Голибард у своїх дослідженнях [2; 3] приділяє велику увагу технології системного мислення, тлумачить її як систему переконань, методів, прийомів і процедур мислення, що гарантують раціональне вирішення проблеми з метою зменшення витрат на виконання окремих функцій [3, с. 11].

Л. Зубкова та Н. Маслова висловили припущення щодо фізіологічної природи системного мислення з погляду домінування півкуль головного мозку [6; 9]. Так, дослідники вважають, що системне мислення засноване на поєднанні логічного (лівопівкульного) й образного (правопівкульного) мислення [1]. Це є досить обґрунтованим, адже саме ліва півкуля відповідає за інтелектуальні здібності, систему розумових операцій, когнітивний стиль, забезпечує аналітичне, дедуктивне мислення. Проте результатом системного мислення завжди є нові знання, творчі рішення відомої проблеми. Отже, системне мислення неможливе без розвитку творчості, образного мислення і цілісного сприйняття об'єкта дослідження. Усе це забезпечує права півкуля головного мозку [6]. На основі досліджень активності головного мозку Н. Маслова обґрунтувала концепцію інноваційної технології навчання (REAL-методика викладання навчальних дисциплін), що дістала назву «ноосферна освіта» та базується на досягненнях у галузі педагогіки, психології, філософії, біології, фізіології, нейрофізіології, квантової фізики [9].

Важливо визначити критерії та властивості системного мислення, які його характеризують і є своєрідними орієнтирами для його формування. У своїх дослідженнях Н. Навоєва виокремлює такі критерії системного мислення, як: перехід від часткового до цілого, здатність переміщувати фокус уваги з одного рівня системи на інший, мислення категоріями мереж, та розглядає мож-

ливості формування інформаційного цілісного системного мислення на основі його інтегрованої моделі [10, с. 39–40].

І. Дяченко системність мислення трактує як прагнення пізнання всієї сукупності різних сторінок об'єкта дослідження з іншими об'єктами. Науковець зазначає такі основні критерії системного мислення, як: уміння сконструювати систему; високий рівень розвитку атрибутивного, реляційного, предикуючого, інтерпретуючого, аналітичного, синтетичного мислення; розв'язання завдань за допомогою різних типів мислення; певне співвідношення між атрибутивним і реляційним мисленням; необхідність розглядати реальну систему як багатомірне ціле; пошук інформації узагальнюючого характеру [5, с. 151].

Закордонні дослідники також зазначають обмеженість наукової літератури із проблематики системного мислення, незважаючи на те, що воно є ключовою компетенцією з ОСР. Так, А. Клесон та М. Свенстром характеризують системне мислення як здатність когнітивно взаємоз'єднувати елементи, виявляти причинно-наслідкові зв'язки та петлі зворотного зв'язку [15]. Р. Флуд і Е. Карсон визначили системне мислення як цілісне бачення та шлях до розуміння різних подій [17, с. 4]. А. Васк, Л. Візікомб та Ч. Редмен визначили системне мислення як здатність комплексно аналізувати складні системи на перетині різних галузей (суспільство, навколишнє середовище, економіка тощо) і в різних масштабах (від локального до глобального), враховуючи каскадні ефекти, інерцію, цикли зворотного зв'язку й інші системні функції, пов'язані із проблемами сталого розвитку та стійкістю [27]. Ефективними шляхами розвитку системного мислення дослідники вважають застосування концепт-карт [15], комп'ютерного програмного забезпечення для моделювання природних процесів і явищ [19].

Закордонними дослідниками виокремлюються чотири виміри системного мислення, а саме:

– просторовий (здатність усвідомлювати, що вирішення локальних проблем може мати глобальні наслідки, виявляти та локалізувати явища в контексті їхніх глобальних відносин і наслідків, бачити ситуацію як у глобальному, так і в локальному контексті, розуміння глобальної цілісності тощо);

– часовий (здатність аналізувати минуле та його наслідки для теперішнього, розуміти сьогоденність та прогнозувати майбутнє, розуміти різні сценарії майбутнього);

– міждисциплінарний (здатність розглядати проблематику з різних боків і рівнів, уміння спілкуватися, працювати і вчитися за різними вимірами (економічні, соціальні й екологічні) та дисциплінами, а також розуміти необхідність та додаткову цінність цього),

– культурний (здатність бачити себе й інших в індивідуальному та глобальному культурному контексті).

У підсумку аналізу досліджень із проблематики системного мислення можна зробити висновок про те, що системне мислення є самостійним видом інтелектуальної діяльності, особливим нелінійним стилем теоретичного мислення, що дозволяє вирішувати поставлені завдання на основі цілісного бачення проблеми з використанням інструментарію системного підходу.

Характерними ознаками системного мислення вважаємо такі:

– цілісне бачення – усвідомлення цілісності та множинності взаємозв'язків, що дозволяє ефективно аналізувати великі обсяги інформації та виявляти наявні закономірності на основі не тільки очевидних, але і прихованих зв'язків. Воно дозволяє виокремлювати емерджентні властивості системи;

– розуміння функціонування систем – здатність вирізнити та розуміти такі системні явища, як каскадні ефекти, причинно-наслідкові зв'язки, петлі зворотного зв'язку, інертність;

– стратегічне передбачення – здатність до прогнозування подій на основі вміння бачити зворотні зв'язки та передбачати каскадні ефекти, оцінювати ризики та можливості, пов'язані з ухваленням рішень. Системне мислення відбувається контурами, циклами, в яких сприйняття результату дій, тобто зворотні зв'язки, відіграє головну роль, визначає подальші дії і функціонування системи;

– абстрагування й екстраполяція – уміння спрощувати та будувати моделі реальних і уявних систем, здатність до екстраполяції створених моделей систем;

– різномірність сприйняття – уміння бачити реальність на різних рівнях системи, з різним ступенем збільшення, у різних системах координат, уміння розглядати ситуацію в більш широкому її контексті. Адже в природі та суспільстві всі системи є частинами інших систем вищого рівня. А властивості системи не є простою сукупністю властивостей її компонентів;

– гнучкість поглядів – готовність до постійних змін своїх переконань.

Виокремимо функції системного мислення:

1. Системне мислення дозволяє впливати на життя за допомогою розуміння та використання алгоритмів, що запускають хід подій. Як результат, це зумовлює підвищення професійної компетентності із природничих наук, у сфері навчання і виховання школярів, що дозволяє прогнозувати та передбачати зміни.

2. Системне мислення дозволяє знаходити найефективніші шляхи вирішення проблем, уникати їх у майбутньому на основі здатності до передбачення подій.

3. Системне мислення – це основа для чіткого мислення і спілкування, далекоглядності і здатності бачити ширше.

4. Системне мислення – це важливий інструмент, який допомагає зрозуміти всю складність педагогічного процесу, на цій основі ефективно управляти собою й іншими, покращити роботу та міжособистісні взаємини.

5. Системне мислення не обмежується однією сферою застосування. Його використання дозволяє екстраполюватися в складному світі систем у часі та просторі.

Цілеспрямований розвиток системного мислення передбачає формування умінь здійснювати дослідження з позицій системного підходу, що став сьогодні науковою методологією. У розвитку системного мислення можливе використання будь-якої предметної сфери. Адже формування інтелектуальних здібностей відбувається в процесі вивчення всіх без винятку навчальних дисциплін освітньої програми. Проте у своєму дослідженні спробуємо окреслити коло навчальних курсів освітньої програми підготовки фахівців предметної спеціальності 0.14.05 «Середня освіта (Біологія)», що є найбільш показовими та результативними щодо розвитку системного мислення. Такими дисциплінами вважаємо екологічно спрямовані курси, адже саме екологія як наука про взаємозв'язки та надорганізовані системи дає необмежений обсяг можливостей розгляду взаємозв'язків у природі та суспільстві, аналізу природних та штучних екосистем, виокремлення їхніх емерджентних властивостей та прогнозування динаміки. Розглянемо особливості формування системного мислення майбутніх учителів біології на прикладі таких нормативних дисциплін, як «Загальна екологія», «Екологія рослин, тварин і людини» та ін.

У дослідженні ми використовували систему методів, прийомів, завдань та вправ, що ґрунтувалася на програмному матеріалі дисциплін «Загальна екологія, екосистемологія та радіобіологія», «Екологія рослин, тварин і людини», «Основи екологічної культури» та «Стратегія екологічної безпеки: інтеграція європейського досвіду», була спрямована на розвиток системного мислення і включала діяльність із:

- 1) пояснення і розкриття властивостей систем;
- 2) візуалізації навчального матеріалу;
- 3) імітаційного моделювання функціонування систем.

Завдання розроблено з такою метою, щоби максимально сприяти розвитку вищезазначених властивостей системного мислення. Ми дотримувались ідей, висунутих Л. Шрагіною [15], щодо необхідності вироблення «нежорсткого» алгоритму розумових дій у процесі оброблення навчальної інформації та використання системи вправ на пошук спільних ознак, аналогів, про-

тилежного об'єкта, причин, пояснення суперечностей, визначення понять, узагальнення тощо. А також у процесі експериментальної роботи широко застосовували технологію mind mapping (візуалізація навчального матеріалу на основі використання концепт-карт (структурно-логічні схеми, карти розуму, ментальні карти тощо)).

Висновки. Отже, системне мислення є самостійним видом інтелектуальної діяльності, особливим нелінійним стилем теоретичного мислення, що дозволяє вирішувати поставлені завдання на основі цілісного бачення проблеми з використанням інструментарію системного підходу. Його характерними властивостями є цілісне бачення, розуміння функціонування систем; стратегічне передбачення; абстрагування й екстраполяція; різномірність сприйняття; гнучкість поглядів.

Системне мислення може дати відповіді на виклики сталого розвитку, які мають характер глобальних, але вирішуються на локальному рівні. Воно дає уявлення про взаємопов'язаність світу і розуміння значення сьогоденного вибору для розвитку суспільства в майбутньому. Відповіді на ці питання є складними і потребують не тільки екологічних знань, але й освіченості в усіх інших сферах, уміння розглядати ситуацію під різними кутами зору (аналізувати екологічні, економічні та соціальні аспекти проблеми). Системне мислення сприяє формуванню світогляду та цілісної картини світу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Безант А. Древняя мудрость. М.: Эксмо, 2008. 602 с.
2. Голибард Є. Щоб думати і чинити правильно. Нариси технології системного мислення. К.: Вечірній Київ, 1998. 168 с.
3. Голибард Є. Основи технології системного мислення: підручн. до однойменного курсу. К.: Фенікс, 2017. 318 с.
3. Дворянкина Е. Профессиональное развитие будущих учителей в вузе как педагогическая проблема. *Наука и школа*. 2010. № 1. С. 47–49.
4. Дяченко І. Системне мислення та структурний метод – шляхи подолання відчуження знань у процесі викладання курсу та створення підручника «Історія і медицина України». *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 5 «Педагогічні науки: реалії і перспективи». Вип. 60. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. С. 150–155.
5. Зубкова Л. Системне мислення як інтеграційний компонент формування цілісної особистості. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. III (35). Issue 71. P. 35–37.
6. Иваньшина Е. Развитие системного мышления учащихся при изучении курса «Естествознание»: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. СПб., 2005. 240 с.
7. Китайгородская Г. Структура системного профессионально-педагогического мышления учителя физики. *Наука и школа*. 2010. № 1. С. 35–39.
8. Маслова Н. Ноосферное образование: пособ. для учителя. Симферополь: Доля, 2012. 296 с.
9. Навоєва Н. Основні концептуальні засади розвитку інформаційного системного мислення. *Вісн. Одес. нац. ун-ту*. Психологія. 2008. Вип. 13. С. 38–44.
10. О'Конор Дж., Макдермотт І. Системне мислення. Пошук неординарних творчих рішень. Пер. з англ. Н. Сисюк. К.: Наш формат, 2018. 240 с.
11. Панов А., Федорова М. Формирование системного мышления. *Омский научный вестник*. 2014. № 4 (131). С. 162–165.
12. Сычев И. Педагогические условия формирования элементов системного мышления учащихся старших классов: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Барнаул, 2009. 197 с.
13. Федосеева Ю. Развитие системного мышления студентов колледжа на основе использования информационных технологий: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Магнитогорск, 2009. 197 с.
14. Шрагіна Л. Технологія розвитку креативності. К.: Шк. світ, 2010. 160 с.
15. Claesson A., Svanström M. Systems thinking for sustainable development – what does it mean and how is it formed? *Engineering Education for Sustainable Development*. 2013. UK, Cambridge, P. 1–9. URL: file:///E:/Downloads/Nystrom%20Claesson%20A%20(1).pdf.
16. Flood R., Carson E. Dealing with Complexity: An Introduction to the Theory and Application of Systems Science. N. Y.: Plenum Press, 1988. 289 p.
17. Frisk E., Larson K. Educating for sustainability: Competencies & practices for transformative action. *Journal of Sustainability Education*. 2011. № 2 (March). P. 1–20.
18. Liu L., Hmelo-Silver C. Promoting Complex Systems Learning through the use of Conceptual Representations in Hypermedia. *Journal of Research in Science Teaching*. 2009. Vol. 46. P. 1023–1040.
19. Rieckmann M. Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures*. 2012. № 44 (2). P. 127–135.
20. Riess W., Mischo C. Promoting Systems Thinking through Biology Lessons. *International Journal of Science Education*. 2010. Volume 32. Issue 6. P. 705–725.
21. Rosenkränzer F., Hörsch C., Schuler S., Riess W. Student teachers' pedagogical content knowledge for teaching systems thinking: effects of different interventions. *International Journal of Science Education*. 2017. Volume 39. Issue 14. P. 1932–1951.
22. Schuler S., Fanta D., Rosenkraenzer F., Riess W. Systems thinking with in the scope of education for sustainable development (ESD) – a heuristic competence model as a basis for (science) teacher education. *Journal of Geography in Higher Education*. 2018. Volume 42. Issue 2. P. 192–204.
23. Sipos, Y., Battisti, B., Grimm, K. Achieving transformative sustainability learning: engaging head, hands and heart. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. 2008. № 9 (1). P. 68–86.
24. Uphoff N. Systems thinking on intensification and sustainability: Systems boundaries, processes and

dimensions. *Current Opinion in Environmental Sustainability*. 2014. № 8. P. 89–100.

25. Webster K. Missing the wood for the trees: systemic defects and the future of education for sustainable development. *The Curriculum Journal*. 2013. Volume 24. Issue 2: Education for Sustainable Development as the

DESD Approaches 2014: What Have We Achieved and Ways Forward? P. 295–315.

25. Wiek A., Withycombe L., Redman C. Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*. 2011. № 6 (2). P. 203–218.

РОЛЬ І ЗНАЧЕННЯ КАТЕГОРІЙ «КОМПЕТЕНЦІЯ» І «КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У ПРОЦЕСІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

THE ROLE AND IMPORTANCE OF THE CATEGORIES “COMPETENCE” AND “COMPETENCY” IN THE RESEARCH PROCESS OF PREPARATION OF TEACHER OF INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

У статті розглянуто формування професійно-педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти, що є тривалим процесом, який зумовлює необхідність вживання поняття «професійна компетентність», що характеризує їхню спроможність реалізувати всі компоненти професійної діяльності завдяки набутим знанням, навичкам, умінням, здібностям та іншим властивостям.

Ключові слова: освіта, компетенція, компетентність, викладач, заклад вищої освіти.

В статье рассмотрено формирование профессионально-педагогической компетентности преподавателей высших учебных заведений, являющееся длительным процессом, с которым связано применение понятия «профессиональная компетент-

ность», характеризующего их способность реализовать все компоненты профессиональной деятельности благодаря приобретенным знаниям, навыкам, умениям и другим свойствам.

Ключевые слова: образование, компетенция, компетентность, преподаватель, учреждение высшего образования.

The article deals with the formation of vocational and pedagogical competence of teachers of institutions of higher education, which is a long process that necessitates the use of the concept of “professional competence”, which characterizes their ability to realize all components of professional activity due to acquired knowledge, skills, abilities and other properties.

Key words: education, competence, teacher, institution of higher education.

УДК 37.013.46

Криштанович М.Ф.,

докт. наук з держ. упр., доцент,
професор кафедри педагогіки
і соціального управління
Інституту права та психології
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми. Сьогодні питання професійно-педагогічної компетентності викладача є одним з основних у підготовці викладача закладу вищої освіти (далі – ЗВО) не тільки в Україні, а й за її межами. Вирішення даної проблеми пов'язано з вивченням професійно-педагогічної компетентності викладача ЗВО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Уперше поняття «професійна компетентність» уживається в 90 рр. ХХ ст. Серед вітчизняних науковців, які його ґрунтовно вивчали, були: С. Гончаренко, Н. Кузьміна, А. Маркова, А. Мудрик, Н. Нічкало, Т. Руднева, Г. Стайнов та ін. Вітчизняні й іноземні вчені, нормативні документи надають різні тлумачення сутності поняття «професійна компетентність» через його складний, багатокомпонентний та міждисциплінарний характер. Але, на жаль, єдиного підходу до розуміння даної категорії серед дослідників дотепер немає.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на наявність значної кількості наукових робіт із проблеми професійно-педагогічної компетентності викладача ЗВО, це питання залишається малодослідженим. Тому зазначену проблему варто ґрунтовно вивчити, що в майбутньому покращить професійно-педагогічну підготовку та компетентність викладача ЗВО.

Мета статті. Розглянути роль і значення категорій «компетенція» і «компетентність» у процесі підготовки викладача ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Спочатку з'ясуємо зміст поняття «професійна компетентність».

Професійна компетентність – це здатність фахівця від початку своєї професійної діяльності на рівні визначеного державою стандарту відповідати суспільним вимогам професії шляхом ефективної професійної діяльності, демонструвати належні особисті якості, мобілізуючи для цього відповідні знання, вміння, навички, емоції, ґрунтуючись на власній внутрішній мотивації, ставленнях, моральних і етичних цінностях та досвіді.

Помітну роль у вивченні професійно-педагогічної компетентності майбутнього викладача ЗВО відіграє поняття «компетенція». В «Енциклопедії освіти» компетенція розуміється як наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки фахівця, яка необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері та є соціально закріпленим результатом [1, с. 409]. «Словник іноземних слів» пояснює поняття «компетенція» (лат. *competentia*) як коло повноважень посадової особи, обсяг питань, щодо яких дана особа володіє пізнаннями і досвідом, знаннями, що дозволяють судити про що-небудь [2, с. 247]. Відповідно до останнього, VI-го видання британського енциклопедичного словника (Longman Dictionary of Contemporary English (LDOCE)) 2015 р., поняття «компетенція» лаконічно трактується як «здатність робити щось добре» [3]. Згідно з «Етимологічним словником української мови», термін «компетенція» пояснюється через поняття «компетентний», тобто «обізнаний у певній галузі» [4]. «Тлумачний словник сучасної української мови» за редакцією В. Бусела розглядає компетентність як певну суму знань особистості,

яка дає їй змогу судити про що-небудь, висловлювати переконливу, авторитетну думку [5].

Одним із перших, хто увів до наукового обігу категорію «компетенція», став Р. Уайт, який 1959 р. змістовно наповнив це поняття особистісними складниками, зокрема мотиваційним.

Компетенцію дослідники розглядають як область відповідальності та визначених повноважень і сферу діяльності, яка має значення для ефективної роботи закладу загалом, де індивід має виявити певні знання, уміння, поведінкові навички, здібності й професійно важливі якості [6, с. 108]. Поняття «компетенція» визначається нами як єдність знань, навичок і відносин у процесі професійної діяльності, зумовлених вимогами посади, конкретної ситуації і цілями організації навчання.

Аналіз наведених дефініцій терміна «компетенція» доводить їхню спільну змістову основу: знання, обсяг питань, досвід, які подані як узагальнені поняття, не є особистісною характеристикою конкретної людини. С. Сисоєва [7] зазначає, що компетенція – це визначена норма стосовно неперервної освіти, яка задається освітніми стандартами та використовується для формування вимог до результатів навчання. Компетентність, на її думку, – це інтегрована особистісна якість людини, що формується на етапі навчання, остаточно оформлюється і розвивається в процесі практичної діяльності, забезпечує компетентний підхід до вирішення професійних завдань.

Заслуговує на увагу фундаментальна робота науковців за редакцією В. Байденко і Н. Селезньової, які підготували глосарій, де вони подали результати дослідження термінологічного апарату, що використовується в документах Болонського процесу. Автори вважають, що компетенції – здібності особистості реалізовувати свої пізнання і досвід в успішній професійній діяльності, одна з відмінних особливостей кваліфікації, що відповідає сучасним кваліфікаційним вимогам. Розвиток компетенції, на їхню думку, є метою освітніх програм [8]. О. Пометун компетенцію розуміє як «спеціальним шляхом структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що набуваються в процесі навчання й дають змогу людині визначати, тобто ідентифікувати і вирішувати, незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності». Л. Мітіна наголошує на тому, що серед найпоширеніших визначень цього терміна у вітчизняній педагогічній літературі таке: «<...> якість, властивість або стан фахівця, що забезпечує разом або окремо його відповідність вимогам певної професії, спеціальності, спеціалізації, стандартам кваліфікації, займаній службовій посаді». І. Зімняга визначає компетенції як «внутрішні потенційні психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми дій, системи цінностей і відносин), які потім виявляються в компетентностях людини».

Узагальнення закордонних і вітчизняних педагогічних досліджень у галузі освіти дозволяє дійти висновку, що до визначення сутності поняття «компетентність» є різні підходи, а саме:

- характеристика особистості – здатностей, якостей, властивостей;
- процедура вирішення конкретної проблеми;
- якості педагога, що необхідні для успішної професійної діяльності;
- система знань, умінь і навичок, без урахування мотиваційно-потребнісної сфери особистості;
- володіння компетенцією;
- загальна здатність (уміння) діяти на основі здобутих знань, досвіду, цінностей;
- професійна підготовка фахівця на основі стандарту компетентності [9, с. 164].

А. Хуторський і В. Краєвський розуміють компетенцію як «задану вимогу (норму) до фахової підготовки викладача». Освітня компетенція, як вони наголошують, є сукупністю взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності викладача, які необхідні для здійснення особистісної і соціально значущої майбутньої продуктивної діяльності [10].

Ми погоджуємося з тим, що компетенція – це сукупність освітніх орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду педагога, необхідних для його професійної діяльності. Водночас підкреслюємо складність вивчення даного поняття, яка полягає в тому, що кожен вид діяльності активізує прояв власного рівня формування професійно-педагогічної компетентності викладача ЗВО.

Досить широкоживаним у сучасній педагогічній науці і практиці формування і розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача ЗВО є термін «компетентність», який відображає тенденції змін у його професійній освіті під впливом чинників навколишнього середовища, у даному разі під впливом вимог освітнього середовища до рівня фахової підготовки викладача. Більшість дослідників термін «компетентність» розуміють як складну інтегровану якість особистості, яка визначає її здатність до якоїсь діяльності. Узагальнення вітчизняних і закордонних досліджень сутності компетентності, як зазначає О. Дубасенюк, привело до тлумачення цього терміна як «інтегральної характеристики особистості, яка визначає її здатність вирішувати проблеми та типові завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності на основі використання знань, навчального й життєвого досвіду та відповідно до засвоєної системи цінностей» [11, с. 12].

На думку американського вченого П. Хейджера (Paul Hager), еволюцію поняття компетентності в освіті можна поділити на такі етапи:

- перший (1960–1970 рр.) – біхевіористичне трактування поняття, коли компетентність розумі-

лася як проста демонстрація діяльності в межах виконання окремих фрагментів завдань, спрямованих на розвиток навичок;

– другий (1970–1990 рр.) – термін «компетентність» тлумачиться як навички загального характеру, які визначають суть майбутньої діяльності або виконання якихось дій;

– третій (з 1990 р.) – трактується як поняття, що обов'язково потребує елемента виконання, передбачає наявність в індивідуума визначених інтелектуальних, моральних і соціальних якостей [12, с. 130–131].

Уперше розгорнуте тлумачення терміна «компетентність» дано Дж. Равеном у праці «Компетентність у сучасному суспільстві» (1984 р.). Автор розумів компетентність як певне явище, що складається з багатьох компонентів, більшість з яких відносно незалежні один від одного. Він характеризував компетентність як багатокомпонентне явище, деякі компоненти якого «<...> належать, імовірно, до когнітивної сфери, а інші – до емоційної <...> ці компоненти можуть замінювати один одного як складники ефективної поведінки» [13, с. 253].

У 90-ті рр. ХХ ст. у трактуванні терміна «компетентність» сталися зрушення. Так, Жак Делор у доповіді Міжнародної комісії з освіти для ХХІ ст. «Освіта. Прихований скарб» надав більш широке визначення компетентності, що включає в себе не тільки предметні, вузькоспеціальні компетенції, але й ті, що дозволяють людині нормально адаптуватись у житті. У документі сформульовано чотири стовпи, на яких має базуватися освіта ХХІ ст., а саме: «уміння жити разом», «уміння вчитись», «уміння діяти» й «уміння бути», які розглядалися як глобальні компетенції.

З огляду на те, що в перекладі з латинської мови слово *competentia* означає коло питань, щодо яких людина добре обізнана, має певний досвід, компетентність в окремій галузі трактується науковцями як «володіння відповідними знаннями і здібностями, які дозволяють ґрунтовно судити про цю галузь і ефективно діяти в ній» [10, с. 9], тобто компетентність є результатом набуття компетенції. У «Великому тлумачному словнику української мови» складниками терміна «компетентність» є поінформованість та обізнаність. В українській мові поняття «компетентний» вживається у значеннях «повноважний», «кваліфікований», «ґрунтовний» [14, с. 445]. Міжнародною комісією Ради Європи встановлено, що «компетентність» (англ. *competence*) – це центральне поняття, яке означає «<...> сукупність умінь (загальних, ключових, базових) особистості, пов'язаних із використанням знань у практичній діяльності, стратегії реалізації творчого потенціалу особистості, фундаментальних шляхів навчання, кваліфікацій, кроснавчальних навичок, уявлень і опорних знань» [15].

У вітчизняній та закордонній педагогіці дефініція «компетентність» розглядається як категорія, що визначає ставлення особи до певного виду діяльності, забезпечує її результативність, досягнення успіхів, здатність до самореалізації та самовдосконалення. Заслугує на увагу визначення, яке обґрунтовують науковці Н. Бібік, І. Єрмаков і О. Овчарук. Вони зазначають, що компетентність треба розуміти як сформовані конкретні якості особистості, що виявляються як результат якісно виконаної роботи, пропонують компетентність характеризувати як «загальну здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню» [70]. Як слушно зауважує дослідник О. Глузман, «компетентність» – це ключове поняття, оскільки поєднує інтелектуальний і навиковий складники освіти, охоплює не тільки когнітивну й операціонально-технологічну складові частини, а й мотиваційну, етичну, соціальну й поведінкову, містить результати навчання, систему ціннісних орієнтацій, звички тощо [17, с. 53]. Т. Вороніна трактує компетентність як «здатність людини адекватно й глибоко розуміти реальність, правильно оцінити ситуацію, в якій доводиться діяти, а також правильно застосовувати свої знання». На думку В. Безрукової, «компетентність – це володіння знаннями, вміннями, що дозволяють висловлювати професійно грамотні оцінки та думки». Згідно з визначенням, яке дає З. Шевців, компетентність – це сукупність повноважень будь-якої посадової особи чи органу, володіння знаннями, досвідом у певній галузі [18, с. 43]. О. Пометун визначає компетентність як «набір знань, умінь, навичок, ставлень, що дають змогу ефективно провадити діяльність або виконувати певні функції» [19, с. 18]. Аналогічних поглядів дотримується Г. Красильникова. Вона зазначає, що компетенція – це коло повноважень посадової особи, у межах якого вона повинна мати необхідні знання, має право ухвалювати відповідальні рішення. Компетентність педагога науковець визначає як його здатність кваліфіковано виконувати певні види робіт та спроможність досягати високих кількісних і якісних результатів праці на основі наявних професійних знань, умінь та навичок.

Висновки. З огляду на зазначені думки науковців, ми пропонуємо таке визначення: компетентність викладача ЗВО – це встановлений кваліфікаційними вимогами, сформований педагогічною практикою обсяг знань і умінь, необхідний для успішного виконання ним професійно визначених освітніх завдань. Отже, компетентність викладача ЗВО в нашому дослідженні варто розглядати як інтегровану професійно-особистісну характеристику, що відображає рівень педагогічних та фахових знань, умінь і навичок, професійно значущих якостей та поведінкових характеристик фахівця.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Кремень. К.: Юрінком-Інтер, 2008. 1040 с.
2. Словник іншомовних слів / за ред. О. Мельничука. К., 1977. 775 с.
3. Longman Dictionary of Contemporary English URL: www.ldoceonline.com/dictionary/competence.
4. Етимологічний словник української мови: у 7 т. / редкол.: О. Мельничук (голов. ред.) та ін. Т. 3 / уклад.: Р. Болдирєв та ін. К.: Наук. думка, 2012. 552 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Бусел. К.; Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
6. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. І. Зверєвої. К., 2008. 336 с.
7. Сисоєва С. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня: моногр. К.: Поліграфкнига, 1996. 407с.
8. Болонский процесс (на основе опыта мониторингового исследования): глоссарий / под науч. ред. В. Байденко, Н. Селезневой. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки спец., 2009. 148 с.
9. Гомонюк О. Формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах: моногр. Вінниця: Планер, 2011. 399 с.
10. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. Краевский, А. Хуторской. *Педагогика*. 2003. № 3. С. 3–10.
11. Дубасенюк О. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя. Формування естетичної компетентності особистості засобами народознавства: зб. наук. праць молодих дослідників / за заг. ред. О. Березюк, Л. Глазунової. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2010. С. 10–16.
12. Локшина О. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.): моногр. К., 2009. 404 с.
13. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: Кочино-Центр, 2002. 394 с.
14. Словник базових понять із курсу «Педагогіка»: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. 2 вид., доп. і переробл. / укл. О. Антонова. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2014. 100 с.
15. European Commission. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008. 15 p.
16. Компетентісна освіта: від теорії до практики / Н. Бібік, І. Єрмаков, О. Овчарук та ін. К.: Плеяди, 2005. 120 с.
17. Глузман О. Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2 (63). С. 51–60.
18. Шевців З. Основи соціально-педагогічної діяльності: навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2012. 248 с.
19. Пометун О. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. № 23. С. 15–21.

МОТИВАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ОДИН ІЗ РЕСУРСІВ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКЛАДАННЯ МОВ У НЕМОВНОМУ ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

MOTIVATION OF STUDENTS' EDUCATIONAL ACTIVITY AS ONE OF THE RESOURCES FOR IMPROVING THE EFFICIENCY OF TEACHING LANGUAGES IN AN INCOMPLETE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

У статті розглядається важливість такого явища, як мотивація. Особливо гостро проблема мотивації постає в немовних закладах вищої освіти, де мова виступає як непрофільююча дисципліна. У ролі основного мотиву в сучасних технологіях навчання мови все частіше розглядається пізнавальний мотив, звернений безпосередньо до інформаційної частини навчальних матеріалів. Одним зі шляхів формування високої мотивації в навчанні мови може стати інтенсифікація навчання, зміст якої полягає в тому, щоб налагодити зв'язки з навчальним процесом у конкретному навчальному закладі. Особливу увагу необхідно звернути на формування професійної комунікативної компетентності, що має на меті формування складних інтелектуальних умінь обробки вихідного матеріалу в усній і письмовій формах.

Ключові слова: мотиви, мотивація, немовний ЗВО, викладання мов, професійна комунікативна компетентність.

В статье рассматривается важность такого явления, как мотивация. Особенно остро проблема мотивации возникает в неязыковых учреждениях высшего образования, где язык выступает как непрофильная дисциплина. В качестве основного мотива в современных технологиях обучения языку все чаще рассматривается познавательный мотив, обращенный непосредственно к информационной части учебных материалов. Одним из путей формирования высокой мотивации в обучении

языку может стать интенсификация обучения, смысл которой заключается в том, чтобы наладить связи с учебным процессом в отдельно взятом учебном заведении. Особое внимание необходимо обратить на формирование профессиональной коммуникативной компетентности, которая нацелена на формирование сложных интеллектуальных умений обработки исходного материала в устной и письменной форме.

Ключевые слова: мотивы, мотивация, неязыковой вуз, преподавание языков, профессиональная коммуникативная компетентность.

The article considers the importance of such a phenomenon as motivation. The problem of motivation is especially acute in non-linguistic institutions of higher education, where the language acts as a non-professional discipline. As the main motive in modern technologies of language teaching, the cognitive motive is increasingly being put forward, which is directly addressed to the information part of educational materials. One of the ways to form a high motivation in language learning can be the intensification of education, that is to establish links with the educational process in a separate educational institution. Particular attention should be paid to the formation of professional communicative competence, that aims to form complex intellectual skills of processing the source material in oral and written form.

Key words: motives, motivation, non-linguistic institution, language teaching, professional communicative competence.

УДК 372.881.111.1

Лазарев О.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри української
та іноземних мов
Уманського національного університету
садівництва

Фернос Ю.І.,

канд. філол. наук,
доцент кафедри української
та іноземних мов
Уманського національного університету
садівництва

Постановка проблеми. Особлива роль у викладанні мов відводиться мотивації, яка являє собою процес спонування себе та інших до діяльності для досягнення особистих або групових цілей. Проблема мотивації широко обговорюється не лише в методиці, а й, наприклад, у менеджменті, тобто в усіх випадках, коли йдеться про управління діяльністю інших людей. Розробка мотивації в теорії і практиці управління наштовхнулася на таку складність: систематичне вивчення мотивації з психологічної точки зору не дало змогу визначити точно, що ж спонукає людину до праці [1, с. 150]. Однак дослідження поведінки людини на роботі дали змогу дати деякі загальні пояснення мотивації, що призвело до створення прагматичних моделей мотивації співробітника на робочому місці. Змістовні теорії мотивації ґрунтуються на ідентифікації внутрішніх спонукань (потреб), які змушують людей діяти так, а не інакше. Мотивація призводить до прагнення домогтися особистих результатів, які визначаються метою або мотивуючим об'єктом,

тобто можна говорити про рівень мотивації (межа, до якої прагне індивід, щоб перекопати себе в тому, що він досяг бажаного результату).

Аналіз досліджень і публікацій. Однією з найбільш популярних теорій мотивації залишається дотепер створена в 40-і роки ХХ століття теорія мотивації Абрахама Маслоу, у якій основні потреби редукуються до п'яти основних категорій: фізіологічні потреби, задоволення яких забезпечує виживання; потреби в безпеці і впевненості в майбутньому; соціальні потреби, названі потребами причетності (включають почуття приналежності до когось-небудь або чогось-небудь, відчуття соціальної взаємодії, прихильності і підтримки); потреби в повазі (включають потреби в самоповазі, в особистих досягненнях, компетентності, повазі і визнанні з боку оточуючих); потреби самовираження (потреба в реалізації своїх потенційних можливостей і зростанні як особистості).

Три останні категорії потреб Маслоу лежать в основі багатьох робіт, присвячених питанням тео-

ретичного обґрунтування важливості врахування мотивації в навчанні мов. У теорії П.Я. Гальперіна, що описує основні етапи процесу засвоєння знань, першим етапом також виступає мотиваційний [5].

Успішність навчання багато в чому залежить від того, наскільки викладач вміє враховувати у своїй роботі емоційні і мотиваційні чинники [9; 13]. Наприклад, Л.А. Якобовіц, обговорюючи проблему: «Що значить навчати мови?», наводить експериментальні дані досліджень, зроблених у 60-і роки для з'ясування частки різних факторів у ефективності навчання. Цінність результатів визначається тим, що вони не прив'язані до конкретного навчального закладу і застосовувані підходам до навчання. Отримані результати: обдарованість – 33%, інтелектуальний рівень – 20%, наполегливість або мотивація – 33%, інші – 14% [12, с. 144–145].

Результати анкетування можуть ввести в заневиру будь-якого методиста, адже навіть у найбільш невинувато оптимістичній інтерпретації роль методики можна буде співвіднести тільки з тими 14%, що потрапили в «Інші». Тим важливішим стає завдання максимального використання мотиваційних ресурсів.

У своїй відомій і часто цитованій роботі «Мотивація і викладання іноземних мов» Мішель Фюмадель для визначення значення такого явища, як мотивація, вводить поняття валентності, позитивної або негативної. «У індивіда відповідно до його схильностей і прагнень позитивну валентність отримує те, що відповідає поставленій ним перед собою меті; і навпаки, негативна валентність пов'язана з явищами, що викликають у нього інстинктивну або вроджену реакцію уникнення» [10, с. 153]. Валентність визначається ставленням індивіда до тієї чи іншої події, тобто можна сказати, що мотивація визначає поведінку індивіда залежно від того, яку валентність – позитивну або негативну – отримують у нього ті чи інші явища та ситуації.

Учений М. Фюмадель підкреслює, що для індивіда важливим є успіх у досягненні індивідуально, а не колективно поставленої мети. Спочатку поставлена мета має позитивну валентність тільки в тому разі, якщо індивід усвідомлює свою причетність і самостійність у її досягненні, тобто занадто легко або занадто важко досягнена мета набуває негативної валентності.

Дослідник М. Фюмадель виділяє кілька типів мотивацій, які впливають на успішність викладання: когнітивні мотивації, що відповідають потребам сприйняття; соціальні мотивації, які проявляються перш за все у прагненні до контактів із людьми і потім (на наступному етапі) у реакції на навколишнє середовище; афективні мотивації особливо важливі у віці від 10 до 18 років, коли індивід створює свою систему цінностей і вибудовує відносини у своєму соціолінгвістичному серед-

овищі; негативні мотивації пов'язані з бажанням усунути або уникнути неприємного.

З огляду на те, що для формування мотивацій учнів важливо знати цілі, які визначає для себе сам учень, М. Фюмадель пропонує включати учня у процес розробки контрольних завдань.

Результати численних соціологічних досліджень, що проводяться останніми роками і присвячених з'ясуванню можливостей підвищення ефективності навчання, показують, що серед факторів, що вдосконалюють навчальний процес, найбільш важливими є такі: введення нових або корекція наявних навчальних курсів і програм з урахуванням думок студентів; впровадження нових методів навчання [11, с. 49–51].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На сучасному етапі проблема вивчення можливої мотивації щодо вивчення мови виходить на перше місце. Хоча проблема мотивації, тобто систем мотивів, які спонукають вивчати мову, не нова, можна сказати, що розробка будь-якої технології навчання нерідко мови імпліцитно або експліцитно включає в себе обґрунтування можливої мотивації учнів. Особливо гостро проблема мотивації постає в неможливих закладах вищої освіти, де мова виступає як непрофільююча дисципліна.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є дослідження важливості координації особистих цілей студента та цілей освітніх програм, що стає одним із першорядних освітніх завдань, вирішення якого забезпечує ефективність навчання.

Виклад основного матеріалу. Вивчаючи проблему ролі мотивів і емоцій в успішності навчання мови, Н.В. Вітт [4, с. 24] виділяє у загальній структурі мотивації основний мотив, яким може бути прагнення до пізнання, до отримання кваліфікації, до цілеспрямованого засвоєння знань і умінь, до виконання вимог університету. Саме «основний мотив спонукає людину діяти навіть всупереч його безпосереднім бажанням та емоціям, що ситуативно розвиваються». Комплекс приватних мотивів, що утворюють цілу систему, становлять, на думку автора, мотиви, пов'язані зі змістом навчальної діяльності і її здійсненням, а також мотиви, що визначаються взаєминами з навколишнім середовищем.

У ролі основних мотивів у сучасних технологіях навчання мови все частіше висувається пізнавальний мотив, звернений безпосередньо на інформаційну частину навчальних матеріалів [8, с. 192]. Замість «штучного стимулювання і нав'язування ініціативи студенту пропонується створення передумов і умов для розкріпачення його творчих зусиль», тобто «створення психолого-дидактичних умов породження інтелектуальної ініціативи і мислення студентів під час усіх форм занять» [3, с. 6].

Засобами формування високої мотивації в навчанні мови як «непрофільуючої» дисципліни Н.В. Вітт пропонує встановлення прямих зв'язків між навчальною діяльністю, характерною для конкретного закладу вищої освіти, і навчальною роботою з оволодіння знаннями і вміннями на заняттях з іноземної мови.

Встановлення міжпредметних зв'язків виявляється особливо важливим для справжнього дослідження. Під терміном «міжпредметні зв'язки» мається на увазі дидактичний принцип, специфічна структура змісту навчання, умова підвищення ефективності навчання. Необхідно відзначити, що міжпредметні зв'язки – це одна з конкретних форм загального методологічного принципу системності, у якій детермінує особливий тип розумової діяльності – системне мислення. На думку А.С. Бєляєва [2, с. 19–23], міжпредметні зв'язки – це не лише необхідна умова розвитку системи знань, а й найважливіший засіб їх здійснення в процесі навчання, що сприяють повноті та міцності знань і гнучкості їх застосувань. Це зумовлене тим, що міжпредметні зв'язки мають властивості загальності, їхня дія поширюється на всі навчальні предмети і вивчення кожної теми може включати ті чи інші форми зв'язку з іншими предметами. Систематизація міжпредметних зв'язків здійснюється різними дослідниками по-різному: виходячи зі змісту навчальних предметів і з аспектів загальної теорії, законів і понять тощо.

Види зв'язків визначаються за способами розумової діяльності, і, відповідно, як основний мотив висувається встановлення й аргументування міжпредметних зв'язків, що ґрунтуються на прагненні студентів до пізнавальної діяльності.

Практично простим і ефективним є встановлення зв'язку між змістовою стороною навчального матеріалу (текстів) мовою, що вивчається, і матеріалом основних дисциплін освітнього закладу. З огляду на реальні умови викладання (обмежена кількість годин, відсутність мовного середовища, різний рівень володіння мовою в одній групі тощо), необхідно передбачати варіант, коли той, хто навчається, розуміє, що засвоєння великої кількості одиниць підмови не забезпечує можливості оволодіння іноземною мовою. «Саме це може виявитися у відмові від прагнення справді знати мову, яка вивчається, але мотивація вивчення «підмови» буде високою». Крім того, одним зі шляхів формування високої мотивації у навчанні мови може стати інтенсифікація навчання, зміст якої полягає в тому, щоб налагодити зв'язки з навчальним процесом у конкретному закладі освіти. Для цього необхідно спиратися на спеціальні здібності, що розвиваються в університеті, формувати навички та вміння, цінні для успішності навчання у закладі вищої освіти» [4, с. 73–75]. Врахування спеціальних здібностей студентів, на яких акцен-

тується увага в конкретному немовному закладі вищої освіти, може стати основою для формування основного мотиву.

Особливості освітніх програм немовних факультетів змушують звернутися до розвитку такої здібності, як гнучкість мислення. Особливу увагу необхідно звернути на формування професійної комунікативної компетенції студентів, що має на увазі формування складних інтелектуальних умінь обробки вихідного матеріалу як в усній, так і в письмовій формі. Використання у викладанні мови комунікативних умінь реалізується через «навчання виконання певних видів роботи на аудиторних заняттях, причому ці види роботи мають бути необхідними для загальної успішності навчання в університеті, до того ж для тих, кого навчають, має бути абсолютно ясно, як вони можуть досягти поставленої мети, чого вони навчаться і наскільки корисні придбані знання і вміння» [4, с. 30]. Через такий підхід не тільки підвищується мотивація, але і вивчення мови не випадає із загальної системи підготовки студента немовного закладу вищої освіти. «Не менш важливо для формування сильних мотивів і застосування тих видів навчальної роботи, які потрібні і корисні для занять з основних дисциплін. Так, наприклад, студент будь-якого університету має вміти вилучити головну думку з текстового матеріалу, коротко сформулювати основний зміст, вміти орієнтуватися в різних текстах... Той, кого навчають, робить висновок про те, наскільки корисно навчитися різних видів «обробки» текстового матеріалу на уроках іноземної мови» [4, с. 33]. Серед названих видів умінь особливо важливі компресування, розгортання, спрямована зміна змісту, завершення, доповнення, приєднання своєї думки до викладення тексту. Під час навчання різних видів «обробки» тексту здійснюється розвиток мови студента, позаяк він вчиться чіткого вираження думки, розширює свій «вокабуляр», застосовує складні мовні структури. На перший план, як вважає Н.В. Вітт, виступають пізнавальні мотиви.

Виділення єдиного мотиву навчальної діяльності вважаємо невиправданим з точки зору сучасних досліджень, позаяк «особистість має загалом єдину систему мотивації і, незважаючи на величезну різноманітність конкретних мотивів і мотиваторів, вони об'єднуються в універсальні блоки, які не залежать від змісту діяльності» [7, с. 106].

У статті «Формування навчальної мотивації» С.С. Єпіфанова пропонує класифікувати мотиви навчальної діяльності студентів на дві великі групи. Перша – безпосередні мотиви, включені у процес діяльності і такі, що відповідають її соціально заданим цілям і цінностям. Вони включають у себе пізнавальні мотиви і мотиви розвитку особистості, розширення можливостей її самореалізації та самовдосконалення. Друга – опосередковані

мотиви, пов'язані з цілями і цінностями, що лежать поза самою діяльністю, але хоча б частково нею задовольняються. До цієї групи увійшли соціальні мотиви, мотиви досягнення, успіху, а також мотиви стимулів» [7, с. 106].

Ефективність навчання в кожному конкретному випадку значною мірою залежить від змісту і сили мотивації навчання. Мотиви навчання утворюють складну і таку, що зазнає постійних змін, систему, в якій поряд із загальними, фундаментальними, що мають важливе значення (тісно пов'язаними з провідними життєвими цінностями), з'являється і зникає велика кількість інших мотивів, зумовлених особливостями життєвої ситуації [6, с. 50]. У всьому цьому розмаїтті не завжди вдається розібратися навіть самій особистості, у свідомості якої багато мотивів присутні як невиразні ваблення, а іноді вони і зовсім не усвідомлюються. У блоці пізнавальних мотивів, на думку автора, найбільше значення має мотив «прагнення отримати глибокі професійні знання» [7, с. 106].

У результаті проведеного дослідження був складений список основних мотивів, найбільш значущих для навчання студентів: усвідомлення необхідності знань для досягнення успіху в житті; усвідомлення необхідності знань для матеріального благополуччя; прагнення розширити кругозір та ерудицію; прагнення все робити добре; прагнення підняти культурний рівень.

Висновки. Підбиваючи підсумок аналізу мотивації сучасних студентів до навчальної діяльності, слід зазначити, що мотивації досить тісно пов'язані з найбільш значущими цінностями – успішністю, незалежністю, грошима, самовдосконаленням, відповідною роботою – і є найважливішими в процесі оволодіння знаннями.

У педагогічній психології розвиток мотивів тісно пов'язаний з навчальною діяльністю студента. Інтерес до вивчення предмета може прямо залежати від змісту, форм і методів навчання. Сучасні дослідження, присвячені цій проблемі, пропонують використовувати принцип проблемного навчання як один з основних засобів, що сприяє виникненню внутрішньої мотивації.

У цьому дослідженні ми спираємося на врахування пізнавальних мотивів, пов'язаних із процесом навчальної діяльності на аудиторних заняттях; мотивів, пов'язаних з особистими інтересами і потребами, а також мотивів, породжених соціальним замовленням суспільства. Ми припускаємо, що програми з навчання мови спеціальності, складені на основі міжпредметних зв'язків і відповідно

до загальних вимог щодо рівня комунікативної компетенції, яка формується, підвищують загальний рівень мотивації.

Крім того, диференціація студентів за рівнем володіння базовою мовою на вихідному етапі й адекватні рівню підготовленості (неоднакові за складністю) види робіт на заняттях дають змогу враховувати фактор досягнення особистих цілей (позитивна валентність), позаяк студент оцінюється за реальними результатами своєї роботи залежно від вихідних знань.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аванесов Ю.А., Карась Л.Ю. Реферат-дайджест учебника М.Х. Мескона, М. Альберья, Ф. Хедоури «Основы менеджмента». М.: Изд-во ТОО Люкс-арт, 1996. 296 с.
2. Беляев А.С. Обучение иноязычному профессионально ориентированному речевому общению с учетом специфики физкультурных вузов: дис. ... докт. пед. наук. Спб., 1997. 190 с.
3. Вербицкий А.А. Самостоятельная работа и самостоятельная деятельность студента. *Проблемы организации работы студентов в условиях многоуровневой системы высшего образования*: тез. докладов Вс. науч.-методологич. конф. ВолгГТУ, Волгоград, 1994. С. 6.
4. Витт Н.В. Методика преподавания иностранных языков в вузе. Том III. Часть I. М.: Изд-во МГУ, 1973. 240 с.
5. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. М.: Изд. лит. на иностр. яз., 1988. 459 с.
6. Грабой Т.А. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции на материале языка специальности в неязыковом вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Москва, 2002. 172 с.
7. Епифанова С. Формирование учебной мотивации. *Высшее образование в России*. 2000. № 3. С. 106.
8. Кушнир А.М. Педагогика иностранного языка. *Школьные технологии*. 1997. № 6. 192 с.
9. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 3-е изд. М.: МГУ, изд-во Моск. ун-та, 1972. 575 с.
10. Фюмадель М. Мотивация и преподавание иностранных языков. Методика преподавания иностранных языков за рубежом. Вып. II. М.: Просвещение, 1976. С. 152–166.
11. Щепкина Е. Высшее образование. *Учебный процесс: взгляд изнутри*. 2002. № 5. С. 49–51.
12. Якобовиц Леон А. Изучение иностранного языка. *Методика преподавания иностранных языков за рубежом*. Выпуск 11. М.: Изд-во Прогресс, 1976. С. 144–145.
13. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М., 1969. 317 с.

ЦІЛІ НАВЧАННЯ ХІМІЧНИХ РЕАКЦІЙ НА ЗАСАДАХ
ФОРМУВАННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ СТРУКТУРИ ПОНЯТЬLEARNING OBJECTIVES CHEMICAL REACTIONS BY THE METHOD
OF FORMATION OF CONCEPTUAL STRUCTURES OF CONCEPTS

У статті розглянуто актуальну проблему підготовки майбутніх фахівців для хімічної галузі. Виявлено, що для успішної професійної діяльності фахівці мусять мати сформовану концептуальну структуру понять хімічної технології, а саме сировини, хімічних реакцій, хіміко-технологічних процесів та обладнання хімічних виробництв. Обґрунтовано та розроблено систему цілей навчання хімічних реакцій студентів вищих навчальних закладів на засадах формування концептуальної структури понять, в якій враховано рівні запам'ятовування, розуміння, застосування, аналізу, синтезу та оцінювання навчальної інформації, а також професійно важливі якості, що мають бути сформовані у майбутніх фахівців хімічної галузі.

Ключові слова: розвиток хімічної галузі, професійна підготовка фахівців, методика навчання, цілі навчання, концептуальна структура понять, хімічні реакції, рівні засвоєння знань, професійно важливі якості.

В статье рассмотрена актуальная проблема подготовки будущих специалистов для химической отрасли. Выявлено, что для успешной профессиональной деятельности специалисты должны иметь сформированную концептуальную структуру понятий химической технологии, а именно сырья, химических реакций, химико-технологических процессов и оборудования химических производств. Обоснована и разработана система целей обучения химическим реакциям студентов высших учебных заведений на основе формирования концептуальной

структуры понятий, в которой учтены уровни запоминания, понимания, применения, анализа, синтеза и оценивания учебной информации, а также профессионально важные качества, которые должны быть сформированы у будущих специалистов химической отрасли.

Ключевые слова: развитие химической отрасли, профессиональная подготовка специалистов, методика обучения, цели обучения, концептуальная структура понятий, химические реакции, уровни усвоения знаний, профессионально важные качества.

The article deals with the actual problem of training future specialists for the chemical industry. It is revealed that for successful professional activity specialists should have the formed conceptual structure of concepts of chemical technology, namely raw materials, chemical reactions, chemical-technological processes and equipment of chemical productions. Grounded and developed a system of training objectives chemical reactions of students of higher educational institutions on the basis of the formation of the conceptual structure of the concepts, which takes into account the level of remembering, understanding, application, analysis, synthesis and evaluation of educational information, as well as professionally important qualities, which should be formed in the future of the chemical industry.

Key words: development of the chemical industry, professional training, teaching methods, learning objectives, conceptual structure of concepts, chemical reactions, levels of learning, professionally important qualities.

УДК 378.1:664

Лазарев М.І.,
докт. пед. наук,
професор кафедри креативної
педагогіки та інтелектуальної власності
Української інженерно-педагогічної
академії

Лазарева Т.А.,
докт. пед. наук,
професор кафедри харчових
та хімічних технологій
Української інженерно-педагогічної
академії

Шапошник А.М.,
аспірант кафедри креативної педагогіки
та інтелектуальної власності
Української інженерно-педагогічної
академії

Постановка проблеми. Розвиток хімічної промисловості в Україні є стратегічним пріоритетом конкурентоспроможності нашої держави. Натепер хімічна промисловість охоплює низку спеціалізованих галузей, а саме:

- неорганічну хімію (виробництво неорганічних кислот, мінеральних солей, лугів, добрив, хімічних кормів, хлору, аміаку, кальцинованої соди);
- органічну хімію (виробництво синтетичних барвників, смол та пластмасових мас, штучних та синтетичних волокон, хімічних реактивів);
- хіміко-фармацевтичну (виробництво лікарських речовин та препаратів, біологічних субстанцій, ветеринарних препаратів);
- галузь виробництва хімічних засобів захисту рослин (виробництво пестицидів, гербіцидів та ін.);
- галузь виробництва товарів побутової хімії (виробництво мила, мийних засобів, косметичних товарів);
- нафтохімічну (виробництво каучуку, нафтопродуктів);
- гірничо-хімічну (добування та збагачення хімічної мінеральної сировини – калійних солей, фосфоритів, апатитів та ін.).

Незважаючи на досить широке коло сфер та продукції, що випускається в хімічній галузі, всі вони поєднуються за основним принципом проведення хімічних реакцій, процесів, технологій виробництва та застосування обладнання. При цьому стає необхідною професійна висококваліфікаційна підготовка сучасних фахівців хімічної галузі у закладах вищої освіти, які б володіли глибокими знаннями та мали сформовану концептуальну структуру понять сировини, матеріалів та хімічних речовин, хімічних реакцій та технологічних процесів, обладнання та його експлуатації, структури хіміко-технологічних систем.

Дисципліна «Основи хімічної технології» є однією з важливих для професійної підготовки фахівців хімічних спеціальностей, яка сприяє орієнтуванню студентів у різних хімічних виробництвах, формує знання закономірностей та методів хімічної технології, практичні уміння та навички, первинні професійно важливі якості та впливає на подальше вивчення та засвоєння навчального матеріалу таких курсів, як «Процеси та апарати хімічних виробництв», «Технології хімічної галузі», «Обладнання хімічних виробництв». Тому

важливим завданням вищої школи є розроблення та впровадження в навчальний процес професійної підготовки майбутніх фахівців хімічної галузі методики навчання основ хімічної технології студентів на засадах формування концептуальних структур понять. Одним із первинних елементів для методики є цілі навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичному обґрунтуванню та розробленню цілей навчання присвячено роботи науковців В. Безпалька, Б. Блума, Н. Гронлунда, М. Запрудського, В. Козакова, М. Костюченка, А. Мелецинека, П. Сілайчева, Ю. Татур, А. Хуторського та ін. Однією з відомих є таксономія навчальних цілей Б. Блума, яка має такі рівні [1; 2]:

1) запам'ятовування, знання (Remembering, Knowledge) – здатність запам'ятовувати та відтворювати факти;

2) розуміння (Comprehension, Understanding) – здатність розуміти та інтерпретувати вивчене;

3) застосування (Applying) – здатність використовувати вивчений матеріал для розв'язання конкретних задач;

4) аналіз (Analyzing) – здатність розбивати інформацію на компоненти, розуміти їхні взаємозв'язки та організаційну структуру;

5) оцінювання (Evaluation, Evaluating) – здатність оцінювати важливість матеріалу для конкретної цілі;

6) синтез (Synthesis, Creating) – здатність поєднувати частини для одержання цілого з новою системою властивістю.

Незважаючи на досягнення вчених, проведений аналіз методичних систем підготовки фахівців хімічного профілю з основ хімічної технології виявив недоліки у формуванні цілей навчання, а саме не враховуються результати досліджень науковців щодо системності та ієрархічності цілей навчання, не досить визначені цілі формування професійно важливих якостей майбутніх фахівців хімічної галузі, несистемне формування понять сировини, матеріалів та хімічних речовин, хімічних реакцій та технологічних процесів, обладнання хімічних виробництв.

Постановка завдання. Метою дослідження є обґрунтування та розроблення цілей навчання хімічних реакцій на засадах формування концептуальної структури поняття студентів, які опановують хімічні спеціальності у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Питання розвитку концептуального або понятійного мислення та формування понять розглядалися вченими як психологічного, так і педагогічного напрямів. Дослідження Дж. Брунера, Л. Веккера, Л. Виготського, Б. Інельдера, Д. Кемпера, В. Крутецького, А. Лурія, Ж. Піаже, С. Рубінштейна, Р. Солсо, Л. Сміта, М. Холодної, Н. Чупрікової спрямовані на виявлення закономірностей розвитку понятійного

мислення за процесами ідентифікації, порівняння, виділення, класифікації, представлення, узагальнення, абстрагування та ін.

М. Холодна так визначає понятійне мислення: пізнавальний психічний процес, який забезпечує опосередковане й узагальнене відображення істотних (релевантних, об'єктивно значущих) аспектів того, що відбувається, і можливість появи нового знання, яке раніше не було представлено в індивідуальному досвіді [3]. Отже, понятійне мислення можна розглядати як зміст і як спосіб мислення людини. Таке мислення визначає успішність інтелектуальної діяльності, мислення і всієї життєдіяльності в цілому. Від того, на якому рівні розвитку понятійних здібностей перебувають майбутні фахівці, можна стверджувати про рівень їх індивідуального інтелектуального ресурсу.

Одним із найбільш складних понять у вивченні основ хімічної технології є поняття «хімічна реакція». Теоретично обґрунтуємо та розробимо цілі навчання хімічних реакцій на засадах формування концептуальної структури понять.

Цілі навчання хімічних реакцій будемо визначати на ознайомчо-орієнтовному (рівень запам'ятовування), понятійно-аналітичному (рівні розуміння, застосування, аналізу, оцінювання) та продуктивно-синтетичному (рівень синтезу) рівнях, спираючись на предметну та інтелектуальну діяльність студентів.

Першим етапом засвоєння навчальної інформації є запам'ятовування та відтворення термінів, конкретних фактів, методів і процедур, основних понять, правил, принципів, цілісних теорій [1; 4; 5].

