

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 8



Одеса
2018

Редакційна колегія:

Ярошинська Олена Олександрівна – доктор педагогічних наук, доцент

Хорошковська Ольга Назарівна – доктор педагогічних наук, професор

Байша Кіра Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент

Дмитренко Тамара Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор

Логвиновська Тетяна Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент

Павлова Наталія – доктор хабілітований, професор

Петерсонс Андріс – доктор соціальних наук, професор

Стеценко Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент

Тереза Гіза – доктор хабілітований з соціальних наук

Фалько Людмила Іванівна – доктор педагогічних наук, професор

Федяєва Валентина Леонідівна – доктор педагогічних наук, професор

Електронна сторінка видання – www.innovpedagogy.od.ua

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту
економіки та інновацій (протокол № 11 від 26.11.2018 року)

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

Науковий журнал індексується у наукометричній базі Index Copernicus

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**Біліченко Т.М.**

ПОГЛЯДИ М. БОГДАНОВИЧА НА ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ (60–80 РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)..... 9

Вербій І.В.

СТАН СОЦІОКУЛЬТУРНОГО СКЛАДНИКА ОСВІТИ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ У 60–80-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ..... 14

Воровка М.І.

СТАН ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ҐЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ..... 19

Говоруха Н.О.

ТИПИ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 24

Кекош М.Л.

КОМУНІКАТИВНИЙ ВИМІР ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ..... 28

Кошляк М.А.

КАТЕГОРІЯ «СОЦІАЛЬНА ЗРІЛІСТЬ» У ДИСКУРСІ ПРЕДСТАВНИКІВ НАУКОВИХ ШКІЛ..... 33

Підгасцька А.В.

НОРМАТИВНО-ПРАВОВА БАЗА ФУНКЦІОНУВАННЯ СТУДЕНТСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ В УНІВЕРСИТЕТАХ КАНАДИ Й УКРАЇНИ..... 37

Приходькіна Н.О.

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕДІАОСВІТИ В ЗАКЛАДИ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ КАНАДИ: ДОСВІД ПРОВІНЦІЇ ОНТАРІО..... 42

Сем'янів А.Є.

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПІДРУЧНИКА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ХХ СТ..... 46

Шугай Я.М.

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ В УКРАЇНІ (50-ТІ РР. ХХ СТ.)..... 51

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)**Гасанов Вахид Алибейи оглу**

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ НА УРОКАХ ИСТОРИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ..... 55

Гасанова Лейла Кязым кызы

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ТУРИЗМ И ГОСТИНИЧНОЕ ДЕЛО»..... 58

Дмітренко Н.Є.

ГЕНЕЗА ПРОБЛЕМИ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ В ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ..... 62

Иманова Первана Ильдырым кызы

ВЛИЯНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ВОСПИТАТЕЛЯ И РЕБЕНКА НА УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РЕБЕНКА..... 66

Корнюхіна А.В.

СУТНІСТЬ І КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ МУЗИКАНТА-ПОЧАТКІВЦЯ..... 70

Котубей В.Ф.

СТРУКТУРНІ СКЛАДОВІ ЧАСТИНИ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... 74

Луценко О.І., Кмець А.М., Хлонь Н.В., Ворон Н.М.

ОЦІНКА РІВНЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА..... 78

Лях О.В. ВИБІР СТРАТЕГІЇ ЩОДО ВИПРАВЛЕННЯ ПОМИЛОК У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	82
Мамедова Ирана Октай кызы СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ОСНОВНЫХ ИННОВАЦИОННЫХ ПОНЯТИЙ В ОБРАЗОВАНИИ.....	86
Нігаметзянова К.Р. НАВЧАННЯ ПРОДУКТИВНИХ ВИДІВ МОВЛЕННЯЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ.....	90
Осаульчик О.Б. ВИКОРИСТАННЯ КАРТ РОЗУМУ ЯК ОСНОВИ ПРЕЗЕНТАЦІЇ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	96
РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА	
Кернякевич Т.П. ПОНЯТТЯ «ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У КОНТЕКСТІ ВИРІШЕННЯ ЗАВДАНЬ СУЧАСНОЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	100
РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	
Антонюк Л.В. ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИЗМУ ЗАСОБАМИ КОМПАРАТИВНОГО АНАЛІЗУ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	104
Бовсунівський В.М. ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ НА ЗАСАДАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	108
Бочарова В.Б. ЧИННИКИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ФОРМУВАННЯ У ВНЗ ПОТРЕБИ В ЗДОРОВОМУ, ФІЗИЧНО АКТИВНОМУ СПОСОБІ ЖИТТЯ.....	111
Варава О.Б. ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ.....	115
Гурська О.О. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.....	119
Демченко Ю.М. ТЕХНОЛОГІЇ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В КОНТЕКСТІ ВИМОГ ОСВІТНЬОГО СТАНДАРТУ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	124
Dyshko O.L., Mezenceva I.V., Kosynskyj E.O. INTERACTIVE TEACHING METHODS AS THE MEANS OF TOURISM BACHELOR STUDENTS' PREPARATION FOR THEIR PROFESSIONAL INTERACTION WITH TOURISM SERVICE CONSUMERS.....	128
Зиско В.В., Кругляченко А.Ю. ВТІЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ В.О. СУХОМЛІНСЬКОГО В ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	134
Криштанович М.Ф., Гонтар З.Г. КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	138
Лєскова Л.Ф. ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ТА ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	142
Мулик К.О. АНАЛІЗ СТАНУ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	146

Пасенко І.М. ВИЗНАЧЕННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ЗАСАД ПРОЦЕСУ ЗАСТОСУВАННЯ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ІЗ ПРАВОЗНАВСТВА.....	150
Русіна Н.Г., Люльчик В.О. ФОРМУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГЕОДЕЗІЇ ТА ЗЕМЛЕУСТРОЮ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ, ПРИНЦИПИ, ФУНКЦІЇ.....	155
Теремінко Л.Г. МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНЖЕНЕРІЇ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	159
РОЗДІЛ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Павлик Н.П. КОНЦЕПЦІЯ ВПРОВАДЖЕННЯ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ.....	163
Шевченко Т.Ю., Полякова О.М. ДО ПИТАННЯ ПРО ДІАГНОСТИКУ РІВНІВ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАТЬКІВ-ВИХОВАТЕЛІВ ДИТЯЧИХ БУДИНКІВ СІМЕЙНОГО ТИПУ.....	166
РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ	
Зиміна С.В. ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК ТРЕТЬОЇ МІСІЇ УНІВЕРСИТЕТІВ: ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ.....	171
Коломієць М.Б. УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНОЮ СЕРЕДНЬОЮ ОСВІТОЮ ЯК ВІДКРИТОЮ СИСТЕМОЮ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙ СУСПІЛЬСТВА.....	176
РОЗДІЛ 7. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ	
Богомолова Н.М. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РИС ГРОМАДЯНСЬКОСТІ В СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО РЕГІОНУ.....	182
Царик Т.М., Боремчук Л.І. ХОРЕОГРАФІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	189
РОЗДІЛ 8. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Бадер С.О., Драгунова Є.А. LEGO-ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ЗАСІБ СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	194
Шульга Л.М. ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ МАЛЮВАННЯ.....	198
РОЗДІЛ 9. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ	
Бунчук О.В. РОЛЬ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ.....	202
НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ.....	205

CONTENTS

SECTION 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Bilichenko T.M.

M. BOHDANOVYCH'S VIEWS ON THE IMPLEMENTATION OF DIFFERENTIATED APPROACH TO EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOL (60–80 OF THE XX CENTURY).....9

Verbii I.V.

THE STATE OF SOCIO-CULTURAL COMPONENT OF FUTURE NAVIGATORS' EDUCATION IN 60–80-TH XX CENTURY..... 14

Vorovka M.I.

STATE OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL REFLEXIA OF THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF GENDER CULTURE OF STUDENTS.....19

Hovorukha N.O.

TYPES OF VOLUNTEERING.....24

Kekosh M.L.

COMMUNICATIVE DIMENSION OF PEDAGOGICAL DISCOURSE..... 28

Koshliak M.A.

CATEGORY "SOCIAL RESOURCES" IN THE DISCUSSION OF REPRESENTATIVES OF SCIENTIFIC SCHOOLS.....33

Pidhaietska A.V.

LEGAL REGULATIONS OF STUDENT ORGANIZATIONS FUNCTIONING IN CANADA AND UKRAINE..... 37

Prykhodkina N.O.

PECULIARITIES OF IMPLEMENTATION OF MEDIA EDUCATION IN THE SCHOOLS OF CANADA: ONTARIO PROVINCE EXPERIENCE..... 42

Semianiv A.Ye.

EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE TEXTBOOK OF THE FOREIGN LANGUAGE OF XX CENTURY.. 46

Shuhai Ya.M.NORMATIVE AND LEGAL SUPPORT OF PRIMARY SCHOOLS IN UKRAINE (1950S OF THE 20TH CENTURY)..... 51

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

Hasanov Vakhyd Alybeiy ohlu

COMPUTER GAMES ON LESSONS OF HISTORY AS A MEANS OF IMPROVING THE QUALITY OF TRAINING.....55

Hasanova Leila Kiazym kyzy

PROBLEMS OF TEACHING HIGHER MATHEMATICS OF STUDENTS BY SPECIALTY "TOURISM AND HOTEL BUSINESS".....58

Dmitrenko N.Ye.