З аналізу літературних джерел [6–11] визначено цілі навчання хімічних реакцій на етапі запам'ятовування:

- знання терміна «хімічна реакція»;
- знання призначення хімічних реакцій у технологіях;
- знання складників хімічних реакцій;
- знання механізмів проведення та принципів протікання хімічних реакцій;
- знання основних характеристик та параметрів хімічних реакцій, що здійснюються у хімічних технологіях;
- уміння ідентифікувати прості та складні хімічні реакції, мономолекулярні та багатомолекулярні, гомофазні та гетерофазні;
- уміння записувати хімічні реакції, використовуючи хімічні формули;
- уміння наводити приклади різних хімічних реакцій, що застосовуються у хімічних технологіях;
- уміння відрізнити хімічні реакції за механізмом протікання;
- уміння встановлювати зв'язки та відношення між характеристиками та параметрами проведення хімічних реакцій.

На рівні розуміння навчальної інформації студенти мають встановлювати зв'язок одного матеріалу з іншим, перетворювати його із однієї форми представлення на іншу [1; 2; 4; 5]. Згідно з аналізом літературних джерел [6–11], встановлено цілі навчання хімічних реакцій на засадах формування концептуальної структури поняття на рівні розуміння навчальної інформації, а саме:

- пояснювати призначення хімічних реакцій;
- класифікувати хімічні реакції за ознаками;
- порівнювати хімічні реакції за кількістю стадій, фаз, молекул, що одночасно беруть участь у реакції;
- порівнювати хімічні реакції за механізмом протікання;
- диференціювати хімічні реакції залежно від умов їх проведення та особливостей хімічної взаємодії;
- узагальнювати навчальну інформацію про хімічні реакції;
- пояснювати характеристики та параметри хімічних реакцій;
- описувати хімічні реакції за складом, механізмом дії та характеристиками.

Наступним рівнем засвоєння навчальної інформації є її застосування, на якому студенти мають уміти використовувати вивчений матеріал у ситуаціях, відмінних від тих, в яких вони були отримані, виділяти частини цілого, суттєві деталі, виявляти взаємозв'язок між ними, осмислювати принципи організації цілого [1; 2; 4; 5].

Згідно з аналізом літературних джерел [6–11], встановлено цілі навчання хімічних реакцій на засадах формування концептуальної структури поняття на рівні застосування навчальної інформації:

- уміння схематично записувати хімічні реакції згідно з інформацією про механізм її протікання;
- уміння розраховувати параметри хімічних реакцій;
- уміння визначати умови протікання хімічних реакцій;
- уміння представляти графічно механізм протікання та зміни параметрів хімічних реакцій;
- уміння проводити хімічні експерименти та представляти процес протікання хімічних реакцій;
- уміння будувати діаграми змін параметрів хімічних реакцій.

Наступним рівнем засвоєння навчальної інформації студентами є аналіз, на якому вони мають відкривати, винаходити та розрізняти компоненти, складові частини ситуацій чи інформації [1; 2; 4; 5].

Проведений аналіз літературних джерел [6–11] дав змогу визначити цілі навчання хімічних реакцій на засадах формування концептуальної структури поняття на рівні аналізу навчальної інформації:

- уміння бачити помилки і недоліки щодо обґрунтування призначення, складу, механізмів протікання хімічних реакцій, характеристик;

- уміння розв'язувати задачі на пошук характеристик та параметрів хімічних реакцій;

- уміння розмежовувати факти і наслідки розрахунків параметрів хімічних реакцій;

- уміння оцінювати значущість отриманих даних у результаті розв'язання задач;

- уміння порівнювати результати розрахунків задач на визначення параметрів хімічних реакцій та визначати ті, що є найбільш доцільними;

- уміння проводити дослідження складу, механізмів протікання хімічних реакцій, характеристик та параметрів;

- уміння протиставляти результати досліджень хімічних реакцій;

- уміння аналізувати та робити висновки щодо впливу параметрів на хід протікання хімічних реакцій;

- уміння моделювати зміни механізму протікання хімічних реакцій залежно від параметрів.

На наступному рівні засвоєння навчальної інформації студенти мають уміти оцінювати значення того чи іншого матеріалу для конкретної мети, визначати важливість та можливість застосування отриманої інформації в інших ситуаціях.

З аналізу джерел [6–11] встановлено цілі навчання хімічних реакцій на засадах формування концептуальної структури поняття на рівні оцінювання, а саме:

- уміння оцінювати відповідність висновків наявним даним, значущість результатів розрахунку хімічних реакцій;

- уміння порівнювати результати досліджень хімічних реакцій та робити висновки щодо призначення, складу, механізму протікання, характеристик та параметрів;

- уміння обґрунтовувати результати, що отримані у розв'язанні задач та проведенні розрахунків параметрів хімічних реакцій;

- уміння порівнювати та оцінювати результати розрахунків хімічних реакцій з метою розробки ресурсо- та енергоефективних хімічних технологій;

- уміння оцінювати умови проведення хімічних реакцій за критеріями, параметрами та характеристиками;

- уміння оцінювати ризики, що виникають під час впровадження нових умов проведення хімічних реакцій.

Найвищим рівнем засвоєння навчальної інформації є продуктивно-синтетичний, на якому студенти мають уміти комбінувати елементи навчальної інформації, щоб одержати ціле з новою системною властивістю.

Згідно з проведеним аналізом літературних джерел [6–11], визначено цілі навчання хімічних реакцій на рівні синтезу:

- уміння висунути гіпотезу щодо умов проведення хімічних реакцій;

- уміння використовувати знання з різних галузей, щоб скласти план проведення науково-дослідних робіт щодо вивчення хімічних реакцій;
- уміння організувати досліди хімічних реакцій;
- уміння складати схеми проведення хімічних реакцій у нових умовах виробництва;
- уміння генерувати нові ідеї щодо проведення хімічних реакцій у виробництві;
- уміння розробляти шляхи раціонального проведення хімічних реакцій;
- уміння застосовувати інформаційні комп'ютерні технології для проведення розрахунків хімічних реакцій та представлення результатів.

Такий підхід у формуванні цілей навчання хімічних реакцій дає змогу чітко визначити проблему засвоєння навчального матеріалу, поставити завдання та встановити критерії оцінювання досягнень студентів у навчальному процесі.

Наступним етапом є обґрунтування професійно важливих якостей, що формуються протягом засвоєння навчального матеріалу. У процесі навчання студентів хімічних спеціальностей та формування концептуальної структури поняття «хімічна реакція» необхідно розвивати мотиваційно-цільові професійно важливі якості. Цей блок професійно важливих якостей зумовлює цілі, потреби, мотиви, інтереси та особистісні здібності студентів, що визначаються в процесі навчальної діяльності. Критеріями сформованості мотиваційно-цільових професійно важливих якостей встановлено [12; 13; 14]:

- здатність студентів ставити цілі навчальної діяльності та прагнення досягати успіху;
- мотиваційна спрямованість навчальних інтересів і потреб з метою реалізації у майбутній професійній діяльності;
- розвиток інтересу до набуття знань призначення, складу, механізму проведення хімічних реакцій, характеристик та параметрів, формування умінь та навичок розв'язування задач та вирішення професійно орієнтованих проблем;
- наявність у студентів підготовчих відділень потреби у саморозвитку та самореалізації здобутих знань, умінь та навичок.

У процесі формування концептуальної структури поняття «хімічна реакція» важливим є розвиток у студентів представлення та уяви процесів, що відбуваються під час проведення хімічних реакцій, механізму взаємодії речовин, просторової структури хімічних речовин та їх зміни у хімічних реакціях. Крім того, у проведенні хімічних реакцій суттєвим для майбутнього фахівця є здатність розпізнавати відхилення параметрів хімічних реакцій за різними ознаками, зміною кольору, запаху, консистенції розчинів, температури та ін. Тому важливим є формування у студентів таких якостей, як увага та сприйняття. Студенти мають запам'ятовувати хімічні знаки, символи, формули,

схеми та графіки, використовувати отримані знання для розв'язання задач, аналізувати та встановлювати нові зв'язки у навчальному матеріалі, бути уважними в процесі обґрунтування та схематичного представлення хімічних реакцій. Отже, такі професійно важливі якості, як сприйняття, представлення, уява, мислення, увага та мнемічні якості, віднесемо до блоку когнітивних професійно важливих якостей.

Проведення хімічних реакцій в навчальній лабораторії вимагає від студентів відповідальності за дії, самостійності у плануванні та проведенні дослідів, організованості, дисциплінованості, вимогливості та самоконтролю [14]. Після проведення дослідів студенти мають уміти представити отримані результати на обговорення та вести наукову бесіду. Такі професійні якості віднесемо до блоку особистісних якостей.

Висновки. Таким чином, визначено цілі навчання хімічних реакцій студентів на засадах формування концептуальної структури понять, які спрямовані на засвоєння навчальної інформації, розвиток умінь та навичок, формування професійно важливих якостей, що необхідні майбутнім фахівцям хімічного профілю.

Перспективами подальших досліджень є розроблення цілей навчання студентів закладів вищої освіти щодо вивчення хіміко-технологічних процесів на засадах формування концептуальної структури поняття.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Anderson L., Krathwohl D. A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, Addison Wesley Longman, Inc. New York, 2001.
2. Bloom B.S. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals; Handbook I: Cognitive Domain / B.S. Bloom et al. New York: Longmans, Green, 1956.
3. Холодная М.А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 288 с.
4. Теорія та практика змішаного навчання: монографія / В.М. Кухаренко, С.М. Березенська, К.Л. Бугайчук та ін.; за ред. В.М. Кухаренка. Харків: «Міськдрук», НТУ «ХПІ», 2016. 284 с.
5. Конструювання тестів. Курс лекцій: навч. посіб. / Л.О. Кухар, В.П. Сергієнко. Луцьк, 2010. 182 с.
6. Загальна хімічна технологія: підручник / В.Т. Яворський, Т.В. Перекупко, З.О. Знак, Л.В. Савчук. Львів: Львівська політехніка, 2009. 552 с.
7. Загальна хімічна технологія: навч.-метод. комплекс / С.В. Іванов, П.С. Борсук, Н.М. Манчук. Київ: НАУ, 2008. 288 с.
8. Общая химическая технология / А.М. Кутепов, Т.И. Бондарева, М.Г. Беренгартен и др. М.: Высшая школа, 1985. 448 с.
9. Общая химическая технология / В.С. Бесков, В.С. Сафронов и др. Москва: Химия, 1999. 472 с.

10. Общая химическая технология / И. Мухленов, Д. Кузнецов, А. Авербух, Е. Тумаркина и др. Москва: Высшая школа, 1970. 600 с.

11. Общая химическая технология / М. Некрич, М. Ковалев, Ю. Черняева. Харьков: Изд-во Харьковского университета, 1969. 335 с.

12. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М.: «Логос», 1996. 320 с.

13. Формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів технічних спеціальностей: монографія / В.І. Ключко, А.А. Коломієць. Вінниця: ВНТУ, 2012. 188 с.

14. Филиппова Г.Л. Педагогические условия эффективного профессионально-личностного развития будущего учителя (на материале педагогического колледжа): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Мурманск, 2007. 181 с.

УПРОВАДЖЕННЯ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС КОЛЕДЖУ МИСТЕЦТВ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОСТІ

IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF COMMUNICATION INTO TRAINING AND EDUCATIONAL PROCESS AT ART COLLEGES

У статті розглянуто можливості впровадження у навчально-виховний процес коледжів мистецтв педагогічних умов формування комунікативності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу. Автором розкрито шляхи насичення дисциплін соціально-гуманітарного циклу аксіологічною тематикою для підвищення ефективності формування комунікативності (перша умова), використання інтерактивних технологій (друга умова), спрямування позааудиторної роботи на профорієнтацію та саморозвиток (третья умова). До кожної із запропонованих умов наведено приклади заходів. Процес формування комунікативності розглядається у зв'язку з формуванням патріотизму, емпатії тощо. З усього переліку соціально-гуманітарних дисциплін автором обрані культурологія, педагогіка та психологія, соціологія та основи екології.
Ключові слова: ціннісні орієнтації, комунікативність, коледжі мистецтв, учителі музичного мистецтва, позааудиторна робота.

В статье рассматриваются возможности внедрения в учебно-воспитательный процесс колледжей искусств педагогических условий формирования коммуникативности будущих учителей музыкального искусства в процессе изучения предметов социально-гуманитарного цикла. Автор раскрывает пути насыщения дисциплин социально-гуманитарного цикла аксиологической тематикой для повышения эффективности формирования коммуникативности (первое

условие), использование интерактивных технологий (второе условие), направленность внеклассной работы на профориентацию и саморазвитие (третье условие). К каждому из предложенных условий приведены примеры мероприятий. Процесс формирования коммуникативности рассматривается в связи с формированием патриотизма, эмпатии и т. д. Из всего перечня социально-гуманитарных дисциплин автором выбраны культурология, социология, педагогика и психология, основы экологии.
Ключевые слова: ценностные ориентации, коммуникативность, колледжи искусств, учителя музыкального искусства, внеаудиторная работа.

The article discusses the possibility of introducing pedagogical conditions of formation of communication of future music teachers in the process of studying the social and humanities subjects in the educational process of college of arts. The author defines such pedagogical condition of communication: the first educational requirement is filling content of disciplines of social and humanities cycle (sociology, basics of ecology, education and psychology, cultural studies) of axiological theme, using interactive technologies (second condition), direction of foxberry work on the career guidance and self-development (third condition). For all of the conditions author gives example of events. Process of forming communication reviewed with forming of patriotism and empathy etc.
Key words: values orientations, communication, colleges of arts, music teachers, foxberry work.

УДК 378.147:37.011.3-051:7

Магда П.М.,
аспірант кафедри педагогіки і методики технологічної та професійної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Компетентнісний підхід, задекларований Законом України «Про вищу освіту» у останній редакції, та суцільна орієнтація вітчизняного освітнього процесу на інтерактив та особистісно зорієнтоване навчання висувають більш жорсткі вимоги до конкурентоспроможності молодих фахівців. Зміни відбуваються на всіх рівнях підготовки молодших спеціалістів, оскільки у 2019 році відбувається останній набір абітурієнтів цього освітньо-кваліфікаційного рівня і їм доведеться відстоювати своє місце на ринку праці поряд з випускниками вишів III–IV рівнів акредитації. Чільне місце серед питань, що потребують перегляду у освітній підготовці випускників коледжів мистецтв, посідає процес формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музичного мистецтва, особливо комунікативності, яка неоднаково якісно формується у представників різних предметно-циклових комісій (народні інструменти, фортепіано, оркестрові духові та ударні інструменти, оркестрові струнні інструменти, естрадний спів, хорове диригування, теорія музики тощо).

струнні інструменти, естрадний спів, хорове диригування, теорія музики тощо).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема формування комунікативності постійно висвітлюється з різних боків у наукових працях. Наприклад, дослідники М. Бичко, Г. Біліченко, Н. Волк, І. Гоголь, В. Кочина, М. Мантуло, Н. Меркулова, А. Нечипоренко, К. Панасенко, Г. Сергієнко, Д. Трубачова, К. Шелягіна та ін. розкривають у своїх публікаціях зміст понять «комунікативна культура», «спілкування», розглядають мовлення вчителя як елемент педагогічної взаємодії, аналізують різні аспекти прояву і формування комунікативної компетентності вчителя та спеціалістів інших напрямів, залишаючи на периферії розуміння комунікативності як професійно-ціннісної орієнтації у складі особистості вчителя музичного мистецтва.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на велику увагу, приділену тлумаченню названих вище дефініцій, у науковому просторі не з'ясовано місце

комунікативності як ціннісної орієнтації педагога-музиканта у структурі його особистості та не розглянуті умови формування такого утворення спрямованості особистості. Помітна відсутність розроблених методик, орієнтованих на студентів коледжів мистецтв, що сприяли б розвитку комунікативності уже на стадії засвоєння фахових дисциплін та педагогічної практики, та аналізу результатів їх упровадження у навчально-виховний процес коледжу.

Мета статті. Метою статті є висвітлення варіанту впровадження у навчально-виховний процес коледжів мистецтв педагогічних умов формування комунікативності як професійно-ціннісної орієнтації майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Дефініцію «ціннісні орієнтації» у контексті нашого дослідження ми розуміємо як складний соціально-психологічний новотвір, який визначає вектор самореалізації особистості та ставлення її до себе і Всесвіту. Для майбутнього вчителя музичного мистецтва важливо зберегти розуміння спілкування і мовлення як основного елемента педагогічної взаємодії, оскільки частина студентів-музикантів намагається перекласти цю функцію на музичне виконавство (невербальну взаємодію). Ця проблема найбільш актуальна для студентів, що навчаються на предметно-циклових комісіях оркестрових духових та ударних інструментів, оркестрових струнних інструментів, народних інструментів (натомість її майже не відчують студенти предметно-циклових комісій фортепіано, теорії музики, хорового диригування).

О. Золотарьова у своїй дисертації розглядає педагогічні умови як сукупність педагогічно доцільних обставин, змістову характеристику компонентів формування ціннісних орієнтацій студентів [2]. Беручи за основу це визначення, ми виокремили такі педагогічні умови підвищення ефективності формування комунікативності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу:

– наповнення змісту навчальних дисциплін соціально-гуманітарного циклу аксіологічною тематикою, яка виходить у своїй меті з положення про пріоритетність формування у студентів коледжів мистецтв професійно-ціннісних орієнтацій як основи світогляду вчителя музичного мистецтва;

– використання інтерактивних технологій, спрямованих на вдосконалення особистісно орієнтованого підходу до підвищення мотивації студентів коледжів для формування їхньої власної ієрархії цінностей;

– орієнтація позааудиторної роботи зі студентською молоддю на створення такого середовища взаємодії викладача і студентів шляхом поєднання різних форм і методів виховної діяльності, що забезпечує професійне становлення та само-

розвиток майбутніх учителів музичного мистецтва [4, с. 123].

Виділені умови розраховані на формування комплексу професійно-ціннісних орієнтацій, серед яких є і комунікативність, у процесі вивчення культурології, соціології, основ екології, педагогіки і психології.

Наповнення змісту дисципліни «Соціологія» аксіологічною тематикою активізувало процес формування комунікативності. Під час проведення аксіологічно-соціологічних досліджень студентами у межах навчальної групи, курсу, закладу освіти (згідно з темою «Підготовка і проведення соціологічних досліджень. Інтерпретація результатів») унаслідок взаємодії студентів з опитуваними були активовані складники професійно-ціннісної орієнтації «комунікативність»: комунікабельність, володіння інформацією та вміння оперувати нею, уміння організувати процес продуктивної вербальної взаємодії (інтерв'ю, опитування, анкетування, тестування, бесіда), здатність до партнерства, вміння добирати доцільний стиль спілкування, здатність долати упереджене ставлення співбесідника, стереотипне сприйняття експерименту, вміння долати комунікативні бар'єри, допомагати розв'язувати конфлікти у спілкуванні. Більша частина названих складників комунікативності вдосконалювалась у тісній взаємодії з емпатією, яка допомагає рефлексії у процесі спілкування, вмінні випрацювати індивідуальний стиль діяльності, що є ефективним у взаємодії з окремим респондентом. Тема «Конфлікт як прояв соціальних відносин» також створила передумови для поглибленого розгляду категорії «комунікативність».

Під час вивчення тем з педагогіки і психології («Основні напрями виховання», «Сутність та структура педагогічної майстерності», «Педагогічний артистизм», «Педагогічне спілкування») нами був зроблений акцент на вивченні визначень професійно-ціннісних орієнтацій (патріотизм, комунікативність, біоетика, креативність, емпатія), сприянні усвідомленню студентами ієрархічного підпорядкування професійно-ціннісних орієнтацій цінностям загальної моральної класифікації (1 тема); взаємозв'язку виділених нами професійно-ціннісних орієнтацій та педагогічних здібностей (2 тема); значенні комунікативності для встановлення сприятливого психологічного клімату на уроці, вміння долати конфлікти між колегами та учнями, обирати відповідний стиль спілкування для кожного окремого учня (4 тема).

Після опрацювання методичних матеріалів про застосування інтерактивних технологій для впровадження другої педагогічної умови ми ініціювали проведення викладачами предметно-циклової комісії соціально-гуманітарних дисциплін такі відкриті уроки на базі інтерактивних методик:

1. З основ екології: «Джерела та типи забруднення навколишнього середовища» (використано інтерактивні методи в межах формування біоетики та комунікативності: «Мікрофон», «Займай позицію» та «Мозковий штурм») [1, с. 8].

2. З історії України: «Україна в роки Другої світової війни» (використано інтерактивні методи в межах формування патріотизму та комунікативності: «Прес», вправи «Бліц-опитування» та «Лови помилку») [3, с. 181].

3. Із соціології: «Соціальні відносини. Конфлікт як прояв соціальних відносин» (використано інтерактивні технології у межах формування комунікативності та емпатії: метод «Ажурна пилка» та прийом «Дзеркало») [1, с. 9].

4. З культурології: «Аксіологічні засади художньої творчості» (використано інтерактивні технології у межах формування креативності, комунікативності, емпатії: обговорення проблеми в загальному колі, незакінчені речення, імітаційні ігри для досягнення творчої лабораторії митця).

5. З педагогіки і психології ми розробили і провели відкритий урок «Особливості роботи з учнями різних типів темпераменту» (використано інтерактивну технологію кооперативного та ситуативного навчання в межах формування креативності, комунікативності «Робота в групах» для ілюстрації педагогічної ситуації (розігрування ситуації за ролями) [1, с. 12].

Слід зауважити, що всі відкриті уроки були відвідані викладачами соціально-гуманітарних дисциплін за планом взаємовідвідування, проаналізовані, порівняні та оформлені у картках взаємовідвідування, розроблених нами для стандартизації педагогічних спостережень.

Для впровадження третьої умови ми брали до уваги тлумачення категорії «позааудиторна робота» у двох ракурсах: як самостійну роботу студентів з навчальної дисципліни та як позааудиторну виховну роботу. Першому тлумаченню і детальній розробці варіанту самостійної позааудиторної роботи присвячена наша публікація від 2008 року (на прикладі дисципліни «Педагогіка та психологія») [5, с. 188–202], тому зупинимось на другому (організації конференцій, літературно-музичних вечорів, концертних заходів, конкурсів, тренінгів, гурткових занять, участі у аматорських музичних колективах тощо).

Основною вимогою до названих виховних заходів була визначена професійна спрямованість та можливості розвивати комунікативні здібності, що дають змогу професійно розвиватись та мотивувати студентів до самовдосконалення. Ми розробили та впровадили у виховний процес коледжів мистецтв такі заходи (на базі Бахмутського коледжу мистецтв ім. І. Карабиця, Торецького музичного коледжу):

1. Конкурс есе до Всесвітнього дня доброти «Доброта як ознака людяності» (за допомогою викладачів педагогіки і психології).

2. Конкурс творів «Музика зимового свята» з елементами драматизації.

3. Конкурс планів-конспектів виховних годин профорієнтаційного спрямування для проведення у загальноосвітніх школах «Мандрівка у світ музики» (за допомогою викладачів методики, педагогіки і психології).

4. Конференція «Методики раннього музичного розвитку дітей» (з досвіду К. Железної, В. Кірюшина, З. Кодая, Д. Огороднова, К. Орфа, С. Судзукі, Г. Шатковського).

5. Діяльність у ролі ведучого концертного заходу.

6. Бінарна виховна година «Storytelling – розкажи дітям про музику».

7. Конкурс дослідницьких робіт «Аналіз текстів пісень сучасних українських виконавців (лексичний, орфографічний, синтаксичний, стилістичний)» [6].

8. Конкурси художнього виконання української та англійської поезії (у межах діяльності драмгуртка).

9. Флешмоб «Колядки та щедрівки до свята» (за допомогою викладачів культурології).

У проведенні та підготовці цих заходів брали участь і викладачі соціально-гуманітарного циклу, що сприяло створенню середовища взаємодії між ними і майбутніми вчителями музичного мистецтва.

Висновки. Таким чином, нами були впроваджені у навчально-виховний процес колежів мистецтв три педагогічні умови підвищення ефективності формування комунікативності як професійно-ціннісної орієнтації майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу. Подальшим кроком нашого наукового пошуку буде перевірка ефективності результатів впровадження названих умов та оцінка підвищення ефективності формування комунікативності студентів коледжів музичних спеціальностей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Абашник Л.А. Не змушуючи, а заохочуючи? (технології інтерактивного навчання). *Педагогічна майстерня*. 2016. № 8 (68). С. 6–13.

2. Золотарьова О.В. Формування ціннісних орієнтацій студентів у процесі виховної роботи вищого технічного навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Донбас. держ. пед. ун-т. Слов'янськ, 2016. 269 с.

3. Магда П.М. Впровадження у навчально-виховний процес коледжу мистецтв педагогічних умов формування патріотизму. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. праць / за ред. проф. Т. Степанової*. Миколаїв. 2018. № 1 (60). С. 178–182.

4. Магда П.М. Проблема формування ціннісних орієнтацій учителів музики на сучасному етапі розвитку освіти. *Витоки педагогічної майстерності:*

зб. наук. праць Полтавського національного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка. Полтава. 2018. № 21. С. 121–124.

5. Магда П.М., Нітєвська Г.Л. Організація самостійної роботи студентів II курсу відділу «Фортепіано» з психології та педагогіки, методики викладання гри на фортепіано. *Організація навчально-вихов-*

ного процесу. Немішаєве: НМЦ МАПУ. 2008. Вип. 13. С. 188–202.

6. Щербінін В. Про роль культури мови в українській музичній сфері. *Науковий пошук молоді – курс на майбутнє*: матеріали III науково-практичної конференції серед учнів ЗОШ та студ. I–II р. а. / І.Л. Агапова. Бахмут: ДонУЕП, 2017. С. 79–81.

РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ

ORGANIZATION OF POSITIVE MOTIVATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN TO THE FORMATION OF ARTISTIC AND AESTHETIC TASTE

Здійснено аналіз наукових праць щодо важливості художньо-естетичного виховання дітей молодшого шкільного віку. Розкрито суть та особливості організації роботи з вироблення позитивної мотивації учнів. Визначено необхідність вивчення регіональної культурно-історичної спадщини як ефективного засобу вироблення позитивної мотивації до формування художньо-естетичного смаку.

Ключові слова: мотивація, позитивна мотивація, молодший шкільний вік, учні, художньо-естетичний смак.

Осуществлен анализ научных трудов по необходимости художественно-эстетического воспитания детей младшего школьного возраста. Раскрыта суть и особенности организации работы по выработке положительной мотивации учащихся. Определена необходимость изучения региональ-

ного культурно-исторического наследия как эффективного средства выработки положительной мотивации к формированию художественно-эстетического вкуса.

Ключевые слова: мотивация, положительная мотивация, младший школьный возраст, ученики, художественно-эстетический вкус.

The analysis of scientific works on the need for artistic and aesthetic education of children of primary school age. The essence and peculiarities of organization of work on the development of positive motivation of students. The necessity of studying the regional cultural and historical heritage as an effective means of developing a positive motivation to the formation of artistic and aesthetic taste has been determined.

Key words: motivation, positive motivation, primary school age, students, artistic and aesthetic taste.

УДК 37.036

Блудова Ю.О.,

канд. пед. наук,
викладач кафедри педагогіки,
психології та менеджменту освіти
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія»
Харківської обласної ради

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Однією з найвагоміших проблем суспільства є виховання високодуховної, висококультурної, естетично вихованої людини з високими моральними принципами. Тож, перед сучасною школою постає завдання – підготувати не лише освічену людину, а сформувати естетично розвинену особистість із високим національним культурним потенціалом, розвиненим почуттям прекрасного, усталеними художньо-естетичними смаками.

Важливе місце в системі художньо-естетичного виховання підростаючого покоління належить художньо-естетичному смаку. Він формується засобами комплексного впливу різних видів мистецтв в процесі спеціально організованої та цілеспрямованої роботи з вироблення в учнів естетичного сприйняття та естетичних почуттів, і, як результат, естетичне почуття підноситься до рівня художньо-естетичного смаку та ідеалу й виражається в художньо-естетичних судженнях [1]. Тому виховання художньо-естетичних смаків молодшої людини нині є досить вагомим питанням й потребує ґрунтового наукового дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

На підставі аналізу психолого-педагогічних джерел свідчимо про те, що проблему формування художньо-естетичного смаку у своїх працях досліджували вітчизняні та зарубіжні автори: Г. Айзенк, М. Бредслі, О. Буров, О. Дивниненко, І. Долецька,

С. Долуханов, А. Зись, І. Зязюн, В. Кенник, М. Киященко, Л. Коваль, І. Лазарев, Л. Левчук, М. Лейзеров, В. Мозгот, Б. Неменський, В. Панченко, Л. Ритікова, Л. Столович та інші.

Вагомий внесок у розв'язання проблеми художньо-естетичного смаку зробили й українські науковці: Т. Бабенко, Л. Башманівська, О. Берестенко, В. Вертегел, Л. Гончаренко, С. Гуров, Н. Зацепіна, В. Зубань, О. Ігнатівич, Н. Калашник, Л. Калініна, Г. Лазаренко, Т. Лісінська, Н. Мамчур, Ю. Мережка, Н. Миропольська, Ю. Орел-Халік, Г. Падалка, І. Пацалюк, Г. Пономарьова, Н. Попович, В. Радкіна, В. Стрілько, І. Савчук, О. Хом'як, Г. Шевченко.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.

Однією з ключових компетентностей Нової української школи є загальнокультурна грамотність: здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття засобами мистецтва. Сформованістю цієї компетентності передбачається глибоке усвідомлення власної національної ідентичності як підґрунтя шанобливого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших.

Мета статті – сформулювати необхідність та особливості організації роботи з вироблення позитивної мотивації молодших школярів до формування художньо-естетичного смаку, позитивного ставлення й стійкого інтересу до регіональної

культурно-історичної спадщини, історії та народного мистецтва регіону.

Виклад основного матеріалу. Американський психолог А. Маслоу стверджував, що для того, щоб дійсно залучити людину до виконання завдань, котрі висувуються суспільним життям, необхідно визначити ту мотивацію, яка здатна спонукати до відповідних дій, і, лише спираючись на цю мотивацію, можна стимулювати людину до вирішення все більш високих завдань [2]. Саме мотив визначає зміст конкретної дії, дія при цьому спрямовується на усвідомлену мету, що співвідноситься з умовами її здійснення.

З молодшого шкільного віку відбуваються зміни в мотиваційній сфері. Мотиви ставлення дітей до мистецтва, краси дійсності усвідомлюються та диференціюються. На думку дослідниці О. Рудницької, один із мотивів прояву потреби – привабливість і значимість об'єкта. Естетичні потреби людини проявляються перш за все через художні інтереси і потреби, потреби у спілкуванні з різними видами народного мистецтва, в художній творчості. Звідси стає зрозумілою складна взаємозалежність емоційної насиченості навчального процесу та формування мотивів, які є тим особистісним інструментом, що спрямовує освітню активність учня, його бажання долати всілякі перешкоди, наполегливо просуватися до мети [3].

Особливу увагу під час роботи слід приділяти мотивації учнів початкової школи до оволодіння знаннями з історії свого регіону, культури, традицій, звичаїв, обрядів, інформувати про життя і творчість видатних діячів регіону (науковців, архітекторів, письменників, художників, спортсменів, композиторів, діячів мистецтва), спонукати до пізнання багатства рідної мови; ознайомлювати дітей з теоретичними основами, головними поняттями, що пов'язані з художньо-естетичним смаком, регіональною культурно-історичною спадщиною, народним мистецтвом, вивчити сутність понять: «художньо-естетичний смак», «регіональна культурно-історична спадщина», основи формування художньо-естетичного смаку, його ознаки, вплив надбань регіональної культурно-історичної спадщини на формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку.

Почуття краси природи, оточуючих людей, речей створює в дитині особливі емоційно-психічні стани, збуджує безпосередню цікавість до життя, загострює допитливість, мислення, пам'ять. Сильні емоційні переживання надовго зберігаються в пам'яті, часто перетворюються на мотиви та стимули поведінки, полегшують процес вироблення переконань, навичок та звичок поведінки. Ми погоджуємось з думкою В. Сухомлинського: «Краса відточує людяність. Якщо людина з дитинства виховується на красі, насамперед на хороших книжках, якщо в неї розвивається здатність

до переживань, почуття замилювання, захоплення перед красою, то навряд чи можливо, щоб вона стала бездушною, паскудною, розпусною. Краса, насамперед духовні цінності, виховує витонченість натури, а чим тонша натура, тим гостріше людина сприймає світ і тим більше вона може дати світові...» [5].

Під мотивацією дітей молодшого шкільного віку з формування художньо-естетичного смаку засобами регіональної культурно-історичної спадщини ми розуміємо цілеспрямований, науково організований, планомірний, систематичний освітній процес, що характеризується залученням дітей до активної різнопланової діяльності та формування позитивного ставлення до цієї діяльності.

Для молодшого шкільного віку провідною формою ознайомлення з художньо-естетичним ідеалом є дитяча література, мультиплікаційні фільми, кіно, ляльковий театр, драматичний театр, музика, танці. Книжкові, мультиплікаційні чи герої кіно постають носіями добра або зла, милосердя або жорстокості, справедливості або брехні. Розуміючи це, дитина стає на бік добра, симпатизує героям, що борються за справедливість проти зла.

В. Сухомлинський відзначає, щоб перші ідеальні уявлення дитини не залишались на рівні лише вербально-образного вираження, потрібно постійно, всіма засобами спонукати дітей до того, щоб вони у своїй поведінці та діяльності привчалися наслідувати улюблених героїв, реально проявляли доброту, справедливість, здатність відображувати, виражати ідеал у своїй творчості: віршах, співках, малюнках, танцях, творчості [4].

Перш за все слід проводити роз'яснювально-інформаційну роботу з молодшими школярами, до якої мають бути залучені класні керівники, вчителі-предметники, батьки, керівники гуртків та інших організацій. Увага учнів повинна акцентуватись на духовних, естетичних, національних цінностях, необхідності утвердження їх у суспільних стосунках; необхідності формування художньо-естетичного смаку, вміннях оцінювати надбання регіональної культурно-історичної спадщини, виховання поваги до історії, традицій, народного мистецтва регіону, бережливе ставлення до культури, матеріальної та нематеріальної культурно-історичної спадщини тощо.

Після опрацювання науково-педагогічної літератури нами було визначено основні напрямки з позитивної мотивації, розширення та поглиблення знань про кращі зразки регіональної культурно-історичної спадщини в освітньому процесі початкової школи як ефективний засіб формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку.

1. Збагачення змісту освітнього процесу повинне відбуватися на основі:

а) поглиблення знань про надбання регіональної культурно-історичної спадщини, народне мистецтво, традиції й обряди в освітньому процесі початкової школи та посилення їх значення під час формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку;

б) уведення необхідного обсягу інформації про художньо-естетичний смак та важливості його формування у дітей молодшого шкільного віку.

2. Збільшення впливу найкращих зразків регіональної культурно-історичної спадщини в процесі виховної роботи, яке б здійснювалося шляхом:

а) збільшення кількості заходів з естетичною, народознавчою, етнографічною спрямованістю;

б) насичення та інтенсифікації просвітницької роботи інформацією про надбання регіональної культурно-історичної спадщини.

3. Створення педагогічних умов для активізації самостійної роботи учнів у процесі осягнення кращих надбань регіональної культурно-історичної спадщини завдяки залученню:

а) до різних форм етнографічно-дослідницької, творчої роботи;

б) через виконавську та естетико-творчу діяльність.

Задля ефективного застосування визначених педагогічних напрямків слід використовувати різноманітні форми та методи роботи, як безпосередньо під час навчальної діяльності, так і в позакласній роботі. Тож, обрані напрями діяльності мають охоплювати всі сторони освітнього процесу: навчання, виховання й самостійну роботу дітей молодшого шкільного віку. Що ж стосується самостійної роботи, то вона має бути чітко організованою вчителем і передбачає спільну діяльність учнів, учителів і батьків. Беззаперечним є той факт, що в освітньому процесі визначені напрями нашої діяльності взаємопов'язані між собою, переходять один в один, часто використовуючи одні й ті ж форми, але різні їх можливості.

Під час створення програми з вироблення позитивної мотивації до формування художньо-естетичного смаку слід урахувати такі аспекти:

– вікові та психологічні особливості розвитку дітей молодшого шкільного віку відповідно до основних педагогічних ідей вітчизняних і зарубіжних науковців;

– використовувати традиційні та нетрадиційні методи під час проведення виховних заходів;

– використовувати варіативно-диференційований підхід до місця проведення виховних заходів (класна кімната, актові зали, музеї, парки тощо);

– диференціювати форми і методи проведення виховних заходів з урахуванням інтересів і схильностей учнів;

– залучати до виховного процесу батьків, керівників гуртків, діячів культури і мистецтва Харківщини;

– створювати ситуації успіху для кожного учня з урахуванням його індивідуальних здібностей, схильностей та інтересів;

– акцентувати увагу на завданнях розвитку й виховання учнів, здійснення активного емоційного впливу на школярів, враховуючи їхні організаційні, творчі здібності;

– обов'язково проводити самоаналіз, взаємний аналіз, самооцінку, самокорекцію (взаємну корекцію) діяльності;

Отже, під час вироблення позитивної мотивації до формування художньо-естетичного смаку ми акцентували увагу на тому, що вчитель має спиратись на такі позиції:

– забезпечення емоційного забарвлення освітнього процесу, організація естетичного виховання, насичення змісту освіти надбаннями регіональної культурно-історичної спадщини;

– використання діалогічного спілкування;

– використання в освітньому процесі різноманітних видів, форм і методів задля організації суб'єкт-суб'єктного навчання;

– розроблення необхідного навчально-методичного забезпечення представленої технології;

– проведення оцінювання діяльності задля стимулювання подальшої роботи, аналізу не тільки кінцевого результату, а й процесу його досягнення.

Вивчати регіональну культурно-історичну спадщину як ефективний засіб формування художньо-естетичного смаку в освітньому процесі можна з використанням як традиційних форм і методів навчання (бесіди, ігри тощо), так і активних (тематичні концерти, творчі вечори тощо). Першочергова увага має приділятися збагаченню народознавчим змістом таких навчальних предметів, як «Рідна мова», «Літературне читання», «Природознавство», «Трудове навчання», «Образотворче мистецтво», «Музичне мистецтво», «Я у світі» тощо, а також запровадженню кращих зразків регіональної культурно-історичної спадщини в освітній процес, створенню умов для впливу цих надбань на громадське життя й побут школярів.

Учні слід залучати до участі й підготовки різноманітних заходів за національною, етнографічною, народознавчою тематикою (Андріївські вечорниці, інсценізація традиційних народних свят тощо); збільшити кількість інформаційно-роз'яснювальної роботи регіональної спрямованості на побутовому рівні; активізувати творчу діяльність (конкурси на краще прочитання творів українських авторів, композиторів (пісень, гуморесок, віршів тощо), інсценізувати прозові твори письменників, проводити тематичні концерти тощо).

Висновки. Формування і розвиток позитивної мотивації учнів під час освітнього процесу є дуже важливим питанням, бо вони отримують інформацію про художньо-естетичний смак та основні шляхи його формування взагалі та засобами регі-

ональної культурно-історичної спадщини зокрема. Тому уроки та позаурочні заходи мають плануватися і розроблятися таким чином, щоб разом з оволодінням теоретичними та практичними знаннями і вміннями в учнів виникла і закріплювалась стійка переконаність у важливості естетичного виховання, формуванні художньо-естетичного смаку засобами регіональної культурно-історичної спадщини та формуванні особистості учня, підготовки його до життя.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Блудова Ю.О. Формування художньо-естетичного смаку дітей молодшого шкільного віку засобами регіональної культурно-історичної спадщини: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2018. 20 с.
2. Маслоу А. Мотивация личности. *Теория личности в западноевропейской и американской психологии*: хрестоматія по психологии личности. Самара, 1996. С. 422–449.
3. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібник. Тернопіль: Богдан, 2005. 360 с. С. 95.
4. Сухомлинский В.А. Духовный мир школьника подросткового и юношеского возраста. Москва: Учпедгиз, 1961. 223 с.
5. Сухомлинський В.О. Виховання і самовиховання. Вибрані твори: у 5-ти т. Київ: Радянська школа, 1976–1977. Т. 5. 1977. 639 с. С. 613.

ЗАВДАННЯ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРАЦІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ КОЛЕДЖІВ

TASKS OF WORK CULTURE EDUCATION FOR TECHNICAL COLLEGE STUDENTS

У статті на основі вивчення вікових особливостей юнацького віку проаналізовано завдання виховання культури праці студентів технічних коледжів. Охарактеризовано соціальне становище та соціальну роль студентства. Названо суперечності, з якими стикаються абітурієнти під час вибору професії, а також усвідомлення правильності вже зробленого вибору. Проаналізовано кризи професійного становлення особи. Окреслено виховні впливи, які позитивно вплинули б на розвиток особистості студента технічного коледжу, зокрема, культуру його праці.

Ключові слова: виховання, культура праці, студент, технічний коледж, трудове виховання.

при виборі професії, а також осознани правильності уже зробленого вибору. Проаналізовані кризи професійного становлення людини. Определены воспитательные воздействия, которые могут повлиять положительно на развитие личности студента технического колледжа, в частности, на культуру его труда.
Ключевые слова: воспитание, культура труда, студент, технический колледж, трудовое воспитание.

In the article the objectives of work culture education of technical college students are analyzed on the basis of the study of adolescence's age peculiarities. Students' social status and social role are described. The contradictions, which are met by the students in the process of profession choosing and understanding the correctness of made choice are mentioned. The crises of person's professional development are analyzed. Educational impacts, which can positively influence on the development of technical college student's personality and his work culture are defined.

Key words: education, work culture, student, technical college, labour education.

УДК 377.03:377.62(043.5)

Малик Л.Б.,

канд. пед. наук,
викладач загальнотехнічних дисциплін,
ДВНЗ «Дрогобицький коледж
нафти і газу»

В статье на основании изучения возрастных особенностей юношеского возраста проанализированы задачи воспитания культуры труда студентов технических колледжей. Дана характеристика социальному положению и социальной роли студенчества. Названы противоречия, с которыми сталкиваются абитуриенты

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В умовах ринкової економіки актуалізуються завдання трудового виховання молоді, педагогічного забезпечення процесу виховання культури праці, а також реформування змісту підготовки до трудової діяльності. У сучасному суспільстві виховання культури праці є інтегративним компонентом усієї системи освіти.

Сучасний випускник технічного закладу вищої освіти мусить оволодіти таким рівнем професійної підготовки, який дав би йому змогу швидко опанувати нову техніку та ефективно її використовувати, працювати творчо й продуктивно, бути конкурентоздатним на ринку праці. Для цього йому необхідно оволодіти не лише потрібними професійними компетенціями, але й опанувати культуру праці, що неможливо без врахування у процесі професійної підготовки вікових особливостей юнацтва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідженню проблем формування особистості з розвинутою культурою праці завжди приділялась належна увага. Зокрема, науковці досліджували такі її аспекти, як: професійна підготовка фахівців у вищій школі (А.М. Алексюк, В.А. Козаков, Т.В. Крилова, В.С. Лазарєв, Л.І. Нічуговська, П.І. Підкасистий, О.О. Романовський, В.К. Сидоренко, О.Г. Ярошенко та ін.); питання політехнічної освіти, виховання культури праці особистості (П.Р. Атутов, Б.І. Адаскін, С.Я. Батишев, С.Є. Матушкін, Т.І. Ойзерман, В.А. Поляков, В.П. Струманський). Психолого-педагогічні осо-

бливості формування культури праці молоді висвітлено у працях сучасних науковців Є.О. Мілєряна, В.В. Чебишевої, В.А. Ядова. Дослідження В.Г. Машиністова, В.В. Рибалки, Я.А. Рожнева, І.П. Фрейтаг присвячені питанням особистісного розвитку майбутнього фахівця.

Мета статті. Проте, незважаючи на ґрунтовну розробку у наукових працях проблематики трудового виховання, окремі питання розв'язані лише частково. З огляду на це, вважаємо актуальним на основі вивчення вікових особливостей студентства виокремити завдання виховання культури праці студентів технічних коледжів, що й стане метою нашого дослідження.

Виклад основного матеріалу. Виокремлення завдань технічного коледжу з формування культури праці студентів є надзвичайно важливим завданням. Однак зробити це неможливо без врахування вікових особливостей юнацького віку, адже ефективність виховного процесу залежить від врахування психологічних особливостей суб'єктів виховного процесу. Студент технічного коледжу, з одного боку, навчається, проте з іншого – здобуває професію, а отже, включений до професійної діяльності. З огляду на це, врахування психологічних особливостей юнацького віку полегшить і підвищить ефективність виховного процесу, отже, вкаже на шляхи удосконалення розвитку майбутніх спеціалістів.

Юнацький вік – період життя людини між підлітковим віком та дорослістю (15–16–21–25 років).

Виділяють ранню (15–18 років) та пізню юність (18–25 років). Навчання у коледжі охоплює період 15–20 років та характеризується новою роллю студента, яку має опанувати вчорашній абітурієнт.

Студентство – це мобільна соціальна група, метою діяльності якої є організована за визначеною програмою підготовка до виконання професійних і соціальних ролей у матеріальному і духовному виробництві. Студентство виконує особливу роль у системі суспільного розподілу праці, беручи опосередковану участь у виробничій праці у формі навчання. Процес навчання передбачає включення студента до системи суспільних відносин і засвоєння ним соціальних цінностей суспільства. У студентські роки відбувається активізація соціальної зрілості особистості, яка визначається здатністю кожної молодої людини оволодівати необхідною для суспільства сукупністю соціальних ролей. Соціальне становище студентства формується як результат тих специфічних соціальних відносин, в яких воно опиняється у процесі навчально-професійної діяльності. Студентство залучене до всієї сукупності суспільних відносин – економічних, правових, соціальних.

Соціальна роль студентства зумовлюється його функціями: підвищення культурного, морального, інтелектуального і науково-технічного потенціалу суспільства; поповнення суспільства не лише спеціалістами, але й громадянами, які володіють широким моральним кругозором, сучасною моральною культурою, що відображає стан моральної культури суспільства, і особливим становищем студентства у соціальній структурі суспільства [4].

Юність – час переходу до самостійності, ускладнення систем стосунків, розширення кола осіб, з якими треба узгоджувати поведінку, все це активізує самопізнання, самооцінку і становлення самосвідомості. Йдеться не лише про самопізнання власних якостей, засвоєння нових систем стосунків, врахування оцінки, яку особистості дають інші, але й про становлення певного світовідчуття, формування світогляду.

Питання про вибір професії для студентів технічних коледжів уже не стоїть – вона вибрана більш чи менш усвідомлено, і завдання полягає у тому, щоб активізувати розвиток необхідних здібностей, сформувати стійкі професійні інтереси [3, с. 240–241], подолати низку суперечностей, з якими стикаються абітурієнти під час вибору, а також в усвідомленні правильності вже обраної професії. До таких суперечностей належать:

- недостатня поінформованість особи про професію та вимоги усвідомленості в її виборі;
- раціональні способи розв'язання завдання вибору професії і необхідність щось і якимось обрати;
- професійні плани особи та її особистісні якості;

- професійні плани молодої людини і плани на неї батьків чи ровесників;

- високі запити молоді до рівня культури праці на виробництві і реальний рівень у конкретних умовах;

- об'єктивні вимоги трудових посад, які історично склалися, і стійкі особистісні якості людей;

- робота, яка вимагає певної професійної підготовки, і бачення себе у певній професійній ролі [4].

На період навчання у технічному коледжі припадає дві кризи професійного становлення особи. Перша з них – криза навчально-професійної орієнтації (від 14–15 до 16–17 років) характеризується невдалим формуванням професійних намірів та їх реалізацією; не сформованістю Я-концепції і проблемами з її корекцією; випадковими доленосними моментами життя. Долання цієї кризи пов'язане з допомогою особі в професійному та особистісному самовизначенні. Якщо ці впливи позитивні, батьки та дорослі приділяють значну увагу професійному самовизначенню юнаків і дівчат, то негативних моментів можна уникнути.

Друга криза пов'язана з професійним навчанням. Вона виявляється у незадоволенні професійною освітою та професійною підготовкою; перебудовою провідної діяльності; змінами соціально-економічних умов життя. Студент коледжу відчуває себе «вільнішим» за старшокласника, а отже, проходить випробування спокусами. Крім того, у нього з'являються власні кошти, яких більше, ніж у старшокласника, проте не вистачає на всі потреби, які поступово зростають. Ця ситуація ставить його в амбівалентну ситуацію, що викликає кризові явища. Їхнє долання пов'язують зі зміною мотивів навчальної діяльності, насамперед з орієнтацією на практичну діяльність; корекцією вибору професії; вдалим вибором наставника у професійному навчальному закладі [1].

З огляду на зазначене вище, виникає необхідність окреслення виховних впливів, які позитивно вплинули б на розвиток особистості студента технічного коледжу, зокрема, культуру його праці.

У цьому контексті є два важливі моменти. По-перше, це мотивація діяльності та її характер. По-друге, зміни в характері праці, які висувають певні вимоги до сформованості психічних процесів особистості працівника.

Доросла людина, як правило, характеризується великою кількістю потреб, задоволення яких стає метою її дій. Причому всі досить сильні потреби провокують появу в людини тенденції до дій у певному напрямі. Власне, ця тенденція з певним емоційним забарвленням і називається мотивом дії.

Бажання працювати спонукається безпосередніми й опосередкованими мотивами. До перших належать чинники, які спонукають до дії з огляду на суб'єктивну цінність виконуваної праці (наприклад, іноді працівник виконує роботу лише тому,

що її любить). Опосередковані мотиви охоплюють ті чинники, які спонукають до праці, оскільки в її результаті можна добре заробити, або ж якийсь час перебувати в приємній атмосфері тощо.

Деяко іншу систему мотиваційних чинників діяльності подають А. Зеліченко та А. Шмельов, поділяючи їх на зовнішні та внутрішні.

До зовнішніх належать:

- чинники тиску: рекомендації, поради, вказівки з боку інших людей, а також приклади героїв кіно, літературних персонажів; вимоги об'єктивного характеру (наприклад, матеріальне становище сім'ї); індивідуальні об'єктивні обставини (стан здоров'я, здібності);

- чинники тяжіння-відштовхування: приклад безпосереднього оточення людини; буденні етапи «соціального успіху» (мода, престиж тощо);

- чинники інерції: стереотипи наявних соціальних ролей (сімейні, членство у неформальних групах); звичні заняття.

До внутрішніх мотиваційних чинників належать:

- власні мотиваційні чинники професії: предмет праці; процес праці (привабливий/непривабливий, естетичні аспекти, різноманітність/одноманітність діяльності, детермінованість/випадковість успіху, індивідуальна/колективна діяльність тощо); результати праці;

- умови праці: фізичні (кліматичні, динамічні характеристики роботи); територіально-географічні (близькість розташування тощо); організаційні умови (самостійність/підпорядкованість, об'єктивність/суб'єктивність в оцінюванні праці); соціальні умови (складність/легкість отримання професійної освіти, можливості подальшого працевлаштування; вільний/обмежений режим; соціальний мікроклімат тощо);

- можливість для реалізації позапрофесійних цілей: можливості для громадської роботи; для досягнення бажаного суспільного становища; для створення матеріального благополуччя; для збереження і зміцнення здоров'я; для психічного самозбереження і розвитку тощо [2, с. 33–43].

Психологи також поділяють мотиви на ті, які безпосередньо пов'язані з професійною працею і з місцем праці. Перша група мотивів охоплює все, що формує ставлення до праці, насамперед вплив виховання у дитинстві, моральні цінності оточення, в якому людина перебуває, стан родини тощо. Часто людина, яка вперше приступає до виконання професійних обов'язків, виявляє небажання працювати, підвищувати кваліфікацію, нестаранно виконує доручення і не прагне до раціонального використання часу. До другої групи належить насамперед організація праці, а особливо система її контролю, система оплати чи психологічна атмосфера праці [5, с. 48].

У контексті зазначеного вище завданням педагогічного колективу технічного коледжу має стати

формування у студентів мотивів, безпосередньо пов'язаних з працею. Це дасть змогу виховати людину з розвиненою культурою праці, готову працювати точно, акуратно, сумлінно тощо.

Крім того, в умовах коледжу важливо так побудувати освітній процес, щоб опанування професією відбувалося на основі усвідомленого формування мети майбутньої професійної діяльності, оволодіння її інформаційною основою, створення виконавської частини діяльності, виховання системи професійно важливих якостей, розвитку професійної спрямованості, яка проявляється у:

- професійно-ціннісних орієнтаціях, коли юнак чи дівчина визначають соціальну значущість і престиж професії, а також коло її можливостей для досягнення певних матеріальних життєвих благ;

- професійних інтересах, які проявляються як емоційне прийняття професії;

- відношення студента до професії, вираженого у ставленні до людей певної професійної групи, способів виконання професійної роботи, форм професійної підготовки, бачення кар'єрного росту в професії [4].

Головними тенденціями змін процесу праці є:

- а) механізація й автоматизація, що ставлять перед працівниками завдання опанувати дедалі більшою кількістю технічних засобів;

- б) людина щоразу все більше віддаляється від об'єктів, створених нею; її безпосередня участь у процесі виробництва продукції зводиться до контролю за допомогою допоміжних технічних засобів (екранів, таблиць тощо);

- в) зростання темпу виробництва завдяки сучасній техніці інтенсифікувало діяльність людини, виконуваної нею праці [5, с. 59].

Кожен вид професійної діяльності – складний інформаційний процес, в якому задіяні психічні процеси і властивості особистості [3, с. 298], а кожна конкретна діяльність має індивідуальну структуру, до якої належать: загальна мета діяльності, її мотиви, окремі дії, зокрема, й навички, психічні акти і результати діяльності [3, с. 58–59].

Для ефективного виконання професійних обов'язків важливим є певний рівень розвитку пізнавальних процесів: сприймання, пам'яті, уваги, мислення. Аналіз і зіставлення вимог до розвитку пізнавальних процесів працівника та психологічних особливостей молодих людей засвідчив готовність останніх до засвоєння трудових знань, умінь і навичок, що актуалізує проблему виховання у них культури праці.

Висновки. Отже, сучасна молода людина – студент технічного коледжу – фізіологічно, психологічно, соціально готова до входження у світ культури, до прийняття системи цінностей; володіє здатністю самоконтролю діяльності й поведінки; спрямована на професійне самовизначення й усвідомлене оволодіння професією; має власну пози-

цію та готова до її відстоювання; проявляє самостійність, що є важливими умовами ефективного формування у неї культури праці. При цьому у вихованні культури праці студентів технічних коледжів педагогічний колектив закладу освіти має звертати особливу увагу на формування мотивації та розвиток психічних процесів, необхідних для ефективною реалізації навчальних і трудових завдань.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий. Екатеринбург: УГППУ. 1997. 244 с.
2. Зеличенко А.И., Шмелев А.Г. К вопросу о классификации мотивационных факторов трудовой деятельности и профессионального выбора. *Вестник МГУ. Сер. 14: Психология*. 1987. № 4. С. 33–43.
3. Казаков В., Кондратьева Л. Психология. М.: Высшая школа. 1989. 383 с.
4. Морева Н.А. Педагогика среднего профессионального образования. Т. 1: Дидактика. М.: Издательский центр «Академия». 2008. 432 с.
5. Lubrańska A. Psychologia pracy. Podstawowe pojęcia, zagadnienia. Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin sp. z o.o. 2008. 101 s.

ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ

LABOR EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING SUBJECTS

Статтю присвячено розгляду особливостей трудового виховання учнів початкових класів у процесі урочної діяльності. Автор наголошує, що з огляду на практичну реалізацію концепції «Нова українська школа», в освітньому процесі мають відбуватися принципово важливі зміни, які насамперед стосуються оновлення змісту, форм та методів трудового виховання учнів. Ефективність трудового виховання молодших школярів залежить від створення сприятливих умов із формування у них основних ключових компетентностей як динамічної комбінації знань, умінь, цінностей та ставлень.
Ключові слова: *трудове виховання, учні початкових класів, урочна діяльність, навчальні предмети.*

ния учащихся. Эффективность трудового воспитания младших школьников зависит от создания благоприятных условий по формированию у них основных ключевых компетентностей как динамической комбинации знаний, умений и ценностей.
Ключевые слова: *трудоное воспитание, учащиеся начальных классов, урочная деятельность, учебные предметы.*

The article is devoted to the consideration of the features of labor education of pupils of primary classes in the process of training activities. The author emphasizes, taking into account the changes that are taking place in connection with the practical implementation of the "New Ukrainian School" concept, the educational process must undergo fundamentally important changes, which primarily concern the updating of the content, forms and methods of students' labor education. The effectiveness of labor education of younger schoolchildren depends on the creation of favorable conditions for the formation in them of key core competencies as a dynamic combination of knowledge, skills, and values.
Key words: *labor education, primary school students, lesson activities, school subjects.*

УДК 373.3.035:331

Морін О.Л.,
канд. пед. наук,
старший науковий співробітник
лабораторії трудового виховання
Інституту проблем виховання
Національної академії педагогічних
наук України

Статья посвящена рассмотрению особенностей трудового воспитания учащихся начальных классов в процессе урочной деятельности. Автор подчеркивает, что в связи с практической реализацией концепции «Новая украинская школа» в образовательном процессе должны проходить принципиально важные изменения, которые в первую очередь касаются обновления содержания, форм и методов трудового воспита-

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Динамічні зміни в українському суспільстві, які відбуваються під впливом економічної й культурної глобалізації людства, зумовлюють піднесення ролі освіти, яка постає дієвим чинником формування сучасної особистості. Зрілість особистості визначається не лише глибиною набутих знань, але й рівнем її підготовленості до самостійного життя. Дієвим чинником забезпечення зазначеної підготовки є система трудового виховання у закладах загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретико-методологічну основу дослідження проблеми трудового виховання учнів становлять праці, у яких насамперед розглядаються теоретичні засади трудового виховання (П. Атутов, П. Блонський, А. Глущенко, П. Костенков, А. Макаренко, І. Мартинюк, І. Мар'єнко та ін.); формування готовності учнів до праці (В. Поляков, Д. Тхоржевський, Є. Фрейкман, Л. Фріман та ін.); мотивація трудової діяльності (О. Бодальов, І. Божович, Є. Верещак, В. Войтко, Ф. Іващенко, О. Кривов'яз, В. Котирло, В. Мерлін, В. Моляко, Ю. Польцин, В. М'ясищев, Л. Сапожнікова, М. Савчин, С. Рубінштейн та ін.); загальні аспекти трудового виховання учнів (Є. Верещак, В. Войтко, Л. Гуцан, Д. Закатнов, О. Коберник, М. Левківський, Г. Левченко, В. Мадзігон, В. Мачуський, З. Охріменко, В. Сидоренко, М. Тименко, Д. Тхоржевський та

ін.); виховання ціннісного ставлення (К. Абульханова-Славська, І. Бех, Б. Братусь, М. Грашкова, О. Здравомислов, О. Кононко, О. Кривов'яз, О. Леонт'єв, Є. Мілерян, І. Чесноковата, Г. Щукіна, В. Ядов, Д. Фельдштейн та ін.); виховання ціннісного ставлення до праці (Ю. Белов, О. Биковська, А. Вихрущ, Н. Калініченко, Я. Кепша, Ю. Коломієць, І. Косик, І. Матюша, В. Марущак, Б. Мельнеченко, В. Назаренко, Л. Оршанський, С. Павх, А. Пашинський, А. Рацул, Ф. Рискін, М. Рябухін, В. Савченко, В. Салієнко, Н. Слюсаренко, А. Терещук, І. Ткаченко, Ю. Туранов, Н. Шевченко, В. Шутяк та ін.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.