GENESIS OF THE PROBLEM OF AUTONOMOUS LEARNING IN FOREIGN PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE..... 62

Ymanova Pervana Yldygyt kyzy

IMPACT OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN THE TEACHER AND THE CHILD ON THE CHILD'S EDUCATIONAL ACTIVITY.....66

Korniukhina A.V.

ESSENCE AND COMPONENT STRUCTURE OF PERFORMING SKILLS OF A NOVICE MUSICIAN.....70

Kotubei V.F.

STRUCTURAL COMPONENTS OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS..... 74

Lutsenko O.I., Kmets A.M., Khlon N.V., Voron N.M.

EVALUATION OF THE QUALITY OF RESEARCHERS OF BIOLOGY TO USE THE INFORMATION AND COMMUNICATIVE ENVIRONMENT..... 78

Liakh O.V. CHOICE OF ERROR CORRECTION STRATEGY IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING.....	82
Mamedova Yrana Oktai kyzy THE ESSENCE AND CONTENT OF KEY INNOVATIVE TERMS IN EDUCATION.....	86
Nihametziyanova K.R. TEACHING PRODUCTIVE LANGUAGE SKILLS AT THE LESSONS OF FOREIGN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION.....	90
Osaulchyk O.B. MINDMAPPING USING AS THE BASIS FOR PRESENTATIONS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGES TEACHING WITHIN HIGHER EDUCATION.....	96
SECTION 3. CORRECTIONAL PEDAGOGY	
Kerniakevych T.P. THE CONCEPT OF “GENERAL LEARNING COMPETENCE” IN THE CONTEXT OF SOLVING PROBLEMS OF MODERN SPECIAL EDUCATION.....	100
SECTION 4. THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL TRAINING	
Antoniuk L.V. FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF FUTURE TOURISM AREA SPECIALISTS BY MEANS OF COMPARATIVE ANALYSIS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES.....	104
Bovsunivskyi V.M. TRAINING OF MASTER DISCIPLINES TO ORGANIZATION OF ARTICLE-CREATIVE ACTIVITIES OF SCHOOLS ON THE BASIS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	108
Bocharova V.B. FACTORS INFLUENCING THE FORMATION IN THE HEALTHY REQUIREMENTS IN A HEALTHY PHYSICAL AND ACTIVE LIFE METHOD.....	111
Varava O.B. THE APPLICATION OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE BACHELORS OF NURSING.....	115
Hurska O.O. PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF FUTURE IT-SPECIALISTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A TECHNICAL UNIVERSITY.....	119
Demchenko Yu.M. CRITICAL THINKING TECHNOLOGIES FOR MATHEMATICS IN THE CONTEXT OF THE REQUIREMENT OF THE EDUCATIONAL STANDARD OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	124
Dyshko O.L., Mezenceva I.V., Kosynskyj E.O. INTERACTIVE TEACHING METHODS AS THE MEANS OF TOURISM BACHELOR STUDENTS' PREPARATION FOR THEIR PROFESSIONAL INTERACTION WITH TOURISM SERVICE CONSUMERS.....	128
Zysko V.V., Kruhliachenko A.Yu. THE IMPLEMENTATION OF V.O. SUKHOMLINSKOGO PEDAGOGICAL IDEAS IN PRACTICAL ACTIVITY OF MUSIC TEACHER.....	134
Kryshtanovych M.F., Hontar Z.H. COMPETENTLY APPROACH TO PROFESSIONAL PREPARATION FOR FUTURE TEACHERS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	138
Lieskova L.F. TEACHING CULTURE AND PEDAGOGICAL SKILLS OF TEACHERS UNIVERSITIES.....	142
Mulyk K.O. ANALYSIS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF HUMANITIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	146