Трудове виховання набуває особливої значущості для учнів початкових класів. Саме в цей віковий період закладаються основи ціннісного ставлення до праці, яке позитивно впливає на формування особистісних якостей, забезпечує самовиховання і саморозвиток молодшого школяра [7, с. 189]. У процесі формування зазначеного ставлення воно поступово стає потребою, набуває особистісного смислу для молодшого школяра. Цінності формуються в результаті усвідомлення суб'єктом своїх потреб у співвідношенні з можливостями їх задоволення [5, с. 92].

Основне завдання оновленої початкової школи полягає у переорієнтації освітнього процесу на освоєння учнями знань, умінь та ставлень, які

потрібні сучасній людині для практичного життя. Однак без виховання потреби в праці, ставлення до неї як необхідності, духовної цінності, що дає змогу досягти життєвого успіху, таке завдання не може бути вирішене [4].

Однак проблема трудового виховання на початковій ланці освіти, особливо засобами навчальних предметів, до цього часу залишається не досить дослідженою.

Мета статті. Статтю присвячено розгляду аспектів трудового виховання учнів початкових класів у процесі вивчення навчальних предметів.

Відповідно до мети вирішувалися такі завдання: охарактеризувати особливості організації навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу; розглянути основні форми і методи трудового виховання молодших школярів у процесі вивчення навчальних предметів; розкрити потенціал застосування зазначених форм і методів у формуванні ключових компетентностей учнів.

Виклад основного матеріалу. Дієвість трудового виховання учнів початкових класів у процесі вивчення навчальних предметів напряму залежить від характеру освітньої діяльності, від створення певних сприятливих умов для їх застосування, що, своєю чергою, висуває певні вимоги до основної форми освітньої діяльності, а саме до уроку.

Насамперед кожен урок має сприяти реалізації найважливіших закономірностей самого процесу навчання. Це не тільки розвиток мислення учнів та сприяння їхньому розумовому розвитку, а і формування ціннісного ставлення до навколишнього світу, людей, формування на основі цих ставлень навичок доцільної поведінки. Тобто набута учнями система знань має визначати їхню поведінку, сприяти формуванню якостей особистості, необхідних для ефективного здійснення у майбутньому вибраної трудової діяльності. Це культура організації робочого місця, формування відповідального ставлення до навчання загалом, якості виконання всіх освітніх завдань, подолання труднощів під час їх виконання, уміння вчитися самостійно відповідно до вікових особливостей дитини, шукати потрібну інформацію, критично опрацьовувати її тощо [3].

Кожен урок має бути побудовано за класичними принципами дидактики, але з періодичними змінами форм діяльності, навчальних і практичних завдань, насиченням у певній послідовності цікавими малюнками, захоплюючими ілюстративними матеріалами, яскравими візуальними і звуковими сигналами, динамічними включеннями емоційно збагачених та ігрових ситуацій тощо. Тобто кожен урок має бути оптимально технічно і дидактично оснащений.

Під час здійснення освітньої діяльності педагоги мають моделювати певні ситуації, які забезпечують учням можливості застосовувати отримані знання на практиці, що дає змогу встановити

зв'язок між навчанням і життям, пояснити суть явищ навколишньої дійсності, сприяти формуванню в них інтересу до навчання загалом, позитивного ставлення до нього, закріпити уміння застосовувати теоретичні знання на практиці, особливо у реальних умовах, тобто у справді життєвих ситуаціях [6].

Залежно від поставленої мети вчитель у процесі підготовки до уроку має визначити зміст навчального матеріалу, структуру уроку, методи навчання, засоби тощо. Відсутність чітко вираженої мети для кожного уроку призводить до того, що вони стають одноманітними, а це сприяє втраті інтересу до навчання [3].

Пізнання починається з чуттєвого сприйняття. Тому з метою активізації пізнавальної діяльності учнів на всіх етапах уроку варто використовувати різноманітні методи і прийоми навчання, щоб періодично впливати на різні органи чуття, створюючи умови для більш ефективної пізнавальної діяльності. Однак зазначені зміни видів діяльності мають бути не мерехтливими і не механічними, а заздалегідь спланованими, застосовуватися у раціональній послідовності, мати визначений хронометраж з обов'язковим урахуванням не тільки вікових особливостей учнів, а і особливостей цього дитячого колективу [3].

Урок має бути емоційно насиченим, що є одним із дієвих засобів активізації діяльності учнів, надає процесу пізнавальної діяльності цілеспрямованого характеру, спонукає їх до засвоєння нових знань, оволодіння новим досвідом [3]. Цей ефект також посилює широке застосування окремих, емоційно забарвлених видів діяльності (малювання, ліплення, аплікація, драматизація, танці тощо).

Процес навчання на будь-якому уроці буде ефективним лише за наявності постійного зворотного зв'язку. На кожному етапі уроку вчитель має чітко уявляти рівень оволодіння учнями навчальним матеріалом, щоб сприяти постійному підвищенню цього рівня. Учням молодшого шкільного віку часто важко контролювати свої дії, концентруватися. Тому учням потрібна зовнішня допомога.

При цьому дуже важливим виявляється звернення до особистісної індивідуальності вихованця, яку, на думку І. Беха, педагогу надзвичайно важливо не втратити у виховному процесі [2, с. 133–134].

Хоча ця вимога стала загальною, але слід зважати, що сфера індивідуальності надзвичайно змістовна і широка. Частіше за все педагог пов'язує індивідуальність дитини з її інтелектуальними особливостями, способами суб'єкт-суб'єктної взаємодії у процесах спілкування та діяльності. Деяко складнішим для нього виступає врахування тонких відмінностей вихованця у перебігу емоційних переживань, а особливо у тих внутрішніх утвореннях, які належать до сфери його характеру.

Останні можуть нести досить виражені деструктивні загрози.

Іноді вихованці заводять вихователя у професійну безвихідь, проявляючи особливий, психологічно не оптимальний спосіб самовираження, який можна кваліфікувати як недостатню впевненість у собі. Отже, педагог стосовно такого вихованця паралельно має проводити певну роботу щодо його характерологічної вади—низької впевненості в собі, розуміючи, що достатня впевненість досягається лише за допомогою дії і в самій дії [2, с. 133–134].

При цьому рефлексія у виховному плані буде розгортатися як осмислення суб'єктом емоційних переживань і відповідного емоційного стану, у якому він перебуває під час виконання зазначених дій. Тобто відкривається можливість для рефлексивної діяльності, яка звертає особистість на її внутрішній світ, насамперед на емоції і почуття та на ті утворення, які виникають на їх основі, що може призвести у комплексі з іншими виховними засобами до значущих ціннісних самозмін [1].

Процес трудового виховання справді створює імпульси для самовиховання і саморозвитку його суб'єктів. Якраз у такій індивідуальній рефлексивній роботі і відбудеться формування ціннісного ставлення до праці і подальші продуктивні перетворення зазначеного ціннісного утворення.

Виховання ціннісного ставлення до праці у процесі вивчення навчальних предметів, на нашу думку, має відбуватися у трьох основних напрямках:

- виховання потреби у навчанні і праці;
- формування умінь і навичок практичної діяльності;
- розвиток здатності застосовувати отримані знання на практиці.

Дієвість розгортання кожного із зазначених напрямів потребує створення відповідних умов, а саме:

- діалогічність у побудові освітньої діяльності учнів (використання основних принципів «педагогіки співробітництва»);
- партнерська співпраця вчителів, батьків та громадськості у процесі трудового виховання, в центрі якої перебуває дитина (цілеспрямованість та систематичність цієї взаємодії);
- спрямованість навчальної і виховної діяльності педагогів на підтримку індивідуального розвитку кожного учня (не планування загального, обов'язкового для кожного учня рівня, а допомога у вдосконаленні його індивідуальних здібностей);
- творчий, креативний характер усіх форм освітньої діяльності (урахування набутого раніше суб'єктивного досвіду пізнання);
- індивідуальний підхід до кожного учня, надання йому можливості самостійно на певному етапі приймати рішення, добирати форми освітньої діяльності (формування та розвиток пізнавальних потреб);

– єдині та узгоджені вимоги до учнів з боку вчителів та батьків.

Формами освітньої діяльності молодших школярів, що стимулюють процес трудового виховання на уроках, на нашу думку, є:

- допомога вчителям у підготовці інформаційного і наочного матеріалів до уроків;
- пошук необхідної інформації у відповідній літературі та у мережі Інтернет;
- створення нових візуальних та аудіальних матеріалів ілюстративного характеру;
- робота над проектними задачами (метод проектів);
- участь у організації та проведенні предметних тижнів.

При цьому, на нашу думку, має бути застосовано такі методи:

- методи формування свідомості особистості (основою методу є переконання: розповідь, бесіда, етична бесіда, пояснення, діалог, навіювання, інструктаж, приклад);
- методи організації діяльності і формування досвіду суспільної поведінки (основою методу є різноманітні вправи: привчання, педагогічна вимога, громадська думка, доручення, виховні ситуації);
- методи стимулювання поведінки і діяльності (основою методу є мотивування: змагання, заохочення, осуд байдужості чи лінощів).

Далі розглянемо потенціал застосування форм і методів трудового виховання у процесі вивчення навчальних предметів у формуванні ключових компетентностей учнів на прикладі іншомовної освітньої галузі.

Основою іншомовної освітньої галузі є навчання іноземної мови, головна мета якої у початковій школі полягає у формуванні в учнів комунікативної компетенції, що забезпечується лінгвістичним, мовленнєвим і соціокультурним досвідом, узгодженим з віковими можливостями та психофізіологічними особливостями молодших школярів.

Стисло розкриємо освітній потенціал іншомовної освітньої галузі у формуванні ключових компетентностей у площині формування певних умінь і ставлень учнів початкової школи. Провідною для зазначеної освітньої галузі є компетентність у спілкуванні іноземними мовами, яка безпосередньо реалізується через предметні компетентності.

Спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовою визначаються уміннями використовувати українознавчий компонент в усіх видах мовленнєвої діяльності, популяризувати Україну, українську мову, культуру, традиції та ставленнями, а саме гордістю за Україну, її мову та культуру, розумінням потреби популяризувати Україну у світі засобами іноземних мов, готовністю до міжкультурного діалогу.

Основні компетентності у природничих науках і технологіях визначаються уміннями описувати іноземною мовою природні явища, аналізувати та оцінювати їх роль у життєдіяльності людини та ставленням, а саме інтересом до природи та почуттям відповідальності за її збереження.

Інформаційно-цифрова компетентність визначається уміннями учнів вивчати іноземну мову з використанням спеціальних програмних засобів, ігор, соціальних мереж, створювати відповідно до вікових особливостей інформаційні об'єкти іноземними мовами, спілкуватися іноземною мовою з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, застосовувати на певному рівні інформаційно-комунікаційні технології відповідно до поставлених завдань та ставленням, а саме готовністю дотримуватись мережевого етикету.

Уміння вчитися впродовж життя визначається уміннями учнів самостійно працювати з підручником, шукати нову інформацію з різних джерел та критично оцінювати її, організувати свій час і навчальний простір, оцінювати власні навчальні досягнення та ставленнями, а саме впевненістю у спілкуванні іноземною мовою, подоланням власних мовних бар'єрів, наполегливістю; внутрішньою мотивацією та впевненістю в успіху.

Математична компетентність визначається умінням розв'язувати комунікативні та навчальні проблеми, застосовуючи логіко-математичний інтелект, та ставленням, а саме готовністю до пошуку різноманітних способів розв'язання комунікативних і навчальних проблем.

Ініціативність і підприємливість визначаються уміннями учнів ініціювати усну, писемну, зокрема онлайн-взаємодію іноземною мовою для розв'язання конкретної життєвої ситуації та ставленнями, а саме дотриманням етичної поведінки під час розв'язання життєвих ситуацій, комунікабельністю та ініціативністю, креативністю.

Обізнаність та самовираження у сфері культури визначаються уміннями учнів висловлювати іноземною мовою власні почуття, переживання і судження та ставленнями, а саме усвідомленням цінності культури для людини і суспільства, повагою до багатства і розмаїття культур.

Екологічна грамотність і здорове життя визначаються уміннями учнів пропагувати здоровий спосіб життя засобами іноземної мови та ставленнями, а саме сприйманням природи як цілісної системи, готовністю обговорювати питання, пов'язані зі збереженням навколишнього середовища, відповідальним ставленням до власного здоров'я та безпеки.

Соціальна та громадянська компетентності визначаються уміннями учнів формулювати власну позицію, співпрацювати з іншими на результат, спілкуючись іноземною мовою, та ставленням, а саме толерантністю у спілкуванні з іншими.

Формування кожної із зазначених вище ключових компетентностей так чи інакше відбувається на кожному уроці з іноземної мови. Але загалом вони забезпечують виховання потреби у навчанні і праці, формування умінь і навичок практичної діяльності та розвиток здатності застосовувати отримані знання на практиці.

Висновки. З огляду на зміни щодо практичної реалізації концепції «Нова українська школа» з метою сприяння формуванню в молодших школярів ціннісного ставлення до праці під час вивчення навчальних предметів у освітньому процесі мають відбуватися принципово важливі зміни, які насамперед визначають оновлення змісту, форм та методів трудового виховання учнів початкової школи.

Метою трудового виховання молодших школярів у процесі вивчення навчальних предметів є формування у межах вікових особливостей учнів комбінації наскрізних знань, умінь та системи цінностей, які у динамічному розвитку визначають їхню здатність успішно здійснювати предметно-перетворювальну діяльність, розв'язувати практичні завдання у власному побуті.

В умовах реформування початкової освіти, розгортання практичної реалізації Концепції «Нова українська школа» ефективність трудового виховання молодших школярів залежить від створення сприятливих умов з формування в них основних ключових компетентностей як динамічної комбінації знань, умінь, цінностей та ставлень на їхній основі, які визначають здатність особи успішно вирішувати життєві проблеми, проводити навчальну діяльність і закладають підґрунтя для успішної професійної діяльності у майбутньому.

Варто зазначити, що з огляду на кардинальні зміни, які відбуваються у нормативно-правовому забезпеченні діяльності освітньої галузі, складності і неоднозначності перебігу розвитку самого явища, яке залежать від одночасного впливу багатьох факторів, актуальними залишаються подальші наукові розвідки у напрямі теоретико-методологічного і програмно-методичного забезпечення трудового виховання молодших школярів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І.Д. Духовна зрілість особистості: мета і засоби досягнення. Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2018 рік «*Особистість у просторі виховних інновацій*» (м. Київ, 18–19 жовтня 2018 р.). Івано-Франківськ. НАІР, 2018. С. 9–18.
2. Бех І.Д. Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія. Київ-Чернівці. «Букрек», 2018.
3. Голуб Б.А. Основы общей дидактики: учеб. пособие для студ. педвузов. Москва. Изд. центр ВЛАДОС, 1999.
4. Гриценко Л.І. *Трудове виховання в початковій школі: психологічні мішені виховних задач*: зб. тез

Міжнар. наук.-практ. конф. Східноукраїнської організації «Центр педагогічних досліджень». Харків, 2017. URL: <http://iib.iitta.gov.ua/id/eprint/709385>.

5. Гуцан Л.А. Теоретичне підґрунтя дефініції «ціннісне ставлення до праці» у контексті змісту трудового виховання молодших школярів: матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2017 рік «Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал» (м. Київ, 18 квітня 2018 р.). Івано-Франківськ. НАІР, 2018. Вип. 6. С. 89–96.

6. Нова українська школа: poradnik dla vchytelya. / Під ред. Н.М. Бібік. Київ. ТОВ «Видав. дім «Плеяди»», 2017.

7. Охріменко З.В. Виховання ціннісного ставлення молодших школярів до праці у сім'ї як педагогічна проблема: матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2016 рік «Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал». Івано-Франківськ. НАІР, 2017. Вип. 5. С. 189.

ЕСТЕТИЧНИЙ СМАК ЯК СКЛАДОВА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ВІТЧИЗНЯНИХ І КИТАЙСЬКИХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

AESTHETIC TASTE AS A PART OF AESTHETIC EDUCATION OF FUTURE UKRAINIAN AND CHINESE MUSIC TEACHERS

У статті наведено результати аналізу й порівняння наукових підходів до вивчення проблеми виховання естетичного смаку в майбутніх учителів музичного мистецтва в Україні та Китаї. Зазначено, що естетичний смак є складовою естетичного виховання майбутніх учителів музики в закладах вищої освіти. З'ясовано, що музичне мистецтво позитивно впливає на виховання естетичного смаку вітчизняних і китайських студентів.

Ключові слова: естетична культура, майбутні вчителі, музика, мистецтво, процес виховання студентів, заклад вищої освіти.

Выяснено, что музыкальное искусство положительно влияет на воспитание эстетического вкуса отечественных и китайских студентов.

Ключевые слова: эстетическая культура, будущие учителя, музыка, искусство, процесс воспитания студентов, учреждение высшего образования.

The article presents the results of the analysis and comparison of scientific approaches to the study of the problem of aesthetic taste education in future Music teachers in Ukraine and China. It is noted that aesthetic taste is an integral part of the aesthetic education of future Music teachers in higher education institutions. It has been found that musical art positively influences the education of aesthetic taste of domestic and Chinese students.

Key words: aesthetic culture, future teachers, Music, art, process of education of students, institution of higher education.

УДК 373.21

Чжоу Мінь,

аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

В статті приведені результати аналізу і порівняння наукових підходів до вивчення проблеми виховання естетичного смаку в майбутніх учителів музичного мистецтва в Україні та Китаї. Отримано, що естетичний смак є складовою естетичного виховання майбутніх учителів музики в закладах вищої освіти. З'ясовано, що музичне мистецтво позитивно впливає на виховання естетичного смаку вітчизняних і китайських студентів.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Естетичний смак людини характеризує її вихованість та естетичну культуру. Ця спроможність особистості сприймати, емоційно реагувати на різні погляди на красу, оцінювати й відрізнити прекрасне від потворного в дійсності й у мистецтві, виявляти в явищах риси трагічного й комічного розвиває молоду людину. Сучасній молоді важко орієнтуватися в канонах прекрасного, дотримуватися власного естетичного смаку. Цьому заважають різноманітні тенденції наслідування фальшивих цінностей, популяризація неестетичної продукції серед населення, відсутність естетичної досконалості в навколишньому середовищі. Учні запозичують із сім'ї модель поведінки й ставлення до загальнолюдських цінностей, однак нерідко батьки не мають високого рівня естетичної вихованості. Тому прогалини в естетичному вихованні має заповнювати вчитель, особливо вчитель музичного мистецтва, оскільки «в його руках» є прекрасний інструмент духовного впливу на особистість учня – музика.

Процес виховання естетичного смаку має місце в професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, оскільки їхні заняття розкривають здібності школярів до уяви, естетичного оцінювання позицій суспільного життя. Сформувати естетичну культуру школярів мають учителі, які здатні орієнтуватися в педагогічній роботі на кращі ідеали й переконання, бути взірцем естетично вихованої людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У межах дослідження нами проаналізовані й виді-

лені напрями, що є близькими до визначеної проблеми. Це такі, як-от:

– естетичне виховання суб'єктів освітнього процесу, обґрунтування його необхідності й доцільності для розвитку гармонійної особистості (Лі Цзіхуа, Ма Вей, Су Сяохуань, Уюткена, Ху Ціін);

– роль музики у вихованні естетичного смаку як складової естетичного виховання учасників освітнього процесу (Ван Лей, Ї. Чжан);

– виховання естетичного смаку в професійній підготовці майбутніх музично-педагогічних працівників у закладах вищої освіти (С. Вітвицька, Г. Лазаренко, Лю Цяньцян).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У науковій літературі [1–11] не систематизовані відомості про особливості виховання естетичного смаку в майбутніх учителів музичного мистецтва в Україні та Китаї. Методи аналізу й порівняння використані недостатньо. Не розкрита система естетичного виховання майбутніх учителів музичного мистецтва, однією з ланок якої є формування естетичного смаку особистості. Недостатньо виписані механізми впливу музичного мистецтва на виховання естетичного смаку в майбутніх учителів музичного мистецтва як в Україні, так і за кордоном. Практична значущість музичного мистецтва для естетичного виховання майбутніх учителів значно ширша, аніж її описують у проведених дослідженнях.

Мета статті – проаналізувати наукові праці українських і китайських учених стосовно проблеми виховання естетичного смаку в майбутніх

учителів музичного мистецтва в закладах вищої освіти; визначити поняття «естетичний смак учителя музичного мистецтва»; розширити практичну значущість музики для виховання естетичного смаку майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. У дослідженнях педагогічного досвіду китайських освітян, проведених Уюнтоною [8], йдеться про естетичне виховання як одну з важливих складових підготовки молоді до життя. В історичному аспекті таке виховання пройшло випробовування й мало певний термін становлення. У давнину естетичному вихованню молоді не приділялося уваги, особливо в період конфуціанства. Відомий китайський філософ Конфуцій (551–479 рр. до н.е.) запропонував програму навчання молоді, згідно з якою вона вивчала давні тексти та вдало використовувала висловлювання мудреців. Як зазначає вчений, саме читання і вивчення конфуціанських канонів, повага до всіх, хто міг читати і розуміти їх, поклали початок справжньому культу освіти і грамотності. Значно пізніше (1912 р.) китайський педагог – реформатор Дай Юаньпей (1868–1940 рр.) провів реформу освіти, внаслідок якої була введена нова шкільна система «Женьзи», що передбачала запровадження 7-річної початкової (4+3) і 4-річної середньої школи. До того ж загальна освіта мала передбачати військове, виробниче, громадянське, естетичне і моральне виховання молоді. Отже, на наш погляд, такі завдання стали близькими до виховання естетичного смаку в молоді.

Нині, як зазначає Су Сяохуань [7], китайські школи мають здійснювати не лише розумове навчання, але більшою мірою звертати увагу на моральне, фізичне та естетичне виховання, на прищеплення трудових навичок і виховання завдяки соціальній практиці. Це має пересікатися й гармонійно розвиватися, щоб школярі всебічно розвивалися й зростали міцними.

У межах обміну досвідом особливо цінним є те, що педагогічні ідеї українського педагога В. Сухомлинського про виховання стали складовою напрямку педагогіки, який у Китаї називають «вихованням природних якостей». Як зазначає Лі Цзіхуа [4], всебічне моральне, розумове, фізичне, зокрема естетичне, виховання можливе лише за умови врахування індивідуальних рис особистості учня, його особливостей. Важливу роль в популяризації педагогіки «виховання природних якостей» відіграє державна програма обов'язкового дев'ятирічного навчання і необхідність навчати всіх без винятку дітей. З позиції власного дослідження вважаємо, що естетичний смак людини є важливою його якістю, що виховується змалку.

У визначених завданнях китайської школи чітко прописано актуальність і доцільність естетичного виховання в аспекті всебічного гармонійного роз-

витку особистості. Стосовно розвитку університетської освіти, зокрема теорії й практики формування етноестетичної культури в Китаї, вчені згадують постанову «Про реформування системи освіти» (1985 р.) і «Програму реформування й розвитку освіти Китаю» (1994 р.). На підставі аналізу цих нормативно-правових документів можна зробити висновок про те, що в нових економіко-політичних умовах становлення КНР одним із пріоритетних напрямів роботи з молоддю є виховання етноестетичної культури студентів [9].

У дослідженні Ху Ціін [9] зазначено про те, що етноестетична культура молодих людей виявляється в їхній здатності відчувати прекрасне, прагнути до створення краси в навколишньому світі, орієнтуватися на ідеали традиційної народної творчості. Цінність такої культури для людини полягає в тому, що її сформованість допомагає творчій самореалізації особистості в професійній діяльності. Автор наголошує на тому, що виховання етноестетичної культури студентів має відбуватися за такими напрямками, як формування етноестетичної самосвідомості й емоційної чутливості до здобутків традиційної культури та залучення до різних видів етноестетичної культури.

У науковій праці Г. Лазаренко [3] вивчається проблема формування художньо-естетичного смаку в дітей дошкільного віку засобами музичного мистецтва та визначається термін «художньо-естетичний смак особистості» як стале соціально-психологічне новоутворення, яке виникає внаслідок поєднання естетичної свідомості з оцінкою явищ, естетичної цінності творів мистецтв. Нам імпонує глибоке вивчення вищезазначеним автором суті й змісту художньо-естетичного смаку особистості, суттєвими ознаками якого є потреби, цінності, естетичний ідеал, художній образ, емоційне сприйняття творів мистецтва, оціночне судження, вираження себе в художньо-творчій діяльності, індивідуальна власна позиція.

Потреби у вихованні естетичного смаку в школярів очевидні, однак, на наш погляд, бракує інформації про підготовленість учителів музичного мистецтва до виховання естетичного смаку молоді.

Український учений С. Вітвицька [2] наголошує на необхідності створення естетичного середовища в закладі вищої педагогічної освіти, що, на її думку, передбачає створення естетичної атмосфери в освітньому процесі, у використанні естетичної культури у викладанні змісту навчальних дисциплін, проведенні позааудиторної роботи, а також, головним чином, у побудові міжособистісних взаємин у педагогічному колективі. Цілком погоджуємося з авторитетним науковцем у тому, що естетична культура й вихованість мають збагачувати й розвивати партнерські стосунки між колегами, «підносити» освітній простір на вищі міжконтинентальні східці розвитку поставлених завдань.

На основі аналізу наукової літератури (Ван Лей, Ї. Чжан) з'ясовано, що одним з ефективних шляхів естетичного виховання є музичне мистецтво. Покращення естетичного смаку в учителів музичного мистецтва має надзвичайно велике практичне значення для реалізації якісних цілей вищої освіти. Ці вчителі мають постійно стимулювати свої внутрішні естетичні бажання, прагнути до виховання власного смаку, покращувати творчі досягнення, виявляти наполегливість у просуванні національної культури.

Як зазначає Ма Вей [6], китайська музика має виховний вплив на формування особистості молоді людини та увійшла в музичне життя Європи у ХХ столітті. Наприклад: створення Г. Малером «Пісні про землю» на вірші китайських поетів, написання Ф. Бузоні та Дж. Пуччіні опер «Турандот», опери «Соловейко» І. Стравинського на китайський сюжет, балетів «Дивний мандарин» Б. Бартока та «Червона квітка» Р. Глієра, опери «Ніксон в Китаї» Дж. Адамса. До речі, класика «нового театру» ХХ ст. – театр Б. Брехта – сформувався на основі драматургії Пекінської опери. К. Орф, який наслідував у своїх «сценічних кантатах» брехтівську драматургію, показав у музиці «пограниччя» європейської і східної культур. Фортепіано разом з ударними інструментами утворило стійкий тембральний звукоряд композицій цього автора, виводячи на аналогії до пошуків китайських композиторів, зокрема тих, що пишуть для фортепіано.

Водночас, як зазначає Ї. Чжан, принципи українського вокально-педагогічного мистецтва зовсім не знайомі в Китаї. Також бракує досвіду міжособистісного спілкування в музично-педагогічному колективі. «Питання впливу міжособистісного спілкування в класі сольного співу на весь процес формування вокально-технічних навичок узагалі ніколи не піднімалося в моїй країні, і спеціально-професійні й експериментальні дослідження не проводилися. Саме тому мені цікава ця проблема не тільки як виконавцю, але й насамперед як педагогу, тому що, на мій погляд, у вокальній педагогіці далеко не цілком повно використовуються можливості міжособистісного спілкування для створення сприятливих умов, у процесі яких відбувається формування необхідних вокально-технічних і виконавських навичок» [11, с. 3].

У дослідженні Цзінь Нань [10] до одного з показників інформаційно-пізнавального критерію ефективності вокального навчання китайських студентів у системі музично-педагогічної освіти України зараховано спроможність до естетичного оцінювання вокальних творів. Заслуговує на увагу також той факт, що високий рівень вокального навчання студентів характеризує ступінь ерудованості в галузі національної і світової культури, розуміння художніх напрямів мистецтва, стильових і жанрових особливостей виконання вокальних творів, історич-

них умов і тенденцій розвитку мистецтва різних народів світу, яскраво виражене особистісне ставлення до виконуваних музичних творів і наявність досвіду їх естетичного оцінювання. У такому розумінні прослідковується зв'язок між музичним мистецтвом і естетичною діяльністю як суб'єктивною рисою музично-педагогічних працівників. Незважаючи на те, що автор не наголошує на естетичному смаку студентів, його ознаки закладено в індивідуальному ставленні до творів музичного мистецтва й оцінюванні якості їхнього виконання.

На наш погляд, про складові естетичного смаку майбутніх учителів музики, хоча й опосередковано, йдеться в праці Ван Лей [1]. У дослідженні акцентовано на художньо-творчій підтримці розвитку комунікативності та вироблення гнучкої поведінки студентів у підготовці до сценічних виступів, стимулюванні до самостійного пошуку та створення виконавської інтерпретації яскравого художнього образу вокального твору. Практичну значущість становлять такі методи педагогічної роботи, як-от тренінги, творчі завдання, виконавська інтерпретація вокальних творів. Цілком погоджуємося з автором у тому, що названі методи стимулюють активність студентів у художньо-пізнавальній і вокально-виконавській діяльності, дають змогу глибше ознайомлюватися із засобами та прийомами виразного виконання, змістового відтворення художньо-музичних образів. У такий спосіб має формуватися власне ставлення до вибору й методики викладання музичного твору на основі сформованого естетичного смаку.

У межах практичної значущості музики для виховання естетичного смаку майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах вищої освіти пропонуємо проведення спецсеминару на тему «Вокальне мистецтво в житті людини» для студентів, учителів і школярів. Наведемо приклад тем, що будуть розглядатися:

1. Вокальне мистецтво, історія його виникнення й розвитку в Китаї.
2. Схожі й розбіжні тенденції освоєння молоддю знань і вмінь вокального мистецтва в Україні та Китаї.
3. Вплив вокального мистецтва на виховання естетичного смаку в майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах вищої освіти.
4. Техніки, прийоми, методи самовиховання естетичного смаку в майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах вищої освіти.
5. Майбутнє вокального мистецтва.

Висновки. На основі аналізу наукових праць українських і китайських учених щодо виховання естетичного смаку в майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах вищої освіти ми дійшли таких висновків:

1. У дослідженнях китайських учених і в нормативно-правових документах йдеться про акту-

альність і доцільність естетичного виховання школярів. Проте бракує інформації про естетичну культуру та вихованість учителя, зокрема учителя музичного мистецтва. Не приділялася увага вихованню естетичного смаку у вчителів музичного мистецтва.

2. Визначено поняття «естетичний смак учителя музичного мистецтва» як здатність музично-педагогічних працівників сприймати прекрасне та виховувати школярів в атмосфері красивого й гармонійного засобами музичного мистецтва.

3. Запропоновано додати до практичної значущості музики для виховання естетичного смаку майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах вищої освіти проведення спецсеминару на тему «Вокальне мистецтво в житті людини» для студентів, учителів і школярів.

Перспективами подальших розвідок у цьому напрямі є розроблення універсальної технології виховання майбутніх учителів музичного мистецтва та шляхи її для реалізації в українських і китайських університетах та консерваторіях.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ван Лей. Формування вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання». Київ, 2010. 23 с.

2. Вітвицька С.С. Естетичне виховання майбутнього вчителя в контексті ідей В.О. Сухомлинського. *Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку*: зб. наук. праць / За ред. О.А. Дубасенюк, Н.Г. Сидорчук. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2012. С. 142–150.

3. Лазаренко Г.А. Формування художньо-естетичного смаку у дітей старшого дошкільного віку засо-

бами музичного мистецтва: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 – «Теорія і методика виховання». Харків, 2015. 20 с.

4. Лі Цзіхуа. Творче використання спадщини В.О. Сухомлинського в КНР: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ, 2005. 22 с.

5. Лю Цяньцянь. Формування художньої компетентності майбутніх учителів музики та хореографії в педагогічних університетах України і Китаю: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання». Київ, 2010. 25 с.

6. Ма Вей. Концепція форми в музиці Китаю і Європи: аспекти композиції та виконання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 17.00.03 – «Музичне мистецтво». Одеса, 2004. 16 с.

7. Су Сяохуань. Основные сведения о Китае. Образование в Китае. Реформы и новшества. Межконтинентальное издательство Китая. Май 2002. 190 с.

8. Уюнтена. Актуальні проблеми реформування загальної середньої освіти в КНР: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ, 2000. 17 с.

9. Ху Ціін. Погляди китайських та європейських науковців на структуру та зміст етноестетичної культури особистості. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*: зб. наук. пр. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2015. № 52. С. 60–63.

10. Цзінь Нань. Критерії вокальної музично-педагогічної підготовки студентів КНР. *Науковий часопис НПУ імені М. Драгоманова. Серія 14: «Теорія і методика мистецької освіти»*. Київ, 2009. Вип. 7 (12). С. 128–131.

11. Чжан Ї. Вокально-педагогічна творчість як передумова виконавської діяльності співака: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 17.00.03 – «Музичне мистецтво». Одеса, 2006. 19 с.

РОЗДІЛ 4. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ
ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ НОВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ
У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ
У ВІЙСЬКОВОМУ ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИFEATURES OF NEW TECHNOLOGIES IMPLEMENTATION IN TEACHING
FOREIGN LANGUAGES FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION
IN MILITARY HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Розглянуто відповідність освіти викликам сучасності, необхідність підвищення інформаційної грамотності та розвинутого інноваційного мислення. Розкрито сутність поняття «Інформаційна культура». Проаналізовано впровадження дистанційного навчання. Розглянуто особливості використання мультимедійних презентацій програми Microsoft Power Point, проекту WebQuest, інтерактивної дошки, «мобільного навчання» M-Learning, яке базується на різного роду електронних засобах. Констатовано, що впровадження інновацій значно посилює динамізм, інформативність і ефективність навчання іноземної мови професійного спілкування.

Ключові слова: інформаційна культура, інноваційна діяльність дистанційного навчання, мультимедійні презентації, інтерактивні дошки, мобільне навчання.

Рассмотрено соответствие образования требованиям современности, необходимость повышения информационной грамотности и развития инновационного мышления. Раскрыта сущность понятия «Информационная культура». Проанализировано внедрение дистанционного обучения. Рассмотрены особенности использования мультимедийных презентаций программы Microsoft Power Point, проекта WebQuest, использование интерактивной

доски, «мобильного обучения» M-Learning, основанного на разного рода электронных средствах. Констатировано, что внедрение инноваций значительно усиливает динамизм, информативность и эффективность обучения иностранному языку профессионального общения.

Ключевые слова: информационная культура, инновационная деятельность дистанционного обучения, мультимедийные презентации, интерактивная доска, мобильное обучение.

The article studies the relevance of education to the challenges of modern time, the necessity to increase information literacy and to develop innovative thinking. The essence of the concept "Informational culture" is revealed. The implementation of distance learning is analyzed. Features of the use of multimedia presentations of Microsoft PowerPoint, Web Quest project, interactive whiteboard, "mobile learning"– M-Learning, which is based on various kinds of electronic media, are studied. It is stated that the introduction of innovations significantly enhances the dynamism, informativeness and efficiency of teaching foreign language for professional communication.

Key words: informational culture, innovative activity, distance learning, multimedia presentations, interactive whiteboard, mobile learning.

УДК 378.148: 811. 111

Гузиніна Т.В.,
старший викладач кафедри
іноземних мов
Національної академії
Національної гвардії України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Нові умови інформаційного життя суспільства вимагають нового підходу в навчанні іноземної мови професійного спілкування. Якісна освіта – гарантія розвитку цивілізованого суспільства. Зміст освіти збагачується новими процесуальними вміннями, розвитком здібностей оперувати інформацією, творчим вирішенням педагогічних проблем. Застосування сучасних інформаційних технологій у навчанні – одна з найбільш важливих і стійких тенденцій розвитку освітнього процесу.

Англійська мова через соціально-історичні причини стала мовою міжнародного спілкування, мовою науки і високих технологій. Підготовка фахівців у світлі нового підходу до питання про їхню професійну підготовку проводиться на основі комунікативної спрямованості навчання, яка пов'язана з формуванням інтерактивної компетенції з метою розвитку пізнавальних процесів, творчого мислення, мовної активності. Серед важ-

ливих умов успішної професійної кар'єри військового не останнє місце займає знання іноземних мов. У сучасному світі знання іноземної мови професійного спілкування – це норма для активних і цілеспрямованих людей. Застосування сучасних технологій у навчанні іноземної мови професійного спілкування дозволяє відкривати величезні можливості двосторонньої індивідуальної взаємодії з ресурсами мережі, доступу до різноманітних іншомовних професійно-орієнтованих інформаційних ресурсів, як для курсантів, так і для викладачів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Інноватика в процесі підготовки сучасного фахівця широко досліджується в Україні. Про це свідчать фундаментальні дослідження (О. Бартків, К. Бондарєва, І. Дичківська, О. Козлова, О. Пехота, І. Підласий, О. Попова та інші). Економічні науки використовують поняття «інноваційна діяльність» як варіант креативної виробничої діяльності та ефективної економіки (М. Кларин, С. Кретов, І. Про-

копенко, О. Солонухіна, В. Яценко). У парадигмі державотворчих процесів інновації досліджували О. Амосов, Л. Белова, К. Козлов, В. Сивокін. Інноваційні підходи до підготовки військових фахівців проаналізовано в дослідженнях М. Горліченко, Т. Ісаєнко, А. Комишан, М. Нецадіма, П. Стефаненка, П. Ягупова. Отже, в сучасній науці поняття «інноваційна діяльність» має широкий смисловий діапазон. Використання в процесі іншомовної підготовки інноваційних форм роботи на сучасному етапі потребує узагальнення та переосмислення.

Мета статті – охарактеризувати сучасні форми роботи на заняттях з іноземної мови у військових закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. На підставі аналізу науково-педагогічної літератури з'ясовано, що сучасні інноваційні технології в освіті – це використання інформаційних та комунікаційних технологій у навчанні, проектна робота в навчанні, робота з навчальними комп'ютерними й мультимедійними програмами, дистанційні технології в навчанні іноземних мов, створення презентацій у програмному середовищі Microsoft PowerPoint, використання ресурсів всесвітньої мережі Інтернет [4, с. 3].

Дослідниця В. Лященко зазначає, що «інноваційна діяльність, будучи складним і багатоплановим феноменом, своїм змістом охоплює процес взаємодії індивідів, спрямований на розвиток, перетворення об'єкта, на переведення його в якісно новий стан; системну діяльність щодо створення, освоєння та застосування нових засобів; особливий вид творчої діяльності, що об'єднує різноманітні операції і дії, спрямовані на одержання нових знань, технологій, систем» [3, с. 27].

Розвиток інноваційних процесів в освіті на сучасному етапі є об'єктивною закономірністю, що зумовлюється: інтенсивним розвитком інформаційних технологій у всіх сферах людського буття; оновленням змісту філософії сучасної освіти, центром якої став загальнолюдський цілісний аспект; гуманістично зорієнтованим характером взаємодії учасників навчально-виховного процесу; необхідністю підвищення рівня активності та відповідальності педагога за власну професійну діяльність, спрямовану на формування творчої особистості вихованця, готовності до сприйняття та активної діяльності в нових соціально-економічних умовах. У зв'язку з цим винятково важливого значення набуває дистанційне навчання. У самій формі такого навчання закладена активізація самостійної діяльності слухачів, мотивація оволодіння ними іноземною мовою, оптимізація самоосвіти.

Аналіз упровадження дистанційного навчання за кордоном свідчить про те, що в багатьох країнах створюється потужна технологічна база для подальшого розвитку цієї форми навчання. Зростає кількість університетів у таких країнах, як США, Великобританія, Франція, Іспанія, Китай, Німеч-

чина, які ефективно використовують дистанційні технології навчання. Застосування інформаційних технологій дає можливість об'єктивної оцінки знань, коли слухач може відразу ж дізнатися результати виконання кожного окремого пункту завдання або загальний відсоток правильних відповідей. Усі результати за темами завдань можуть бути представлені у вигляді зведеної таблиці, щоб слухач міг сам контролювати свою успішність.

Одним із найбільш популярних методичних прийомів є презентації. Їх застосування дозволяє здійснювати індивідуальний підхід і підвищувати ефективність самостійної роботи, допомагає курсанту отримувати додаткову інформацію за фахом на іноземній мові, творчо підходячи до розширення свого інформаційного простору. Готуючи презентацію, необхідно визначити цілі, аспекти, види мовленнєвої діяльності та її місце в аудиторній та самостійній роботі. Серед багатьох комп'ютерних програм найбільш популярною є програма Microsoft Power Point, що надає користувачам широкі можливості для підготовки мультимедійних презентацій. Дана програма успішно використовується як на практичних аудиторних заняттях, так і в самостійній навчальній діяльності студентів. У процесі такої роботи студенти не тільки вдосконалюють свої мовні навички, а й розширюють знання з обраної спеціальності, здійснюючи, таким чином, професійно-орієнтоване вивчення іноземної мови. У разі грамотної організації роботи з підготовки презентацій курсанти фактично використовують такі види мовленнєвої діяльності, як читання, говоріння, аудіювання, письмо. Викладач повинен пояснити вимоги, які можуть бути пред'явлені до підготовки презентації, визначивши її обсяг, кількість слайдів, розмір написаного на них тексту, форми контролю розуміння інформації (відповіді на питання, визначення правильної або неправильної інформації тощо). Досвід роботи показує, що використання мультимедійних презентацій значно посилює динамізм, інформативність та ефективність навчання іноземної мови у ВНЗ, раціонально поєднуючи аудиторну і самостійну діяльність курсантів.

Останнім часом все частіше помітний перехід від комунікативного підходу до інтерактивного в методиці викладання іноземної мови професійного спілкування, що дозволяє оптимізувати процес оволодіння навичками базового іншомовного спілкування і зробити його більш ефективним в умовах сучасних вимог підвищення мовної культури суспільства. Відзначимо, що однією з найактуальніших проблем методики викладання іноземної мови професійного спілкування є відсутність природного мовного оточення, яке також у даний час можна успішно компенсувати за допомогою інтерактивного підходу.

Розглянемо особливості використання інтерактивного проекту Learnathome в процесі навчання англійській мові. Learnathome – це безкоштовний інтерактивний ресурс, що дозволяє розвинути навички аудіювання на будь-якому рівні. По завершенні проходження пробних уроків користувачеві присвоюється рейтинг відповідно до того, якої складності і наскільки ефективно він пройшов урок. Система надалі враховує рівень користувача і пропонує уроки з урахуванням поточного рівня. Створюючи програми для вивчення іноземної мови професійного спілкування, автори зробили основний упор на головний комунікативний навик – аудіювання, або вміння чути і розуміти мову англомоного співрозмовника. Під час заняття курсант чує автентичні фрази в потоці живої мови. Таким чином, Learnathome надає широкий спектр можливостей для вивчення мови, особливо для розвитку навичок аудіювання.

Інтернет є добрим стимулом для оволодіння іноземною мовою взагалі. Сюди входять різноманітні тренувальні лексичні, граматичні, фонетичні вправи, тести на читання, граматику, IQ-тести і т.д. Так, наприклад, такі комп'ютерні програми, як English Tutor, Teacher, ICL, Lang Land дозволяють ефективно доповнити процес навчання мови на всіх рівнях. Вони призначені для аудиторної роботи, а також для самостійної роботи курсантів. Вони сприяють розвитку граматичних і лексичних навичок. English Tutor можна використовувати як для організації самостійного курсу навчання англійською мовою, так і в процесі паралельної роботи над декількома аспектами мови. Інтерактивний курс «Euro plus», в який включені мінівідеосюжети і аудіодіалоги дозволяє залучати курсантів до інтерактивної діяльності з віртуальним партнером. Для відпрацювання граматичних навичок існують три великі програми English Grammar in Use, LEARN і Active I. Програма Active I пропонує граматичну теорію і 15 вправ. Кожна програма передбачає, крім теоретичних викладок і практичних завдань, систему оцінок і словник.

Для того щоб викликати у курсантів інтерес до вивчення іноземної мови, необхідно організувати навчальний процес таким чином, щоб була висока мотивація, розширити їхній кругозір, забезпечити пізнавальну активність їх на занятті і допомогти розвинути креативність. Для вирішення цих завдань підходить використання WebQuest на заняттях з іноземної мови. WebQuest – один із найбільш ефективних способів управління самостійною роботою студентів в Інтернеті. Цей проект містить проблемні й одночасно творчі завдання, для виконання яких використовуються інформаційні ресурси Інтернету. Існують два типи веб-квестів:

1. Для короточасної роботи, які розраховані на 1–3 заняття. Їхня мета – поглиблення знань та їх інтеграція.

2. Для тривалої роботи, які розраховані на семестр або навчальний рік. Мета даного типу веб-квестів – поглиблення знань студентів.

Веб-квест-технології використовуються для різних цілей:

1) для переказу – демонстрації розуміння теми на основі подання матеріалів із різних джерел у новому форматі (створення презентації, розповіді, плаката);

2) для творчого завдання – творчої роботи в певному жанрі (створення відеоролика);

3) для аналітичної задачі – пошуку і систематизації інформації;

4) для оцінки – обґрунтування певної точки зору;

5) для переконання – схилення на свій бік опонентів або нейтрально налаштованих осіб;

6) наукових досліджень – вивчення різних явищ, відкриттів, фактів на основі унікальних онлайн-джерел.

Веб-квести орієнтовані переважно на роботу в групі. Їх відрізняє певна структура і вимоги до їхніх окремих елементів. Спочатку проводиться введення в ситуацію проекту, чітко описуються головні ролі учасників або сценарій квесту, попередній план роботи, огляд всього веб-квесту. Головне завдання повинно бути зрозумілим і цікавим. Чітко визначається підсумковий результат самостійної роботи. Прописується проблема, яку потрібно вирішити; задається серія питань, на які потрібно знайти відповіді. Команда спільно підводить підсумки виконання кожного завдання, учасники обмінюються матеріалами для досягнення спільної мети – створення сайту. На заключному етапі, коли проводиться публічне представлення виконаних робіт, важливо організувати конструктивне обговорення. Відкрите оцінювання власної роботи і роботи колег дозволяє вчитися бути коректними у висловленні зауважень, визначати найбільш цікаві знахідки у виконанні завдань, формувати власні критерії оцінювання.

Веб-квест-технології сприяють досягненню не лише практичних цілей (вміння читати, слухати і говорити іноземною мовою), а й освітніх, розвиваючих і виховних. Курсанти успішно знайомляться із загальнолюдськими цінностями, підвищуючи пізнавальну мотивацію. Вихід на рівень можливого розширення країнознавчого матеріалу за допомогою веб-квест-технологій дозволить логічно й ефективно вирішити завдання щодо посилення соціокультурної орієнтації іншомовної освіти в цілому, розширення фонових знань, модернізації лексичної бази і посилення мотиваційного аспекту навчання іноземної мови професійного спілкування. Веб-квест урізноманітнює навчальний процес, робить його живим і цікавим, а отриманий досвід знайде своє застосування в майбутньому, тому що під час роботи над цим проектом розвивається не тільки соціо-

культурна компетенція, але й можливість використання інформаційних технологій для вирішення професійних завдань (у т. ч. для пошуку необхідної інформації, оформлення результатів роботи у вигляді комп'ютерних презентацій, веб-сайтів, баз даних тощо). Інформаційні технології поживляють процес навчання: підвищують темп заняття, збільшують частку самостійної роботи студентів, дозволяють перевірити засвоєння теорії у всіх студентів, поглибити ступінь відпрацювання практичних умінь і навичок.

Не можна не згадати про інтерактивну дошку. Її використання підвищує рівень викладання будь-якої дисципліни, збільшує ефективність навчання, має більший потенціал розкриття теми заняття, ніж проста дошка. Вона дозволяє використовувати найрізноманітніші матеріали одночасно: і зображення, і звук, і відео, і текст, й інші необхідні матеріали. Інтерактивна дошка – це візуальний ресурс, який може допомогти викладачеві зробити заняття живими і привабливими для студентів. Вона дозволяє піднести студентам інформацію, використовуючи широкий діапазон засобів візуалізації (таблиці, схеми, фотографії тощо). На заняттях із застосуванням інтерактивної дошки можна вивести на екран заздалегідь приготовлений матеріал і використати час заняття тільки на вирішення поставлених завдань. Слід зауважити, що застосування інтерактивної дошки в аудиторії дозволяє встигнути подати більше інформації за менший час, і при цьому курсанти активно працюють на занятті й краще розуміють навіть складний матеріал.

Особливо зростає увага до мобільного навчання у вищих навчальних закладах. Завдяки появі переносних цифрових носіїв інформації з'явилося так зване «мобільне навчання» – M-Learning, яке базується на використанні різного роду портативних електронних засобів, а саме: ноутбуків, нетбуків, MP3-програвачів, iPhone, iPad, iPod і мобільних телефонів із відповідними функціями. Огляд й аналіз наукових публікацій з мобільного навчання свідчить про те, що сучасні мобільні пристрої в розвинутих країнах використовуються в багатьох галузях освіти, управління як реакція на задоволення потреб людей у різних сферах суспільного життя.

Незважаючи на всі труднощі, пережиті нашою державою на сучасному етапі його розвитку, процес інформатизації вищої військової освіти в Україні йде. Проте темпи його залишаються дуже низькими. На це є ряд серйозних причин:

- по-перше, у військових ВНЗ відсутня єдина методологія проектування і впровадження в педагогічну практику інформаційних засобів навчання;
- по-друге, розроблення науково-педагогічних основ інформатизації не встигає за розвитком комп'ютерної техніки та програмного забезпечення, професорсько-викладацький склад недо-

статньо підготовлений до використання сучасних інформаційних засобів;

- по-третє, слабо розвинена координація та кооперація військових ВНЗ різних силових міністерств і відомств під час розроблення програмного та методичного забезпечення процесу інформатизації. Все це призводить до розриву між потенційними і реальними можливостями інформатизації навчального процесу у військових ВНЗ.

Інформаційна культура – це не тільки вміння працювати з прикладним програмним забезпеченням, уміння програмувати, це, крім того, глибоке проникнення в суть процесів обробки інформації. Інформаційні технології дозволяють:

- докорінно змінити організацію процесу навчання курсантів, формуючи в них системне мислення;
- раціонально організувати пізнавальну діяльність курсантів у ході навчально-виховного процесу;
- забезпечити розвиток особистісних якостей курсантів, розкриття їхнього творчого потенціалу;
- підвищити ефективність навчально-виховного процесу на підставі впровадження нових інформаційних технологій навчання;
- сформувати інформаційну культуру курсантів.

Висновки. Таким чином, використання можливостей нових інформаційних технологій у навчанні іноземної мови професійного спілкування відповідає основній меті вивчення іноземної мови у вищій школі – формування комунікативної компетентності, можливості розвитку навичок спілкування, здатності до міжкультурної взаємодії, а також навичок самостійної роботи. Впровадження нових інформаційних технологій дозволить збільшити обсяг доступних освітянських послуг, розширить можливості та покращить використання дидактичного матеріалу нового покоління, а їх застосування надасть можливість значно підвищити якість навчання, знизити затрати часу та витрати сил викладачем і студентами.

Але варто сказати, що використання нових інформаційних технологій не повинно бути механічним актом сучасності. Потрібна продумана і чітка система їх застосування «на вході» в навчальний процес із метою отримання максимального навчального ефекту «на виході».

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Bobokhudzhaev SH.Y., Yuldashev Z.YU. Innovatsyonnye metody obucheniya: osobennosty keys-stady metoda obucheniya u puty eho prakticheskoho yspol'zovaniya. Innovative methods of teaching: features of the case-study method and ways of its practical use. Tashkent, 2006. 88 s.
2. Hladkykh Y.V. Metodicheskiye rekomendatsyy po razrabotke uchebnykh keysov. Methodical recommendations for the development of training cases. SPb, 2004. 75 s.

3. Lyashchenko V.M. Innovatsiyna diyal'nist' yak predmet naukovykh doslidzhen'. Innovative activity as a subject of scientific research. *Pedahohika ta psykholohiya: zbirnyk naukovykh prats'*. Kharkiv, 2018. Vyp. 59. S. 24–31.

4. Yakymenko S.S. Innovatsiyni osvitni tekhnolohiyi u vyvchenni anhliys'koyi movy. Innovative educational technologies in the study of English. *Anhliys'ka mova ta literatura*. 2015. Ver. № 25–26 (467–468). S. 2–4.

СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТА «МЕДИЧНА ІНФОРМАТИКА»

THE SYSTEM OF FUTURE PHYSICIANS TRAINING FOR ELECTRONIC DISTANCE LEARNING WHEN STUDY EDUCATIONAL SUBJECT "MEDICAL INFORMATICS"

Широке впровадження e-learning у систему медичної освіти потребує відповідних інформаційно-комунікаційних компетенцій студентів вищих медичних навчальних закладів. Аналіз програми дисципліни «Медична інформатика» для студентів 2 курсу лікувального факультету показав необхідність розроблення системи підготовки студентів вищих медичних навчальних закладів до дистанційного електронного навчання (online-курси). До складу системи підготовки увійшли такі елементи: навчальний курс для студентів 1 курсу (формування базового рівня інформаційно-комунікаційних навичок), скорегований за темами курс «Медична інформатика» (2 курс) із системою розроблених завдань на базі взаємодії із клінічними кафедрами, інформаційно-освітній простір університету, платформа edX. Розроблена система підготовки студентів вищих медичних навчальних закладів до електронного дистанційного навчання (online-курси), на наш погляд, сприяє імплементації електронного дистанційного навчання в процес підготовки студентів вищих медичних навчальних закладів.

Ключові слова: електронне дистанційне навчання, online-курси, платформа edX, вищий медичний навчальний заклад, медична інформатика, інформаційно-комунікаційна компетентність.

Для широкого внедрения e-learning в систему медицинского образования необходимо формирование соответствующих информационно-коммуникационных компетенций студентов высших медицинских учебных заведений. Анализ программы дисциплины «Медицинская информатика» для студентов 2 курса лечебного факультета показал необходимость разработки системы подготовки студентов высших медицинских учебных заведений к электронному дистанционному обучению (online-курсы). В состав системы подготовки вошли следующие элементы: учебный курс для студентов 1 курса (формирование базового уровня информационно-коммуникационных навыков), скорректированный по тема-

тике курс «Медицинская информатика» (2 курс) с системой разработанных заданий на базе взаимодействия с клиническими кафедрами, информационно-образовательное пространство университета, платформа edX. Разработанная система подготовки студентов высших медицинских учебных заведений к электронному дистанционному обучению (online-курсы), на наш взгляд, способствовала имплементации дистанционного электронного обучения в процесс подготовки студентов высших медицинских учебных заведений.

Ключевые слова: дистанционное электронное обучение, online-курсы, платформа edX, высшее медицинское учебное заведение, медицинская информатика, информационно-коммуникационная компетентность.

The widespread introduction of e-learning into the medical education system requires appropriate information and communication competences in students of higher medical education institutions. The analysis of the "Medical Informatics" discipline program for the second-year students of the medical faculty has shown the necessity of developing a system of higher medical schools students training for electronic distance learning (on-line courses). The structure of the training system includes the following elements: training course for first-year students (formation of the basic level of information and communication skills), the course "Medical Informatics" (second year), corrected according to the topics, with a system of prepared tasks to get her with clinical departments, informational and educational space of the university, edX platform. The developed system of higher medical school students training for electronic distance learning (on-line courses), in our opinion, has helped to improve the process of implementation of electronic distance learning in the process of training of higher medical schools students.

Key words: electronic distance learning, online courses, edX platform, higher medical school, medical informatics, information-communication competence.

УДК 378.016: [004: 61]: 378.018.43:
004.773.5/.7

Іванькова Н.А.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри медичної та
фармацевтичної інформатики
і новітніх технологій
Запорізького державного
медичного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді. Процес реформи сучасної освіти України передбачає забезпечення якісної підготовки фахівців, зокрема майбутніх лікарів. В умовах величезного потоку даних і скорочення аудиторного часу навчального процесу ведеться активний пошук нових резервів для створення гнучкої і мобільної системи навчання. Один із шляхів вирішення цієї проблеми полягає у впровадженні нових, більш ефективних методів і технологій навчання, до яких відносять дистанційне електронне навчання

(e-learning). У зв'язку із цим з'являються нові вимоги до компетентності студентів: вони повинні вміти використовувати ресурси інформаційних технологій у навчанні [1], що, у свою чергу, потребує розроблення системи підготовки майбутніх лікарів до дистанційного електронного навчання. Враховуючи той факт, що метою викладання навчальної дисципліни «Медична інформатика» є формування та розвиток у майбутніх лікарів компетентності в галузі інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) для раціонального

використання сучасного програмного забезпечення загального та спеціального призначення під час опрацювання медико-біологічних даних, вважаємо його базовою платформою для формування інформаційно-комунікаційних компетенцій для підготовки майбутніх лікарів до дистанційного електронного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання підготовки майбутніх лікарів до дистанційного електронного навчання можна розглядати з позиції формування необхідних інформаційно-комунікаційних компетенцій студентів, що досліджено в роботах таких авторів: М.Р. Мруга, [2; 3; 4], Л.П. Войтенко [4], Г.Ю. Мороховець [5], Н.В. Лобач [6], У.Р. Васишин [7], С.К. Мисловська [8], А.М. Добровольська [9] та інші. А також з позиції формування концепції дистанційного електронного навчання у вищих навчальних закладах, зокрема у вищих медичних навчальних закладах.