Pasenko I.M. DETERMINATION OF CONCEPTUAL PROPERTIES OF APPLICATION OF CONTEXTIVE EDUCATION IN PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE BACHELORS OF LIABILITY.....	150
Rusina N.H., Liulchuk V.O. FORMATION OF INSTRUMENTAL COMPETENCES OF FUTURE SPECIALISTS GEODESY AND LAND MANAGEMENT: METHODOLOGICAL APPROACHES, PRINCIPLES, FUNCTIONS.....	155
Tereminko L.H. MODEL OF FORMING READINESS FOR PROFESSIONAL MOBILITY OF FUTURE SOFTWARE ENGINEERS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING.....	159
SECTION 5. SOCIAL PEDAGOGY	
Pavlyk N.P. THE CONCEPT OF INTRODUCTION OF NON-FORMAL EDUCATION IN THE PROCESS OF FUTURE SOCIAL PEDAGOGUES' PROFESSIONAL TRAINING.....	163
Shevchenko T.Yu., Poliakova O.M. ON THE DIAGNOSTIC OF GENDER COMPETENCE LEVEL OF FOSTER PARENTS FROM FAMILY-TYPE ORPHANAGES.....	166
SECTION 6. THEORY AND METHODS OF UPBRINGING	
Zymina S.V. INNOVATION ACTIVITY AS A PART OF THE UNIVERSITY THIRD MISSION: PROBLEMS OF DEVELOPMENT.....	171
Kolomiiets M.B. MANAGEMENT OF SECONDARY EDUCATION AS AN OPEN SYSTEM IN SOCIETY TRANSFORMATION CONDITIONS.....	176
SECTION 7. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION	
Bohomolova N.M. EMPIRICAL STUDIES OF CIVIC PERSONALITY TRAITS AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS IN A MULTICULTURAL REGION.....	182
Tsaryk T.M., Boremchuk L.I. CHOREOGRAPHIC ACTIVITY AS A RESULT OF AESTHETIC EDUCATION OF STUDENT YOUTH.....	189
SECTION 8. PRESCHOOL PEDAGOGY	
Bader S.O., Drahunova Ye.A. LEGO-TECHNOLOGY AS A WAY OF SENSORY DEVELOPMENT OF YOUNG PRESCHOOL AGE CHILDREN.....	194
Shulha L.M. INSPECTION OF EFFICIENCY OF TECHNOLOGY OF CREATIVE CAPABILITIES OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE ON DRAWING CLASSES.....	198
SECTION 9. LEARNING THEORY	
Bunchuk O.V. THE ROLE OF POSTAL EDUCATION INSTITUTIONS IN FORMING POSITIVE MOTIVATION TO SCIENTIFIC AND RESEARCH ACTIVITIES IN HIGH SCHOOL STUDENTS.....	202
A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES.....	205

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

ПОГЛЯДИ М. БОГДАНОВИЧА НА ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ (60–80 РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)

M. BOHDANOVYCH'S VIEWS ON THE IMPLEMENTATION OF DIFFERENTIATED APPROACH TO EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOL (60–80 OF THE XX CENTURY)

Здійснено ретроспективний огляд вирішення проблеми реалізації диференційованого підходу й індивідуалізації навчання в початковій школі в 60–80-ті рр. ХХ ст. Окреслено основні тенденції розвитку цієї проблеми в історії української освіти та педагогічної науки. Проаналізовано систему поглядів на проблему реалізації диференційованого підходу під час вивчення математики відомого вченого-методиста в галузі початкового навчання математики Михайла Богдановича. Визначено загальнодидактичні аспекти цієї проблеми в його творчості. Здійснено оцінку його внеску в розроблення теорії та практики диференційованого підходу в початковій школі.

Ключові слова: диференціація, індивідуалізація, М. Богданович, класи вирівнювання, початкова математична освіта.

Осуществлен ретроспективный обзор решения проблемы реализации дифференцированного подхода и индивидуализации обучения в начальной школе в 60–80-е гг. ХХ в. Определены основные тенденции развития этой проблемы в истории украинского образования и педагогической науки. Проанализирована система взглядов на проблему реализации дифференцированного подхода при изучении математики извест-

ного ученого-методиста в области начального обучения математике Михаила Богдановича. Определены общедидактические аспекты проблемы в его творчестве. Осуществлена оценка его вклада в разработку теории и практики дифференцированного подхода в начальной школе.

Ключевые слова: дифференциация, индивидуализация, М. Богданович, классы выравнивания, начальное математическое образование.

The retrospective review of resolving the problem of differential approach and individualization Studies at the primary school in 60–80th 20 century. The main trends of the development of this problem in the history of Ukrainian education and pedagogical science. Analyzed the system of views on the problem of the implementation of a differentiated approach in the study of mathematics of a well-known scientist-methodologist in the field of the elementary mathematical education Mikhail Bogdanovich. The general didactic aspects of this problem in his work are determined. An assessment of his contribution to the development of the theory and practice of a differentiated approach in elementary school.

Key words: differentiation, individualization, M. Bogdanovich, equalization classes, elementary mathematical education.

УДК 373.3:51[091*Богданович М.

Біліченко Т.М.,
аспірант кафедри педагогіки та менеджменту освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Проблема диференціації навчання є однією з найактуальніших у сучасній педагогічній теорії та практиці, оскільки нині робляться спроби осучаснити форми організації навчання з урахуванням індивідуальних особливостей особистості, створити оптимальні умови для ефективної навчальної діяльності учнів. У положеннях Національної доктрини розвитку освіти України й інших важливих державних документах наголошується на необхідності забезпечення всебічного розвитку особистості, створення навчальних закладів різних типів, вибору педагогами варіантів навчальних планів і програм, зважаючи на відмінності в розвитку учнів, що спрямовані на вирішення проблем індивідуалізації й диференціації навчання. У Концепції загальної середньої освіти (2002 р.) індивідуалізацію й диференціацію визнано провідними принципами діяльності освітніх закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Результати розвідок відомих педагогів і психоло-

гів (В. Вихрущ, Т. Вожегова, Ю. Гільбух, Я. Кодлюк, С. Логачевська, З. Онишків, М. Прокоф'єва, О. Савченко й ін.) довели їхню ефективність і доцільність щодо навчання молодших школярів. Особливого значення для теоретичного розроблення проблеми набуває аналіз історико-педагогічних досліджень О. Автомонової, Т. Вожегової, О. Завадської, Є. Рабунського, О. Сухомлинської, ідей і наукових висновків учених у галузі теорії й історії індивідуалізації та диференціації навчання (Л. Березівська, Н. Дічек, Л. Коваль, Н. Глузман, Т. Вожегова, В. Володько, Г. Коберник, С. Логачевська, М. Ляховицький, С. Ніколаєва, І. Осмолівська, Є. Рабунський, І. Унт та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проведений аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує, що саме в другій половині ХХ ст. набуто значних досягнень у теорії та практиці індивідуалізованого й диференційованого навчання. Проте залишається недостатньо з'ясованим внесок окремих науковців

зазначеного історичного періоду у вирішення зазначеної проблеми.

Ми вважаємо, що успішному вирішенню проблеми в галузі методики викладання математики в початковій школі ефективно сприяла творча науково-методична робота Михайла Васильовича Богдановича (1925–2006 рр.).

Мета статті – проаналізувати творчість відомого вченого-методиста в галузі навчання математики в початковій школі, що дозволить оцінити його внесок у розроблення теорії та практики диференційованого підходу в початковій школі.

Виклад основного матеріалу. М. Богданович поділяв думку своїх колег про те, що процес засвоєння знань індивідуальний, але зауважував, що він багато в чому однаковий у дітей окремої групи чи навіть класу. Учителю має забезпечувати розуміння матеріалу кожним учнем, урахувавши їхні загальні психологічні особливості. Досягти цього досить складно, оскільки здібності до навчання в дітей різні. Ті самі питання для одних є складним, а для інших – легким. Тому вчитель, готуючись до уроку, має визначати не лише загальну навчально-пізнавальну мету, а й шляхи її реалізації стосовно кожного школяра. Вважаючи обов'язковою умовою проведення уроку математики зайнятість усіх учнів класу, М. Богданович зазначав, що кожна дитина має бути постійно зайнятою виконанням посиленого завдання. Для цього треба, глибоко вивчивши індивідуально-психологічні особливості вихованців, відповідним чином поєднувати фронтальні, індивідуально-групові й індивідуальні форми роботи. Уже в 70-х рр. ХХ ст. Михайло Васильович приділяв велику увагу розробленню диференційованих навчальних завдань. Він вважав, що в арсеналі досвідченого вчителя завжди має бути методичний прийом чи потрібний варіант навчального матеріалу, розрахований на певну групу учнів.

Учений глибоко проаналізував наявні диференційовані варіанти завдань і педагогічні прийоми їх застосування. Він дійшов висновку, що основа їх диференціювання може бути різною. Насамперед це завдання для сильних, середніх і слабких учнів, для слабких – спрямовані на усунення прогалин у знаннях, для сильних – на поглиблення або розширення знань чи розвиток їхньої математичної кмітливості; вправи обов'язкові та бажані; такі, що відповідають інтересам окремих груп дітей; однакові для всього класу за складністю, але різні за формою. М. Богданович вказує на те, що всі ці завдання спрямовані на поєднання загального руху всього класу шляхом опанування знаннями з покращенням навчальних результатів учнів, що відставали, і безупинним розвитком більш успішних учнів. Із цього, на його думку, здебільшого випливають і загальні вимоги до організації диференційованого підходу до навчання, складання і використання відповідних завдань. Дійшовши

таких висновків, М. Богданович окреслює основні вимоги до розроблення таких завдань і організації на уроках математики в початкових класах диференційованого підходу загалом [1, с. 28].

Він зазначає, що індивідуальна чи групова робота має проводитися з усіма учнями, але особливої допомоги потребують ті, хто не встигає. Для них потрібні завдання, які активізували б їх у процесі сприймання й осмислення нового матеріалу, вчасно надавали б допомогу в процесі його закріплення на початковому етапі, навчали б найпростіших прийомів раціональної мислительної діяльності.

Учений наголошує на важливості того, щоб диференційовані завдання передбачали поступовий перехід від простих до складніших видів роботи. Для учнів, які легко виконують завдання, потрібно добирати такі види вправ, які були б не лише більші за обсягом чи складніші за змістом, а й передбачали елементи творчого пошуку, різні вправи з логічним навантаженням. Така диференціація навчальної роботи сприятиме не лише підвищенню рівня знань, а й розвитку самостійності, зростанню цікавості до навчання в усіх учнів.