У Запорізькому державному медичному університеті (далі – ЗДМУ) із 2005 р. послідовно реалізується програма інформатизації навчального процесу. На першому етапі (2005–2010 рр.) зусилля були спрямовані на створення інформаційно-освітнього простору університету, формування матеріально-технічної бази інформатизації та створення інфраструктури локальної мережі кампусу на базі технологій Ethernet та Wi-Fi, а також мережі обласних і регіональних центрів для дистанційної освіти та телемедицини [10]. На другому етапі (2010–2015 рр.) вирішувалося завдання розроблення навчального е-контенту для запровадження дистанційного навчання, завданням якого було забезпечення вільного доступу студентів до навчально-методичних ресурсів університету. Так, кафедрами факультету післядипломного навчання активно використовувалася платформа Moodle для розроблення навчальних курсів [11]. Однак широке впровадження систем електронного дистанційного навчання стримувалося такими чинниками: консервативна система організації навчання у вищому медичному навчальному закладі, орієнтація на аудиторну роботу, недостатній рівень інформаційно-комунікаційних компетенцій викладачів і студентів. Саме тому рішенням Конференції трудового колективу та Вченої ради ЗДМУ з 1 вересня 2017 р. визнано за необхідне та розпочато розроблення заходів з організації навчання студентів (самостійна робота та курси за вибором) у форматі електронного дистанційного навчання (online-курси) [12].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У результаті аналізу літературних джерел з питання підготовки студентів вищого медичного закладу до дистанційного електронного навчання ми дійшли висновку про відсутність готового рішення із цього питання. На наш погляд, це зумовлено тим фактом, що різні вищі

медичні навчальні заклади мають різні структурно-організаційні моделі інформаційно-освітнього простору, апаратне та програмне забезпечення. Навіть концепції інформаційно-освітнього простору вищого навчального закладу можуть бути різними. Отже, невирішеним залишається питання розроблення системи підготовки майбутніх лікарів до дистанційного електронного навчання.

Мета статті. Розробити систему підготовки студентів вищих медичних навчальних закладів до електронного дистанційного навчання (online-курси) під час вивчення навчального предмета «Медична інформатика».

Виклад основного матеріалу. Визначимо деякі поняття, які є базовими в роботі, а саме: «електронне дистанційне навчання», «e-learning», «online-курс». Візьмемо за основу визначення В.Ю. Бикова: «електронне дистанційне навчання – це різновид дистанційного навчання, за яким учасники й організатори навчального процесу здійснюють здебільшого *індивідуалізовану взаємодію* як асинхронно, так і синхронно в часі, переважно і принципово використовуючи *електронні транспортні системи доставки засобів навчання* та інших інформаційних об'єктів, комп'ютерні мережі Інтернет/Інтранет, медіанавчальні засоби та інформаційно-комунікаційні технології» [13]. «E-learning належить до *освітніх процесів*, які використовують інформаційно-комунікаційні технології, щоби бути сполучною ланкою між синхронною й асинхронною навчально-педагогічною діяльністю» (Jereb & Šmitek, 2006 р.). Online-курс розглядається нами як *точка збору навчального контенту у вигляді інформаційних ресурсів*, які перебувають у межах інформаційно-освітнього простору університету (сайти кафедральних ресурсів, бібліотеки й інших підрозділів) та *представлені* в різноманітних форматах (текст, відео, анімація, презентація, електронний посібник тощо).

Важливою властивістю online-курсу є інтероперабельність (можливість створення систем із довільних неоднорідних, розподілених компонентів на базі уніфікованих інтерфейсів або протоколів). Маючи доступ до online-курсу, студент послідовно отримує доступ до необхідного навчального матеріалу. Траєкторія подачі матеріалу визначається робочою програмою навчальної дисципліни. У даний час у ЗДМУ розроблено 192 курсів за вибором та 304 курси для самостійного навчання студентів та інтернів.

Навчальний предмет «Медична інформатика» вивчається на 2 курсі вищого медичного навчального закладу та має уніфіковану робочу програму, яка може бути дещо розширена. Курс розрахований на 109 годин, складається з лекцій (6 годин), практичних занять (24 години) та самостійної роботи (79 годин). Саме цей предмет розглядається нами як платформа для форму-

вання інформаційно-комунікаційних компетенцій майбутніх лікарів. Інформаційно-комунікаційна компетенція – здатність студента не тільки орієнтуватися в інформаційному просторі взагалі, а ще й володіти й оперувати інформацією стосовно професійної діяльності і перспектив професійного зростання [14]. Нами виділено такі інформаційно-комунікаційні компетенції, якими повинен володіти студент для успішного дистанційного електронного навчання: реєстрація в хмарному середовищі, настроювання параметрів «віртуального кабінету», використання хмарних сервісів для створення груп спілкування (навчання), підключення особистих пристроїв до синхронного (асинхронного) спілкування, використання спеціалізованих програм для пошуку, аналізу, структурування та синтезу інформації, представленої в різних форматах.

З огляду на те, що реєстрація та навчання в режимі online починається вже з першого курсу, кафедрою медичної та фармацевтичної інформатики та новітніх технологій (далі – МФІ та НТ) за наказом ректора розроблено та впроваджено спеціалізований навчальний курс занять зі студентами 1 курсу, а також скоректовано навчальну програму на 2 курсі лікувального факультету під час вивчення навчальної дисципліни «Медична інформатика».

Для проведення занять на 1 курсі розроблено робочу програму обсягом 1 кредит, до якої увійшли лекції (2 години), практичні роботи (8 годин) та самостійна робота (26 годин). Визначено мету курсу, а саме формування готовності студентів 1 курсу до дистанційного електронного навчання на базі платформи edX. На лекції студенти отримували блок теоретичного матеріалу щодо використання хмарних сервісів у навчанні. Практичні заняття проводилися поетапно.

1 етап – реєстрація в системі Microsoft Office 365 (далі – MSO 365) та запис на online-курси. Після реєстрації студент одержує доступ до бібліотеки online-курсів, а також університет надає йому ліцензію на користування всіма сервісами MSO 365.

2 етап – настроювання параметрів особистого «віртуального кабінету» у Microsoft Office 365; створення групи для спільної роботи; формування календаря спільних подій для сформованої групи; розсилка повідомлень групі. 3 етап – виконання практичного завдання з використанням сервісів MSO 365 у групі. Треба зазначити, що в ЗДМУ платформа для дистанційного електронного навчання (courses.zsmu.edu.ua) інтегрована із хмарним активним каталогом zsmu.edu.ua (Active Directory, AD) університету.

До робочої програми навчального предмета «Медична інформатика» для студентів 2 курсу увійшли такі теми: «Організація інформаційного середовища студента на базі хмарних техноло-

гії MS Office 365 (MSO 365)» та «Основи проектування навчальних елементів для онлайн-курсів edX. Обробка медичних зображень». Під час першого заняття студенти заходили у свій аккаунт MSO 365, налаштовували параметри особистого «віртуального кабінету» та вчилися взаємодії під час роботи з додатком Sway. На другому занятті студенти виконували завдання в групі. Завданням було розроблення навчального елементу з будь-якого фахового предмета, який вивчається в медичному університеті з 1 по 6 курс та може бути використаним під час розроблення навчальних курсів на платформі edX. Виділяємо такі етапи:

1. Формування груп (3–4 студента) за інтересами до навчальних предметів та розподіл ролей, а саме визначення адміністратора групи (логістика інформаційних потоків всередині групи), розробника вербального контенту, розробника мультимедійного контенту. Технічну частину завдання пояснював викладач, який проводив заняття з медичної інформатики. Змістовну частину завдання студенти отримували на клінічній кафедрі.

2. Вибір кафедри. Студенти вибирали кафедру, навчальні предмети якої для них є найбільш цікавими, та отримували завдання.

3. Виконання завдання в групі. Треба зазначити, що робота в групі впливала на кожного студента. Спільна мета та відповідальність змушували студентів до плідної роботи. Студенти спілкувалися, обмінювалися досвідом, навчалися один в одного.

4. Презентація виконаної роботи й оцінювання. Цей етап відбувався по черзі на двох кафедрах: на клінічній кафедрі, де отримано завдання, та на кафедрі МФІ НТ. Профільна кафедра оцінювала навчальний контент і його структуру, а кафедра МФІ НТ – рівень інформаційно-комунікаційних навичок, отриманих під час виконання завдання, а також вміння використовувати різноманітне програмне забезпечення. На завершальному етапі обрано найкращі роботи та презентовано їх на науковому засіданні кафедри МФІ НТ.

Підготовка завдань для студентів на кафедрах також мала свою специфіку та підготовчий етап. Кафедрою МФІ НТ розроблено приклад створення навчальних елементів для online-курсів, який супроводжувався розкриттям сутностей понять, що вживаються, а саме: «навчальний елемент», «навчальна інформація», «спосіб представлення змісту навчальної інформації». Перед початком підготовки завдань для студентів-дизайнерів викладачі кафедр розробляли проект сценарію курсу для самостійної роботи. Проект сценарію передбачає формулювання мети, розроблення структури курсу (перелік модулів, розділів, тем), визначення переліку навчальних елементів у кожній темі, які планується використовувати під час навчання для розкриття теми.

Таблиця 1

Опис навчального елемента

№	Назва навчального елемента (відповідно до сценарію)	Назва файлу (формується відповідно до рекомендацій «Правил розроблення курсів та імен файлів»)	Зміст навчального елемента (що повинен відображати або демонструвати)	Формат навчального елемента (залежно від способу представлення (відео, малюнок, схема тощо)	Дата передачі навчального елемента (дата видачі завдання студентам)	Критерії якості, тобо відповідність розробленого навчального елемента завданню (див. «Зміст навчального елемента»)
1.	Киснево-відновлюваний процес	G1_	Демонструє процес або відображає компоненти (структуру)	– Gif; – Grag.	11/11/2018	– повністю відповідає завданню; – частково відповідає; – не відповідає.

Наприклад, неорганічна хімія вивчає хімічні елементи (атоми), утворювані ними прості і складні речовини (молекули), їхнє перетворення, склад, будову і властивості. У хімії досліджують процеси перетворення молекул унаслідок сполучення, розкладу або перегрупування атомів, визначають умови і закономірності цих перетворень – хімічних реакцій. Отже, для розроблення навчальних елементів із хімії можуть застосовуватися такі поняття: «елементи періодичної системи», їх «склад», «властивості», «методи їх сполучення», «хімічні явища», представлені в електронному вигляді у форматі малюнків, схем, презентацій тощо з подальшим включенням до сценарію online-курсів.

Кожний із визначених навчальних елементів може бути представлений у різному форматі (текст, малюнок, схема, презентація, відеофрагмент тощо). Наприклад, хімічне явище «киснево-відновлюваний процес» як навчальний елемент, який розкриває зміст теми, може бути представлений у вигляді схеми, відео й ін. Спосіб представлення кожного навчального елемента, його закодована назва та місцезорозташування в проекті сценарію визначаються розробниками курсу, які закладають у проект сценарію методику навчання. За наведеним прикладом відповідальними викладачами розроблено масив завдань, які й отримували студенти, наприклад: перекласти надану схему іншою мовою, озвучити навчальний мультимедійний фрагмент, розробити анімаційний фрагмент із використанням телефона або планшета, розробити презентацію тощо.

Висновки. Запровадження розробленої системи підготовки студентів вищих медичних навчальних закладів до дистанційного електронного навчання під час вивчення навчального предмета «Медична інформатика» дозволило сформувати необхідні інформаційно-комунікаційні компетенції в студентів 1 та 2 курсів, що створило умови для імplementації дистанційного електронного навчання. Сформовані інформаційно-комунікаційні компетенції дозволяють студентам активно навчатися на інших відкритих online-курсах, що, у свою чергу, сприяє професійному формуванню майбутніх лікарів та підвищенню кваліфікації лікарів-інтернів на післядипломному етапі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Теорія та практика змішаного навчання: моногр. / В.М. Кухаренко, С.М. Березенська, К.Л. Бугайчук та ін.; за ред. В.М. Кухаренка. Харків: Міськдрук; НТУ «ХПІ», 2016. 284 с.
2. Мруга М.Р. Структурно-функціональна модель професійної компетентності майбутнього лікаря як основа діагностування його фахових якостей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2007. 250 с.
3. Мруга М.Р., Войтенко Л.П. Порівняльний аналіз вимог до інформатичної підготовки майбутніх ліка-

рів на додипломному етапі навчання: вітчизняний та зарубіжний підходи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2010. № 6 (20). URL: <http://www.ime.edu.ua.net/em.html/>.

4. Мороховець Г.Ю. Формуванні інформаційно-комунікаційних компетенцій у майбутніх лікарів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2017. 237 с.

5. Лобач Н.В. Педагогічні умови формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів в освітньому середовищі вищого медичного навчального закладу / ред. кол.: В.В. Радул [та ін.]. *Наукові записки КДПУ*. Серія: «Педагогічні науки». 2015. Вип. 141. Ч. 1. С. 124–128.

6. Василюшин У.Р. Методологічні аспекти формування інформаційної культури як необхідної умови професійної компетентності лікаря-інтерна. *Український стоматологічний альманах*. 2014. № 3. С. 94–98.

7. Мисловська С.К. Підготовка студентів медичних ВНЗ до використання інформаційних технологій у професійній діяльності. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія «Педагогіка і психологія». 2015. Вип. 43. С. 261–265.

8. Добровольська А.М. Концептуальна модель формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів і

провізорів у процесі навчання дисциплінам природничо-наукової підготовки. *Науковий вісник Південно-українського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. Серія «Педагогіка». 2016. № 3 (110). С. 18–28.

9. Рижов О.А. Методологічне та організаційне забезпечення системи післядипломної підготовки провізорів на основі інформаційних технологій: дис. ... докт. фарм. наук. К., 2010. 318 с.

10. Технології дистанційного навчання лікарів-педіатрів / Л.М. Боярська, О.А. Рижов, Ю.В. Котлова. *Актуал. питання фармац. та мед. науки та практики*. 2014. № 1. С. 87–88.

11. Колесник Ю.М., Авраменко М.О., Моргунова С.А. та ін. Стратегія впровадження курсів за вибором на базі технології онлайн курсів на платформі edX. *Медична освіта*. 2017. № 3. С. 75–79.

12. Биков В.Ю. Дистанційна навчання. *Енциклопедія освіти України* / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. К.: Юрінком-Інтер, 2008. С. 191–193.

13. Нахаєва Я.М. Термінологічний аналіз основних понять у реалізації компетентісного підходу в підготовці майбутніх лікарів. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2014. Вип. 30. С. 106–108.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЗАСОБАМИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ

FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF PUPILS IN THE LESSONS OF UKRAINIAN LITERATURE THROUGH THE USE OF INTERNET-RESOURCES

У статті розглядаються сфери професійної діяльності вчителя з використанням у сучасному освітньому середовищі інформаційно-комунікаційних технологій. З'ясовано закономірності формування соціальної компетентності учнів у процесі вивчення української літератури, та визначено інтернет-ресурси, які сприяють підвищенню ефективності навчальної діяльності. Представлено особливості оптимальної інтеграції традиційних та інформаційно-комунікаційних технологій навчання в освітньому процесі. Наведено приклади формування соціальної компетентності учнів на різних етапах уроку української літератури засобами використання інтернет-ресурсів.

Ключові слова: соціальна компетентність, інформаційно-комунікаційні технології, інтернет-ресурси, ментальна карта, віртуальна стіна, інтерактивний плакат.

В статье рассматриваются сферы профессиональной деятельности учителя с использованием в современной образовательной среде информационно-коммуникационных технологий. Выявлены закономерности формирования социальной компетентности учащихся в процессе изучения украинской литературы, и определены интернет-ресурсы, которые способствуют повышению эффективности учебной деятельности. Представлены особенности оптимальной интеграции

традиционных и информационно-коммуникационных технологий обучения в образовательном процессе. Приведены примеры формирования социальной компетентности учащихся на разных этапах урока украинской литературы средствами использования интернет-ресурсов.

Ключевые слова: социальная компетентность, подростки, образовательная среда, социально-педагогическая деятельность, информационно-коммуникационные технологии, интернет-ресурсы, ментальная карта, виртуальная стена, интерактивный плакат.

The article deals with the areas of professional activity of the teacher with the use of information and communication technologies in the modern educational environment. The patterns of formation of social competence of pupils in the process of studying Ukrainian literature are determined, and Internet resources are determined, which are favorable for increasing the efficiency of educational activities. The peculiarities of optimal integration of traditional and information-communication technologies of teaching in the educational process are presented. Examples of the formation of social competence of pupils at different stages of the lesson of Ukrainian literature by means of using Internet resources are given.

Key words: social competence, information and communication technologies, Internet resources, mental map, virtual wall, interactive poster.

УДК [316:005.336.2]-057.87:821.161.2

Ярмутьська І.В.,
аспірант
Інституту проблем виховання
Національної академії
педагогічних наук України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Одним із характерних явищ ХХІ століття є перехід до інформаційного суспільства, що надає можливість відкривати нові горизонти в усіх сферах діяльності; не є винятком також формування освітнього простору. Нова освітня політика спрямована на вдосконалення комп'ютерно-інформаційного складника змісту освіти. Знання інформаційних технологій не лише розширюють сферу освітніх можливостей, але й підвищують мотивацію до навчання, роблять його динамічним і насиченим. Доступність використання сучасного інформаційного простору є безперечною перевагою у процесі модернізації освітнього процесу, зокрема у вивченні української літератури, однак варто враховувати особливості процесу соціалізації особистості. Особливої уваги заслуговують учні основної школи, оскільки вони використовують сучасні інформаційні ресурси та віртуальні мережі стихійно, ставлячи під загрозу свій фізичний, психічний і соціальний розвиток. Тому завдання учителів – не лише створити умови для отримання якісної освіти засобами інформаційних техноло-

гій, але й сформувати ключові компетентності, які сприятимуть гармонійному розвитку особистості сучасних учнів. Найбільш ефективними засобами розвитку соціальної компетентності учнів у сучасному інформаційному суспільстві вважаємо використання інформаційно-комунікаційних технологій та інтернет-ресурсів, які є доцільними в освітньому процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі досліджували В. Биков, А. Гуржій, М. Жалдак, М. Лещенко, С. Литвинова, О. Співаковський та інші вчені; застосування інтернет-ресурсів в освітньому процесі розглядали Н. Діментівська, Н. Євтушенко, А. Забарна, М. Золочевська, Г. Стеценко; теоретичні засади становлення соціальної компетентності особистості у своїх працях визначили І. Бех, Н. Бібік, Н. Гавриш, С. Данилейко, І. Єрмаков, А. Мудрик, О. Овчарук, О. Пометун, В. Шахрай та інші науковці. Аналіз педагогічних досліджень свідчить, що впровадження сучасних інформаційних технологій є перспективним засобом формування

соціальної компетентності учнів, але ефективність їх використання залежить від створення відповідних організаційно-педагогічних умов, що недостатньо опрацьоване в педагогічній теорії та практиці.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Специфіку розвитку соціальної компетентності учнів в інформаційному суспільстві засобами використання інформаційно-комунікаційних технологій та інтернет-ресурсів на уроках української літератури вивчено недостатньо, що дає змогу констатувати актуальність обраної теми.

Мета статті – висвітлення основних напрямів системи соціально-педагогічної діяльності з використанням інтернет-ресурсів на уроках української літератури як засобу формування соціальної компетентності учнів.

Виклад основного матеріалу. Формування змісту освіти в критеріях компетентісно орієнтованого підходу створює умови для розвитку особистості, здатної орієнтуватися та реалізуватися в сучасному суспільстві, інформаційному просторі, стрімкому розвитку всіх сфер громадського життя. Розвиток ключових компетентностей залежить від упровадження вчителем освітніх технологій, що не лише розкривають пізнавальний потенціал учнів, але й формують їхню суб'єктність в освітньому процесі.

Державний стандарт наголошує, що необхідно формувати в учнів громадську відповідальність та правову самосвідомість, духовність і культуру, ініціативність, самостійність, толерантність, здатність до соціалізації в суспільстві [5]. Про формування соціальної компетентності учнів як однієї з ключових компетентностей зазначено також у Концепції Нової української школи [2].

О. Овчарук зазначила, що компетентності є тими індикаторами, які дають можливість визначити готовність учня, випускника до життя, його подальшого розвитку й активної участі в житті суспільства. Прикладом ключових компетентностей можуть бути здатність співпрацювати та працювати в команді, розв'язувати конфлікти, застосовувати інформаційні та комунікаційні технології [3].

На нашу думку, використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках української літератури є невіддільною частиною формування не лише предметних компетентностей, але й ключової соціальної компетентності. Ефективним засобом в її формуванні є застосування інтернет-ресурсів – служб зі створення мережевих спільнот, спільного зберігання відео та графічних файлів, колективного редагування гіпертекстових документів, сайтів для спільного зберігання мультимедійних ресурсів. Сучасні інтернет-ресурси мають соціальний характер – орієнтовані на взаємодію користувачів, тобто на спільне створення та опрацювання матеріалів. Тож можемо говорити про

формування соціальної компетентності під час використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітній діяльності.

За визначенням І. Рябухи, соціальна компетентність підлітків – це компетентність дорослішання – «здатність» дитини аналізувати оточення навколо себе, адекватно оцінювати власні можливості й вибудовувати стратегії взаємодії з навколишнім світом [6].

Використання інтернет-ресурсів на уроках української літератури підвищує мотивацію та активізує пізнавальну діяльність учнів, забезпечує активну співпрацю та дає змогу застосовувати диференційовані завдання. Крім того, за допомогою інформаційних технологій зручно організувати дистанційне навчання у разі виникнення потреби або ж для взаємодії учнів у позаурочний час. Доцільним є використання інформаційних технологій у навчанні дітей з особливими потребами.

О. Прашко зазначає, що розвиток соціальної компетентності учня залежить більшою мірою від створення психолого-педагогічних умов, зокрема спеціально організованої діяльності, під час якої дитина має можливість отримати теоретичні знання про соціальну реальність; застосувати наявний соціальний досвід у соціальній практичній діяльності; реалізувати індивідуальні потенційні можливості, лідерські зокрема, сформувані та розвинути ціннісні орієнтації та установки, які не вступають у протиріччя із соціальними нормами; розвиватися як толерантна особистість, яка вміє приймати та поважати світогляд інших; навчитися впливати на соціальні ситуації, що можна змінити, та намагатися вплинути на ті, що, за загальною думкою, змінити неможливо; приміряти в дії різні соціальні ролі; навчитись встановлювати конструктивні відносини із соціальним середовищем, розв'язувати конфлікти ненасильницьким шляхом [4].

Для реалізації зазначених перспектив на уроці української літератури доцільним є використання інтернет-ресурсів, які передбачають групову проектну діяльність. Такою роботою може бути складання ментальної карти.

Ментальна карта (асоціативна карта, інтелект-карта, карта знань) – спосіб зображення процесу загального системного мислення за допомогою схем, що забезпечують демонстрацію асоціативних зв'язків понять та об'єктів в єдиному візуальному просторі.

Переваги використання ментальних карт в освітньому процесі такі:

- процес створення ментальних карт сприяє розвитку креативного та логічного мислення;
- використання ментальних карт формує вміння класифікувати та систематизувати отриману інформацію, підвищуючи якість навчання;
- робота з ментальними картами впливає на концентрацію уваги та розвиток пам'яті.

Особливо зручним і доцільним на уроках української літератури є використання ментальних карт, створених за допомогою сервісу SpiderScribe.net. Цей інтернет-ресурс створює умови для візуалізації індивідуальних ідей і спільної діяльності учасників освітнього процесу. Створену ментальну карту можна доповнити завантаженими зображеннями, текстовими документами, геолокаційними мітками. Карта створена в SpiderScribe.net може бути приватною, тобто лише автор має доступ до внесення коректив у її створення, або ж може мати спільний доступ, що передбачає колективну роботу над редагуванням об'єктів. Сервіс доцільно використовувати на уроках засвоєння нових знань, коли передбачена робота з теоретичним матеріалом значного обсягу, або з метою виконання випереджувальних завдань.

Інтернет-ресурс Bubbl.us передбачає розроблення простих ментальних карт і групування навчального матеріалу за допомогою побудови схем. Сервіс передбачає можливість спільного редагування карти, сформованої з візуальних вузлів і ланок. По-перше, такий вид діяльності дає можливість краще засвоїти навчальний матеріал, адже оснований на асоціативних образах. По-друге, ресурси для створення такої ментальної карти передбачають режим спільного доступу, тож учні мають можливість взаємодіяти в групі, доповнювати роботу один одного, працювати над вирішенням спільної проблеми і водночас відповідати за виконання власного індивідуального завдання.

Ментальні карти можна використати на різних етапах уроку, особливо ефективно використання на етапі узагальнення та систематизації знань. Методично виправданим є складання ментальних карт у груповій проектній діяльності, коли кожен учень, виконуючи певне завдання застосовує не лише свій творчий потенціал, але й соціальний досвід у практичній співпраці. Використання зазначених інтернет-сервісів на уроках літератури є цілком виправданим, поживає освітній процес, робить навчання невимушеним і психологічно комфортним.

Не менш ефективним засобом формування соціальної компетентності учасників навчального процесу є використання інтернет-ресурсів для створення віртуальних стін (дощок) – освітніх інструментів, що органічно синтезують в інтерактивному форматі текст, графічні зображення, мультимедійні файли, посилання на віртуальні сторінки. Використання віртуальної стіни передбачає можливість не лише розміщувати власні матеріали та реалізовувати індивідуальні потенційні можливості, але й коментувати та оцінювати роботи інших учасників, приміряти на себе різні соціальні ролі.

Найбільш зручним для створення віртуальної стіни є сервіс Padlet. Інструмент, що дає мож-

ливість застосовувати індивідуальні та групові форми роботи на уроці та в позаурочний час, впроваджувати елементи дистанційного та «перевернутого навчання». На віртуальній стіні можна розміщувати текст, графічні зображення, мультимедійні файли, посилання на сторінки, веб-квести та інше [1].

Використання інтернет-сервісу Padlet зробить урок інтерактивним, а виконання домашнього завдання нестандартним і захопливим.

Нами було розроблено та впроваджено завдання з української літератури для учнів 10 класу – створити сторінки у соціальних мережах героїв роману Панаса Мирного «Хіба ревуть воли як ясла повні?». Для можливості проведення аналізу та оцінення виконання завдання, скріншоти виконаних робіт рекомендовано розмістити на заздалегідь створеній віртуальній стіні Padlet. Таке завдання не передбачало механічного відтворення вивченого матеріалу чи перевірки на знання тексту твору, для створення профілю літературного героя учні уявляли, що персонажі – їхні сучасники, моделювали їхній зовнішній вигляд, підбирали відповідні статуси для соціальних мереж, заповнювали сторінку відповідними особистими даними, аналізували мотивацію їхніх взаємин у соціумі. Зазначимо, що, проектуючи соціальні сторінки Чіпки Варениченка, Грицька Чупруненка, Максима Гудзя та інших персонажів роману, учні аналізували соціальні ситуації, пов'язані з літературними героями, пропонували шляхи розв'язання конфліктів, порушених у творі. Розміщуючи виконані роботи на Padlet учні мали можливість переглядати, коментувати та оцінювати роботи один одного, формуючи толерантність і вміння приймати та поважати думку інших.

Ефективним інструментом для створення віртуальної стіни у вигляді полотна зі стікерами є інтернет-ресурс Lino.it. Окрім розміщення зображень, відеофрагментів, текстових документів різних форматів, учні мають можливість здійснювати швидкий обмін ними, що забезпечує зручність роботи над спільним полотном. На уроках української літератури із використанням Lino.it легко впроваджувати проектну діяльність, що вказує на соціальний характер ресурсу. Готове полотно – як індивідуальне, так і створене групою – може бути надіслане на електронну адресу, розміщене на особистому блозі за допомогою html-коду. Інтернет-ресурс дає змогу розмістити на одній сторінці досить велику кількість постів. Lino.it можна використовувати в освітній і виховній діяльності для створення віртуальної дошки оголошень, групової роботи, як органайзер проведення дослідження чи реалізації соціального проекту.

Методично виправданим на уроці української літератури є використання віртуальних плакатів, створених за допомогою інтернет-ресурсу

ThingLink. Інструмент передбачає використання ілюстрацій з інтерактивними маркерами, у разі наведення на які курсором активізується мультимедійний контент. Віртуальний плакат містить гіперпосилання, об'єднані спільною темою, що допомагає систематизувати навчальний матеріал, сконцентрувавши значний обсяг інформації. Переваги використання цього інтернет-сервісу в освітній діяльності такі: технічна доступність, ефективність організації інформаційного простору, можливість залучення учнів до створення власного продукту. Одним із видів роботи із використанням віртуального плаката може бути складання біографічної довідки письменника чи оформлення інтерактивної літературної газети. Колективна робота над створенням віртуального плаката розвиває в кожного учасника процесу вміння встановлювати конструктивні відносини із соціальним середовищем, формує розвиток ціннісних орієнтацій та установок, які не вступають у протиріччя із соціальними нормами.

Висновки. Формування соціальної компетентності учнів на уроках української літератури засобами використання інтернет-ресурсів є актуальною проблемою сучасного освітнього процесу.

Перевагою інтернет-ресурсів є доцільне їх використання на різних етапах уроку, динамічне застосування під час позаурочної роботи та дистанційного навчання. Сервіси SpiderScribe.net, Bubbles.us, Padlet, Lino.it, ThingLink розроблені з можливістю виконувати групові види роботи та застосовувати елементи проектної діяльності, що сприяє формуванню соціальної компетентності учнів.