Оскільки в умовах традиційного класно-урочного навчання школярі з різними пізнавальними можливостями повинні оволодівати новим матеріалом одночасно, то для підвищення ефективності диференційованої роботи, на думку вченого, варто добирати такі завдання, які б передбачали спільну пізнавальну мету чи мали однаковий зміст, але відрізнялися ступенем складності і потребували різної допомоги. Цілком очевидно, що Михайло Васильович віддавав перевагу другій формі диференціації. Він аргументував це тим, що учні, зокрема ті, хто не встигає, за відповідної допомоги спроможні виконати досить складні завдання.

Розуміючи важливість забезпечення чіткості проведення окремих етапів уроку (організований перехід від одного виду навчальної діяльності до іншого) в умовах використання диференційованих завдань, М. Богданович наголошував на тому, що треба дбати про одночасність виконання диференційованих завдань всіма учнями класу. Тому він рекомендував добирати такі додаткові вправи для сильніших учнів, роботу над якими можна припинити в будь-який момент, незалежно від того, завершено їх виконання чи ні.

М. Богданович, зважаючи на те, що збільшення кількості різних варіантів для самостійної роботи учнів ускладнюватиме її проведення та перевірку, радив обмежуватися мінімальною їх кількістю. Критерієм цього він вважав забезпечення самостійності учнів і можливість надання допомоги вчителем. За його даними, у початковій школі цілком достатньо обмежитися 2–3 варіантами.

Учений зазначає, що кількість учнів, які виконують один варіант, за диференційованого навчання зазвичай різна. Організувати поділ за варіан-

тами можна в будь-який спосіб. Учитель може прямо назвати прізвища учнів, які виконуватимуть вправи одного варіанта, чи роздати їм малюнки, геометричні фігури тощо.

Зміст завдань для варіантів може бути записаний на дошці, можна також вказати відповідні номери підручника, посібника з дидактичним матеріалом. Третій варіант, на його думку, здебільшого доцільно подати на окремих картках [1, с. 30].

Розглядаючи питання перевірки виконаних завдань (залежно від поставленої мети), М. Богданович зазначав, що можна починати її як зі складнішого варіанта, так і з легшого. Але звертав увагу на те, що в класі бажано перевірити важчі завдання, щоб усі учні, особливо ті, що не працювали над цим варіантом, знали, як його виконувати. Отже, на його думку, диференційований підхід передбачає перевірку навчального характеру.

Учений також зазначав, що під час реалізації принципу індивідуалізації навчання вчитель має бути тактовним, спиратися на позитивні якості кожної дитини. На його думку, не варто оперувати словами сильні учні, слабкі учні, проте обов'язково треба відзначати ступінь просування дітей в оволодінні матеріалом, оригінальність розв'язку тощо.

У розгляді проблеми реалізації індивідуального підходу в навчанні математики молодших школярів М. Богданович зазначав, що найбільше труднощів виникає в учнів під час розв'язування завдань, отже, спостерігаються прогалини в знаннях. Тому у своїх науково-методичних дослідженнях він найбільше уваги приділяв процесу формування в учнів умінь розв'язувати завдання на різних етапах оволодіння цими вміннями.

Зазначимо, що, на думку вченого, на етапі закріплення таких умінь найповніше реалізувати диференційований підхід можна за допомогою карток із диференційованими завданнями. Проте він вказує на те, що на той час друкованих видань цього роздаткового матеріалу було вкрай недостатньо. Через те науковець вважав за конче необхідне для надання швидкої й ефективної методичної допомоги вчителям розробити та проаналізувати такі види диференційованих завдань, для яких картки взагалі не були потрібні, або можна було обійтися обмеженою їх кількістю [1, с. 32].

Залежно від методики організації діяльності учнів і змісту роботи М. Богданович диференціював такий матеріал трьома способами: I – полегшенням одного із двох варіантів самостійної роботи; II – урізноманітненням складності роботи, варіюючи кількість завдань або запитань до одного завдання, запроваджуючи різні форми роботи над ним; III – наданням допомоги окремим учням у виконанні одного з варіантів самостійної роботи. У низці своїх робіт він детально розглядає ці аспекти («Диференційовані завдання з математики» для учнів 1–3 класів (1979–1984 рр.) та ін.)

Проаналізовані нами прийоми полегшення чи ускладнення завдань у процесі навчання молодших школярів у поглядах М. Богдановича не вичерпували всіх можливих, але створили основу для практичної реалізації ідеї диференційованого підходу. Наведені ним зразки завдань певною мірою ілюструють методику їх використання [1].

Ми хочемо зазначити, що вчений звертав значну увагу на необхідність урахування індивідуальних пізнавальних можливостей дітей, які залежать від багатьох чинників. Зокрема, об'єктивно враховуючи дані психологічних досліджень, він тісно пов'язував цю проблему насамперед з особливостями нервової системи кожного учня. Зауважував, що коли нервова система слабка, то продуктивність праці буде найвищою за умови чіткої організації режиму дня та діяльності; за слабкої рухливості нервових процесів спостерігається повільне входження в новий вид діяльності; за високої рухливості нервових процесів помітно зростає активність у разі зміни виду діяльності [1, с. 33].

На його думку, ці відомості значною мірою зумовлюють те, що однакові прийоми навчання по-різному впливають на дітей. Так, учні, що повільно розуміють пояснення, не встигають усвідомити виучуване не тому, що вони нездібні. Причина полягає у швидкому темпі подання матеріалу. Це і має враховувати вчитель, коли визначає вправи для самостійної роботи таких учнів.

Також слушним було зауваження М. Богдановича про те, що, добираючи завдання для учнів, що відстають у навчанні, варто зважати на причини цього відставання. Він розумів, що здебільшого вони криються в умовах виховання дитини, в організації її навчальної праці.

Нами з'ясовано, що 70–80-ті рр. ХХ ст. стали періодом активної роботи Михайла Васильовича над проблемою реалізації диференційованого підходу й індивідуалізації навчання математики учнів початкової школи. Результатом такої наполегливої діяльності стала підготовка низки нових, унікальних методичних посібників для школи. Ці розробки здобули високу оцінку на державному рівні. На підтвердження цього зазначимо, що в наказі «Про забезпечення шкіл Української РСР підручниками та іншою навчально-методичною літературою на 1984/85 навчальний рік» від 23 травня 1983 р. рекомендувалися: «Диференційовані завдання з математики для 2 класу» (1981 р.); «Диференційовані завдання з математики для 3 класу» (1984 р.) М. Богдановича для шкіл з українською мовою навчання [2].

Структурно-змістові трансформації в початковій освіті, що відбувалися на початку 70-х рр. ХХ ст. (скорочення її тривалості до трьох років, оновлення змісту початкової освіти), зумовили прискорення темпу навчання, посилення його розвивального характеру, підвищення теоре-

тичного рівня викладання тощо. Це, з одного боку, створило сприятливі умови для розвитку більш здібних учнів, а з іншого – збільшило кількість школярів, які мали проблеми в навчанні та потребували систематичної додаткової допомоги вчителя. Посилення диференціації молодших школярів у навчальному процесі актуалізувало пошук оптимальних форм навчання, насамперед тих учнів, які не встигали. Оскільки в умовах звичайних класів надто складно було організувати індивідуальну роботу із цією категорією школярів, пропонувалося здійснювати їх навчання в спеціально створених класах, що дістали назву «класи індивідуалізованого навчання», або, як їх найчастіше називали, – «класи вирівнювання». Ця назва відображала основне завдання, що ставилося перед ними, – «вирівняти <...> освітні можливості слабких учнів, створити для них найсприятливіші умови» навчання, виховання та розвитку [3, с. 5]

В експериментальній роботі класів вирівнювання (1975–1982 рр.) брала активну участь і група науковців-методистів Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР під загальним керівництвом Г. Кумаріної. Саме М. Богданович розробляв науково-методичні аспекти цієї проблеми на математичному напрямі. Результатом цієї роботи стала підготовка низки ґрунтовних колективних та одноосібних робіт, серед них методичні рекомендації «Классы выравнивания, педагогические особенности, вопросы организации и комплектования» (1980 р.), публікація «Ефективність навчання учнів на уроках математики в класах вирівнювання» (1978 р.) та ін.

На початку 80-х рр. Міністерство освіти Української РСР рекомендувало Науково-дослідному інституту педагогіки УРСР таке: «У планах науково-дослідних робіт на 1984–1986 рр. передбачити розробку питань методики навчання учнів класів вирівнювання української і російської мов та математики, а також питань методики проведення виховної роботи в класах даного типу. Підготувати до видання відповідні посібники <...>» [4]. М. Богданович активно долучився до виконання поставлених завдань.

Сьогодні цілком очевидна думка про те, що диференційований та індивідуальний підходи до учнів є важливими чинниками підвищення розвивальної ефективності початкового навчання, необхідною ланкою в системі заходів з удосконалення початкового навчання, підвищення розвивального впливу на всіх школярів.

На початку 80-х рр. саме Михайло Богданович уперше створив розвивальні навчальні посібники «Математична веселка» і «Математичні віночки» для молодших школярів, зошити із друкованою основою. Ці книжки започаткували розроблення нового типу методичного забезпечення на засадах розвивального навчання в українських школах.

Учений вважав, що в умовах розвивального навчання формування способів пізнавальної діяльності є одним із головних завдань. Водночас учні в процесі засвоєння знань спеціально навчаються раціональних способів пізнавальної діяльності, які стимулюють їхній розумовий розвиток, що й відповідає завданню розвивального навчання. Способи пізнавальної діяльності в той час розглядалися як способи розумової роботи, що забезпечують оволодіння знаннями, уміннями та навичками, самостійне застосування й активне перетворення їх [5, с. 115]. Справжня організація пізнавальної активності можлива лише тоді, коли учнів у процесі засвоєння знань, умінь і навичок спеціально й систематично навчають способам пізнавальної діяльності.