За нашим переконанням, активне використання інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема інтернет-ресурсів, на уроках української літератури сприяє досягненню загальноосвітніх цілей, формуванню ключових і предметних компетентностей, розвитку естетичних смаків сучасних учнів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аман І.С., Литвиненко О.В. Інтернет-сервіси в освітньому просторі: методичний посібник. Кіровоград: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2016. 88 с.
2. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / Міністерство освіти і науки України. 27/10/2016. URL: <http://goo.gl/P7eZzn>.
3. Овчарук О.В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики*. К.: «К.І.С.», 2003. С. 4.
4. Прашко О.В. Особливості розвитку соціальної компетентності у підлітків. *Наука – практиці*. № 11 (18) /11/2013. 26 с.
5. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: постанова № 1392, Стандарт, План / Кабінет Міністрів України. К., 23.11.2011. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п>.
6. Рябуха. І.М. Управління розвитком соціальної компетентності учнів: зміст, структура, модель: посібник. Херсон: Гринь Д.С., 2011. 96 с.
7. Шахрай В.М. Формування соціальної компетентності особистості як умови її якісної взаємодії з суспільством. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Серія: «Педагогічні науки». 2012. № 7 (242). Ч. II. С. 53–59.

РОЗДІЛ 5. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК

ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ЖИТТЯ
В ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКОМУ РЕГІОНІ XVIII – 30-Х РР. XX СТ.PRECONDITIONS OF THE DEVELOPMENT OF CULTURAL
AND EDUCATIONAL LIFE IN THE WESTERN UKRAINIAN REGION
IN THE LATE XVIII - 30S OF THE XX CENTURY

У проєкції теми нашої статті відзначаємо, що культурні зв'язки стали всеосяжним чинником формування ідейного, творчого, наукового світобачення та громадської активності педагогічних персоналій літераторів. Вони здійснювалися на різних рівнях: західноукраїнському (між діячами Галичини, Буковини, Закарпаття, Волині, зокрема з представниками різних етнічних груп цих регіонів), загальноукраїнському, міжслов'янському, європейському. Основними формами і засобами їхнього здійснення були листування, гуртування навколо періодичних видань, участь у мистецьких об'єднаннях та масових культурно-просвітніх товариствах, публічні культурно-мистецькі акції, зібрання, з'їзди, міжособистісні контакти тощо.

У процесі вивчення передумов розвитку літературної творчості і культурно-освітнього життя в Західній Україні наприкінці XVIII – у 30-х рр. XX ст. з'ясовано низку чинників, умов, обставин, подій і явищ, які у сукупності визначали й зумовлювали зміст, характер і особливості їхнього поступу. Проаналізовано основні передумови і чинники: політика панівних державно-політичних режимів; розгортання українського національного руху і формування його політичних і суспільних інститутів; нарощування творчого інтелектуального потенціалу українства, зокрема в літературній царині; розвиток системи освіти і шкільництва в Західній Україні; її зв'язки з Наддніпрянською Україною, слов'янським світом та європейськими і міжнародними культурними колами тощо. Окреслені передумови і чинники етноісторичного, міжнародного, суспільно-політичного, іншого порядку окреслюють тло, на якому формувалося світобачення західноукраїнських письменників та визначалися освітньо-педагогічні орієнтири їхньої творчості наприкінці XVIII – у 30-х рр. XX ст. Вони мають об'єктивно-зумовлений характер, тож впливали, але априорі не визначали ціннісні погляди і переконання літераторів та ідейно-змістове наповнення їхніх творів. Це зумовило потребу предметного розгляду крізь призму міждисциплінарного дискурсу суб'єктивовану літературно-мистецькими вимірами динаміку розвитку літературного процесу та зміну генерацій західноукраїнських письменників.

Ключові слова: Західна Україна, культурно-освітнє життя, митці, духовенство.

В проекции темы нашей статьи отмечаем, что культурные связи стали всеобъемлющим фактором формирования и идейного, творческого, научного мировоззрения и

общественной активности педагогических персоналій литераторов. Они осуществлялись на разных уровнях: западно (между деятелями Галичины, Буковины, Закарпаття, Волины, в частности с представителями различных этнических групп этих регионов), общероссийском, межславянских, европейском. Основными формами и средствами их осуществления были переписки, сплочения вокруг периодических изданий, участие в художественных объединениях и массовых культурно-просветительных обществах, публичные культурно-художественные акции, собрания, съезды, межличностные контакты.

В процессе изучения предпосылок развития литературного творчества и культурно-образовательной жизни в Западной Украине в конце XVIII - в 30-х гг. XX в. выяснено ряд факторов, условий, обстоятельств, событий и явлений, которые в совокупности определяли и обусловили содержание, характер и особенности их развития. Проанализированы основные предпосылки и факторы: политика господствующих государственно-политических режимов; развертывание украинского национального движения и формирование его политических и общественных институтов; наращивание творческого интеллектуального потенциала украинства, в частности в литературной области; развитие системы образования и школ в Западной Украине; ее связи с Приднепровской Украиной, славянским миром и европейскими и международными культурными кругами и тому подобное.

Указанные предпосылки и факторы этноисторического, международного, общественно-политического, культурно-образовательного, межэтнического, иного порядка определяют фон, на котором формировалось мировоззрение западноукраинских писателей и определялись образовательно-педагогические ориентиры их творчества в конце XVIII - 30-х гг. XX в. Они объективно обусловленный характер, поэтому влияли, но априорі не определяли ценностные взгляды и убеждения литераторов и идейно-смысловое наполнение их произведений. Это обусловило необходимость предметного рассмотрения сквозь призму междисциплинарного дискурса суб'єктивовану літературно-художественными измерениями динаміку розвитку літературного процесса и смену поколений западноукраинских писателей.

Ключевые слова: Западная Украина, культурно-образовательное жизни, художники, духовенство.

УДК 37

Багрій М.А.,
канд. філол. наук,
докторант
Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника

In the projection of the topic of our article, we note that cultural ties have become a comprehensive factor in the formation of ideological, creative, scientific worldview and social activity of pedagogical personalities of writers. They were carried out at different levels: Western Ukrainian (between figures of Galicia, Bukovina, Transcarpathia, Volhynia, in particular with representatives of different ethnic groups of these regions), All-Ukrainian, inter-Slavic, European. The main forms and means of their implementation were correspondence, grouping around periodicals, participation in art associations and mass cultural and educational societies, public cultural and artistic events, meetings, congresses, interpersonal contacts, etc.

Thus, the preconditions and factors of ethnohistorical, international, socio-political, cultural-educational, interethnic, other order outline the background on which the worldview of Western Ukrainian writers was formed and educational and pedagogical guidelines of their work were determined in the late XVIII - 30s of the XX century. They are objectively conditioned, so they influenced, but a priori did not determine the values and beliefs of writers and the ideological and semantic content of their works. This necessitated the objective consideration through the prism of interdisciplinary discourse, the dynamics of the development of the literary process and the change of generations of Western Ukrainian writers, subjected by literary and artistic dimensions.

In the process of studying the preconditions for the development of literary creativity and cultural and educational life in Western Ukraine in the late eighteenth - in the 30's of the twentieth century. a number of factors, conditions, circumstances, events and phenomena that together determined and determined the content, nature and features of their progress. The main preconditions and factors are analyzed: the policy of the dominant state and political regimes; development of the Ukrainian national movement and the formation of its political and social institutions; building the creative intellectual potential of Ukrainians, in particular in the literary field; development of the system of education and schooling in Western Ukraine; its ties with Dnieper Ukraine, the Slavic world and European and international cultural circles, etc.

The outlined preconditions and factors of ethnohistorical, international, socio-political, cultural-educational, interethnic and other order outline the background on which the worldview of Western Ukrainian writers was formed and the educational and pedagogical guidelines of their work were determined in the late XVIII - 30s of the XX century. They are objectively conditioned, so they influenced, but a priori did not determine the values and beliefs of writers and the ideological and semantic content of their works. This necessitated the objective consideration through the prism of interdisciplinary discourse, the dynamics of the development of the literary process and the change of generations of Western Ukrainian writers, subjected by literary and artistic dimensions.

Key words: *Western Ukraine, cultural and educational life, artists, clergy.*

Розмитим і дефінітивно невизначеним є поняття «культурно-освітнє життя», яким дослідники зазвичай без конкретно-методологічних пояснень оперують довільно в контексті своїх наукових пошуків. Виходячи з наукового досвіду та предмета і завдань нашого дослідження, визначаємо основні аспекти і структурні компоненти культурно-освітнього життя Західної України кінця XVIII – 30-х рр. ХХст.: 1) інституційний (сукупність видавництва, освітніх закладів і різнопрофільних (мистецьких професійних, масових культурологічних тощо) формальних і неформальних громадських об'єднань, що забезпечували видання продуктів творчої діяльності письменників, набуття українською суспільністю певного освітнього рівня, сприяли її всебічному духовному розвитку); 2) інтелектуальний – визначає рівень професійності літераторів, освітян, інших представників культурної еліти щодо виховання, навчання, розвитку особистості і створення високохудожнього мистецького продукту та стан готовності культурної громадськості до його споживання; 3) комунікативний – окреслює сукупність соціальних, культурних, особистісних зв'язків (від родинних до контактів між митцями різних регіонів України і закордоння), що забезпечували обмін творчими ідеями, реалізацію певних видавничих проектів тощо; 4) діяльнісний – відображається в культурно-освітній діяльності як засіб і механізм реалізації попередніх складників.

Важливим підґрунтям для розвитку культурно-освітнього життя русинів (офіційна назва і фактично самоназва західноукраїнського населення у XIX ст.) стали проведені Габсбургами реформи в дусі т. зв. просвіченого абсолютизму. Вони охопили всі регіони держави й стосувалися змін у таких важливих сферах суспільного життя, як скасування митних тарифів, що зберігалися з часів Середньовіччя; урегулювання системи судочинства і заборона тортур; запровадження 1781 р. едикту віротерпимості, згідно з яким усі католицькі

конфесії (римська, грецька, вірменська) отримали однакові права; централізація адміністративного апарату, що обмежувала свавілля чиновників; секуляризація церковних земель і перетворення парафіяльних священників на державних службовців; урегулювання повинностей закріпачених селян, що зменшувало їхню залежність від поміщиків, тощо. Утім, соціально-економічне становище селянства, яке становило 95 % русинського населення (нація «хлопів і хлопів» як зневажливо трактували його чужинці), залишалося важким через безземелля і високі податки [3, с.337-339].

Провідну роль у пробудженні національного життя відігравала Галичина. 1808 р. зі створенням метрополії у Львові отримала незалежнення греко-католицька церква, що зміцнило статус її духовенства. Підвищенню його освітнього рівня сприяло відкриття таких духовних освітніх закладів, як Барбареуму (1775 – 1784 рр.) – семінарії у Відні, де 40 учнів, майбутні духівники, мали змогу знайомитися з досягненнями європейської культури, Студіюм Рутенум (1787 – 1809 рр.) у Львові – перший український освітній заклад університетського рівня, генеральна семінарія у Львові, яка після закриття цих установ перебрала їхні функції.

Важливими етапами й рисами першої стадії «збирання національної спадщини», що позначилися на подальшому розвитку національно-культурного руху українства Галичини, стали: виникнення 1816 р. «Товариства галицьке греко-католицьких священників для поширення письма, просвіти і культури серед вірних», яке, за висловом М. Грушевського, було першим у краї культурно-освітнім гуртком, що «досить свідомо став на ґрунт національний» [2, с. 494]; загострення боротьби навколо мовного питання, що знайшло вияв у протистоянні між прихильниками формування української літературної мови на основі церковнослов'янської мови, або живої народної мови, або латинки, або т. зв. гражданки – модер-

нізованого кириличного письма та ін.; поява перших фольклорних збірок польських, німецьких, українських авторів, які, хоча видавалися різними мовами, засвідчували етнокультурну самобутність та окремішність галицьких русинів; поява перших творів з регіональної історії, хоча вони подекуди спотворювали українську ідентичність руського населення (приміром, праці Д. Зубрицького); створення перших граматик і студій з історії «словено-руської» (української) мови, які доводили її окремішність і ставили в рівень з російською і польською мовами; розвиток зв'язків зі слов'янськими діячами (Й. Добровський, Я. Колар, П. Шафарик, К. Зап, Є. Копітар та ін.), що сприяло наслідуванню досвіду і моделей слов'янського культурного пробудження тощо.

Якщо для Наддніпрянщини визначною віхою національно-культурного відродження стала поява 1798 р. «Енеїди» М. Котляревського як першого літературного твору, написаного живою українською мовою, то для галицького українства, як також і в першому випадку для всієї України, таким символом стала славетна «Руська трійця» (М. Шашкевич, Я. Головацький, І. Вагилевич). Її діяльності і творчості, зокрема головному твору «Русалка Дністрова» (1837), присвячено чимало студій [8], і вони предметно розглядатимуться в нашому дослідженні, тож зараз зацентруємо на знаковості цього феномену.

Потужним чинником, що започаткував другу – організаційну – стадію національного пробудження в Галичині та визначив її характер і здобутки стала «Весна народів» 1848 р. У вирі цього революційного руху в країнах Європи, що став поворотним пунктом в її історії Нового часу, русини краю вперше заявили про себе як про окрему національність та самостійну політичну силу, що вимагає реалізації своїх культурних інтересів. Це виявилось у створенні в травні 1848 р. першої української політичної організації – Головної Руської Ради, яка заявила, що галицьке українство визнає єдність з українцями Наддніпрянщини та окремішність від російського народу; появі першої в краї української газети – «Зоря Галицка» (1848-1857); проведенні в жовтні першого національного форуму інтелігенції – Собору руських учених, який визначив завдання і перспективи розвитку української освіти, мови, літератури, науки; створенні перших сталих культурологічних товариств «Галицько-руської матиці», яке висунуло завдання щодо поширення освіти і культури серед народу й почало видавати науково-літературні часописи, та Народного дому у Львові, що став символом «руської окремішності», мав бібліотеку, друкарню, музей та видавав книжки і призначав стипендії студентам; відкритті в грудні 1848 р. кафедри руської мови та літератури у Львівському університеті, що проіснувала до 1939 р.

Утім, добу національно-революційного піднесення змінило десятиліття наступу реакції, тож у 50-х рр. XIX ст. українське культурно-освітнє життя і літературна творчість ледь жевріли. На їхній розвиток за трьох наступних десятиріч значний вплив мала приналежність творчої інтелігенції до різних ідейних течій: старорусинів, які продовжували вживати оригінальні терміни «русин», «руський» та вважали русинів однією зі східнослов'янських спільнот Австро-Угорської монархії; русофілів, які трактували галицьких русинів-українців як частину російського (великоросійського) народу, а їхню мову «малоросійським діалектом» російської мови, та українофілів.

Представники цих течій були одностайні в тому, що формування літературної мови галицьких русинів не повинно спиратися на латиницю, але виступали за різні шляхи її реформування, зокрема на основі «модифікації» церковнослов'янської мови; живої народної говірки; великоросійської мови тощо. Унаслідок цього з'явилися видання і літературні твори писані т. зв. язичієм – макаронічною сумішшю церковнослов'янської мови і народного діалекту. Її зразком став редагований І. Наумовичем часопис «Слово» (Львів, 1861-1887), що виступав за масове просвітництво народу.

Вагомим чинником розвитку національно-культурного руху в Західній Україні стало налагодження сталих зв'язків з Наддніпрянщиною за участю знаних письменників, учених, освітян. Важливу роль у їхньому розвитку відіграв М. Драгоманов, професор Університету святого Володимира, який після появи 1876 р. Емського указу виїхав закордон. Перебуваючи в еміграції, він відвідував Закарпаття і Галичину, де мав багато послідовників з-поміж молоді й відомих письменників (І. Франко, Н. Кобринська, О. Терлецький, М. Павлик та ін.), з якими вів стале листування. Під впливом М. Драгоманова, якого називали «апостолом правди і науки», серед творчої інтелігенції зростало переконання, що політична самостійність неможлива без національної самосвідомості, економічної самодостатності й потреби широкої культурницької праці серед народу.

Організаційної стадії національного пробудження українців Галичини 60-80-х рр. XX ст. знайшли продовження на наступній, політичній стадії 90-х рр. XIX – початку XX ст., коли виникають і розгортають діяльність українські політичні партії (радикальна, народно-демократична, соціал-демократична), загострюється політичне протистояння в різних лініях відносин (українці – русофіли – поляки – Відень), інтелігенція і маса селянства втягуються в політичний процес через участь у виборах і різного штибу громадських акціях тощо. У контексті нашого дослідження, акцентуємо увагу на соціальних і культурних чинниках, які позначилися на формуванні світо-

гляду і смаків, розвитку літературної і громадсько-культурної активності українських письменників та широких верств галицького українства, що були споживачами плодів їхньої творчої праці.

Важливим всеохопним чинником його розвитку стали самодіяльні громадські організації, які почали виникати на другій, розвинулися на третій стадіях процесу національного пробудження українців Галичини та у 20-30-х рр. ХХ ст. разом із політичними партіями і кооперацією стали стрижнем збереження його самостійності, етнічної ідентичності і культурного розвитку. Їхня діяльність предметно розглядатиметься в наступних розділах, тож наразі відзначаємо, що це були професійні і клубні об'єднання інтелігенції (учителів, письменників, художників, юристів, лікарів тощо), різнопрофільні молодіжні, студентські, жіночі організації, благодійницькі інституції та масові культурницькі товариства («Просвіта», Руське товариство педагогічне, «Сільський господар» та ін.). Вони сприяли консолідації інтелектуальних сил українства на національній основі, підтримували і стимулювали творчість митців, сприяли виданню їхніх творів, підготовці навчально-методичної літератури для шкільництва, розвитку книговидання та періодики для освіти і просвітництва тощо. При цьому кожна організація виконувала свої специфічні функції, зокрема асоціації письменників стали важливим засобом їх консолідації та виявом творчої і громадянської активності.

Національно-культурне життя українців поживавлюється з отриманням Буковиною 1861 р. статусу окремої провінції монархії Габсбургів. 1869 р. для мобілізації сил патріотичної інтелігенції на розвиток освіти і культури серед народу постало перше національне товариство – «Руська бесіда», яке згодом виступило ініціатором заснування багатьох українських культурно-освітніх організацій. Створена 1870 р. Руська рада, як перша в краї політична організація українців, виступила на захист їхніх національно-культурних прагнень. Зусиллями її лідерів, письменників С. Воробкевича і І.Глібовицького стали видаватися літературний часопис «Буковинська зоря» (1870-1871) та культурно-просвітницька література.

Перша стадія національного пробудження на Закарпатті, де проживало близько 470 тис. русинів-українців, позначилася створенням греко-католицької єпархії в Мукачеві; заснуванням початкових шкіл і семінарії; появою перших студій з історії краю (тримоник І. Базиловича, 1799-1805 рр.) та фольклорних і філологічних праць (В. Добрович), граматик (М.Лучкай), які відображали своєрідність культурної спадщини регіону у східнослов'янському світі [3, с.347-348; 4, с. 34-35].

Національне пробудження русинів-українців Закарпаття спричинила «Весна народів» 1848 р. Відтоді стала зміцнюватися започаткована ще в

першій половині ХІХ ст. (І. Базилович, М. Лучкай, А. Дашко) українофільська течія, яку представляли відомі «будителі» в особі істориків, письменників, етнографів А.Кралицького, І. Дулішковича, Л. Чопея, Ю.Жатковича. Спираючись на історичні, лінгвістичні, фольклорні джерела, вони доводили, що закарпатці, галичани, наддніпрянці – єдиний народ: «кров наша є руською; ми сім'я преславної України, і незабутнього Запоріжжя». Стверджувалася ідея, що русини Закарпаття є складником окремишнього українського народу, а їхня мова – «діалект» української мови.

Це зумовило виникнення у ХІХ ст. на Закарпатті своєрідної і парадоксальної за своєю суттю мовно-культурної ситуації. Відстоюючи ідею загальноукраїнської літературної мови та визнаючи її за свою, рідну, чимало українських культурних діячів краю були неспроможні практично використовувати її в письмі. Переважно вони писали на одному з закарпатських діалектів з російськими і церковнослов'янськими домішками (Ю. Жаткович).

Мізерний за чисельністю та сполонізований, відтак зрусифікований прошарок української інтелігенції Волині не мав жодної можливості для національного самовиявлення. Згуртовані навколо одного з перших у краї українських часописів «Волинські єпархіяльні відомості» (1867) православні священники формували суспільну свідомість вірян у проросійському дусі. Таку ж спрямованість мало створене 1902 р. товариство поширення грамотності.

В історіографії побутує думка, згідно з якою лише культурно-освітня діяльність Українських січових стрільців у 1916 – 1917 рр. позначила перші пагони національної ідеї на Волині [5, с. 38]. Попри символічність цієї події, вона має сенс, але загалом ситуацію не слід драматизувати. Справжньою оазою українства не лише Волині, а й усієї підросійської України стала родина Косачів в особі сестри М. Драгоманова, української письменниці Олени Пчілки, її чоловіка П. Косача, відомого громадського діяча, засновника «Старої громади», їхніх дітей – Михайла Косача, юриста і письменника, засновника літературного гуртка «Плеяди»; Ольги Косач-Кривинюк, письменниці, етнографіні, членкині Київської «Просвіти»; Оксани Косач-Шимановської, музикантки і перекладачки; Миколи Косача, знаного громадського діяча; Лариси Косач (Лесі Українки) – найвідомішої української поетеси; її чоловіка К. Квітки, знаного музиканта і фольклориста; Ю. Косача, онука Олени Пчілки, відомого поета, драматурга, редактора та ін. Родина Косачів проводила широку літературну, науково-педагогічну, просвітницьку, культурно-організаційну, фольклорну діяльність та стала потужним осердям зв'язків провідних українських діячів Волині, Наддніпрянщини, Галичини, інших

регіонів України і закордоння наприкінці XIX – початку XX ст. [7].

Міжвоєнна Західна Волинь переживала особливі процеси суспільного розвитку. З одного боку, в часі перебування під владою УНР значно зріс рівень національної свідомості українців краю. Відтак під впливом Галичини тут розгорнули діяльність ідентичні осередки легальних політичних партій, УВО-ОУН і громадських товариств «Просвіти», «Сільського господаря», «Рідної школи». З іншого боку, щоб знівелювати вплив «деструктивної» Галичини польський уряд у середині 20-х рр. XX ст. нав'язав волинським українцям політику т. зв. регіоналізму. Її суть полягала в доведенні, що Волинь має «особливу» історичну долю, тому її успішний розвиток у складі Речі Посполитої залежить від мирного співіснування українців і поляків краю та їхнього виховання як лояльних громадян держави. Вона мала певний успіх, що виявився у спокійному сприйнятті місцевою людиною закриття українських шкіл (з 1185 у повоєнні роки до 5 у 1931 р.), заборони вживати українську мову в суспільному житті, появі «регіональних» польсько-українських громадських організацій і часописів тощо [6, с. 21-25]. Такі ідейні колізії відповідним чином позначалися на світогляді і творчій діяльності міжвоєнної генерації українських письменників краю.

Справжній національно-культурний ренесанс пережили українці Закарпаття, перебуваючи за міжвоєнної доби XX ст. у складі Чехословацької Республіки. Її політичне керівництво на чолі з ученим і публіцистом Т. Масариком толерувало русинів-українців Підкарпатської Русі (офіційна назва краю) як органічний слов'янський складник держави. Унаслідок напливу сюди інтелігенції з Галичини, Волині, Буковини та радянської України, Прага стала провідним культурним центром української еміграції в Європі.

За таких умов національно-культурне життя українців Північної Буковини майже завмерло. На офіційному рівні вони фактично втратили статус національної меншини, їх трактували як «румунів, що забули мову своїх предків». Поступово у краї не залишилося жодної початкової школи з українською мовою навчання, її викладання було

дозволено лише як одного з предметів по кілька годин на тиждень. Середнє українське шкільництво ліквідували ще 1920 р., а заснований Габсбургами 1875 р. університет перейменували на Чернівецький університет ім. Короля Кароля I, він втратив залишки неформального «полілінгвізму» й був цілковито зрумунований. Заборона вживати українську мову в адмініструванні потягнула ліквідацію усіх українських товариств і видавництв [1, с. 221-240; 3, с. 512-515].

Висновки. Отже, передумови і чинники етно-історичного, міжнародного, суспільно-політичного, культурно-освітнього, міжетнічного, іншого порядку окреслюють тло, на якому формувалося світобачення західноукраїнських письменників та визначалися освітньо-педагогічні орієнтири їхньої творчості наприкінці XVIII – у 30-х рр. XX ст. Вони мають об'єктивно-зумовлений характер, тож впливали, але априорі не визначали ціннісні погляди і переконання літераторів та ідейно-змістове наповнення їхніх творів. Це зумовило потребу предметного розгляду крізь призму міждисциплінарного дискурсу суб'єктивовану літературно-мистецькими вимірами динаміку розвитку літературного процесу та зміну генерацій західноукраїнських письменників.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Буковина: історичний нарис. Чернівці: Зелена Буковина, 1998. 416 с.
2. Грушевський М. Історія української літератури: В 6 т. 9 кн. Т. 4. Кн. 1 / упоряд. О. М. Таланчук. Київ: Либідь, 1994. 336 с.
3. Магочій Р. П. Історія України / пер. з англ. Е. Гийдела. Торонто 1996; Київ: Критика, 2007. 640 с.
- Освіта Закарпаття: монографія / Химинець В. В. та ін. Ужгород: Карпати, 2009. 464 с.
4. Савчин Г. В. Проблема синестезії в системі філософських наук. Молодь і ринок: Щомісячний науково-педагогічний журнал / Ред. кол.: М. Вачевський (гол. ред.), Г. Левченко, Н. Скотна та ін. 2012. № 8 (91). С. 136-138.
5. Савчук Б. Волинська «Просвіта». Рівне: «Ліста», 1996. 154 с.
6. Скрипка Т. Родові гнізда Драгоманових-Косачів: їх устрій та культура. Київ: Темпера, 2013. 605 с.
7. Стеблій Ф. І. Предтеча «Руської Трійці». Львів, 2003. 96 с.

Новий вид наукових послуг



Причорноморський
науково-дослідний інститут
економіки та інновацій

Шановні колеги! Питання академічної доброчесності є надзвичайно актуальними у наш час. Враховуючи великі масиви інформації, що з'являються у всесвітній мережі, жоден вчений не може бути впевненим, що його авторське право захищене. Крім того, поширеною є ситуація, коли декілька вчених в одній галузі науки користуються однаковими джерелами інформації, а в результаті безкоштовні програми пошуку плагіату засвідчують стовідсот-

кові збіги тексту, що може призвести до безпідставних звинувачень у плагіаті, особливо після перевірки за базою даних авторефератів та дисертацій. Це викликано тим, що порівняння з іншими дисертаціями не вказує на використання спільних першоджерел (статей, монографій, статистичних щорічників, словників тощо), а однозначно визначає тільки збіг тексту, ігноруючи навіть цитати. Важливим є також те, що чинне законодавство однозначно визначає, що перевірку може здійснювати виключно установа за профілем дослідження, а не поширені в мережі безкоштовні програми. Для уникнення подібних ситуацій ми пропонуємо Вам скористатися науковою **послугою оцінки технічної унікальності наукового тексту** за допомогою ліцензованого програмного забезпечення, яке гарантує похибку перевірки до 3%. Переваги такої перевірки порівняно з іншими методами:

- Ви укладаєте угоду про надання послуг;
- Ваш файл *не розміщується у мережі*, тобто інформація і авторство залишаються анонімними;
- Ви отримуєте *звіт*, підготовлений за допомогою ліцензованого програмного забезпечення; *порівняльну таблицю* однакових фрагментів тексту із зазначенням джерела; *офіційний звіт про надану послугу* із зазначенням результатів;
- Ви отримуєте вичерпну інформацію про текстові збіги у Вашому дослідженні та дослідженнях інших авторів не тільки українською, але і російською та англійською мовами;
- Ви користуєтесь програмним забезпеченням, яке використовується *тільки спеціалізованими науковими та освітніми установами* і розроблене виключно для пошуку текстових збігів *саме у наукових дослідженнях*, а не у публіцистиці, рекламних веб-сайтах тощо;
- Виключна робота з авторами – ніхто, крім автора тексту, не зможе замовити у нас перевірку цього тексту, що забезпечить Вас від *перевірок третіми особами*;
- Ви отримуєте можливість коректно оформити посилання на першоджерела;
- Існує можливість перевірки *будь-яких наукових досліджень*: статей, рефератів, авторефератів, дисертацій, доповідей, тез, звітів тощо.

Терміни і вартість перевірки і надання звіту:

Характер наукової роботи	Терміни (робочих днів)	Вартість
Докторська дисертація	5 – 10	5500 грн
Кандидатська дисертація	3 – 7	3500 грн
Автореферат	1 – 2	500 грн
Стаття (обсягом до 12 сторінок)	1 – 2	500 грн
Інші види робіт	За домовленістю	За домовленістю

Для того, щоб замовити послугу, Вам необхідно звернутись електронною поштою до Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій, вказавши у темі листа «Оцінка унікальності тексту». У листі вкажіть адресу для листування, додайте файл у форматі MS Word з текстом наукового дослідження. Фахівець відповідного відділу надасть Вам відповідь щодо процедури здійснення експертизи.

Контактна особа:

Шумилова Тетяна – молодший науковий співробітник

Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

+38 (048) 709-38-69

+38 (093) 253-57-15

shumilova@iei.od.ua

З повагою,
дирекція Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 9

Том 1

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *С. Калабухова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.

Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 16,93. Ум.-друк. арк. 17,90.

Підписано до друку 04.02.2019. Наклад 100 прим.

ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій»

Адреса: вул. Сегедська 18, каб. 422, м. Одеса, Україна, 65009

E-mail: info@iei.od.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 5218 від 22.09.2016 р.