М. Богданович наголошував на необхідності не лише враховувати умови прямого й опосередкованого впливу на пізнавальні інтереси учнів, а й реалізовувати їх на основі індивідуально-диференційованого підходу. В умовах розвивального навчання формування способів пізнавальної діяльності є одним із головних завдань.

Проблема навчання та розвитку молодших школярів особливо актуалізувалася в 60-х рр. З аналізу навчальних програм початкової школи науковцями зроблені такі висновки: програма об'єктивно будується на прагматизмі в доборі програмного матеріалу, на емпіризмі в підході до процесу формування навичок і вмінь; на розумінні розумового розвитку як вправління. Водночас визнано, що існували реальні можливості докорінної перебудови початкового навчання, один із таких шляхів – це зміна передусім змісту засвоюваного програмного матеріалу [6]. Серед заходів, спрямованих на подолання недоліків, створення належної теоретико-методологічної бази реформи, пропонувалося створити в Науково-дослідному інституті педагогіки УРСР спеціальний відділ початкового навчання (1955 р.). Саме в цей час до інституту прийшов, спочатку як аспірант, а по завершенню навчання – науковий співробітник М. Богданович. Його становлення як науковця-дослідника відбувалося саме в час поглибленої уваги до проблеми посилення розвивального складника навчання. Це наклало відбиток на всю його творчу діяльність.

Висновки. Зміни, що відбуваються в Україні, потребують істотних перетворень, зокрема в галузі освіти. З огляду на це ведеться активний пошук форм і шляхів її вдосконалення. У цьому контексті особливо гостро постають і потребують нового розв'язання та глибшого обґрунтування завдання індивідуалізації та диференціації початкової освіти. Водночас для адекватного відображення дійсності необхідно переосмислити минуле, дослідити творчість учених, які досліджували порушену проблему на початковому етапі її вивчення, що забезпечить єдність і наступність історико-педагогічного процесу.

Подальші наші розвідки заявленої проблеми будуть сфокусовані на детальному аналізі організаторської діяльності М. Богдановича на посаді керівника відділу (лабораторії) початкового навчання УНДІ Педагогіки для успішного вирішення проблеми індивідуалізації та диференціації початкової освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Богданович М. Диференційований підхід у процесі формування умінь молодших школярів розв'язувати задачі. Початкова школа. 1979. № 1. С. 27–33.

2. Про забезпечення шкіл Української РСР підручниками та іншою навчально-методичною літературою на 1984/85 навчальний рік. Зб. наказів та

інструкцій Міністерства освіти Української УРСР. № 22. К.: Рад. шк., 1983.

3. Классы выравнивания, педагогические особенности, вопросы организации и комплектования: метод. реком. / Г. Кумарина. Министерство просвещения УССР, НИИ педагогики УССР. К., 1980. 86 с.

4. Про підсумки експериментального навчання дітей в класах вирівнювання при загальноосвітніх школах у 1982/83 навчальному році. Зб. наказів та інструкцій Міністерства освіти Української УРСР. № 22. К.: Рад. шк., 1983. С. 19.

5. Кабанова-Меллер Е. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. М.: Просвещение, 1968. 288 с.

6. Эльконин Д. О теории начального обучения. Нар. обр. 1963. № 4. С. 54–57.

СТАН СОЦІОКУЛЬТУРНОГО СКЛАДНИКА ОСВІТИ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ У 60–80-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ

THE STATE OF SOCIO-CULTURAL COMPONENT OF FUTURE NAVIGATORS' EDUCATION IN 60–80-TH XX CENTURY

У статті окреслено стан соціокультурного складника освіти майбутніх судноводіїв у 60–80-ті роки ХХ століття. Розглянуто періодизації, які відображають стан освіти в зазначений період. Охарактеризовано закони, постанови, проекти, які впливали на розвиток освіти та її соціокультурної складової частини. Акцентовано увагу на характерному для досліджуваних років одночасному процесі навчання та виховання курсантів, необхідності їхнього розумового розвитку, оволодіння знаннями, культурно-просвітницькій та трудовій діяльності. Зроблено висновок, що змістовне наповнення соціокультурного складника цілком залежало від влади, було ідеологізованим, покликаним формувати комуністичне ставлення до навколишнього світу.

Ключові слова: соціокультурний складник, судноводії, освіта, культура.

воспитания курсантов, необходимости их умственного развития, освоения знаний, культурно-просветительской и трудовой деятельности. Сделан вывод о том, что содержательное наполнение социокультурной составляющей было полностью зависимым от власти, идеологизированным, призванным формировать коммунистическое отношение к окружающему миру.

Ключевые слова: социокультурная составляющая, судноводители, образование, культура.

The article outlines the state of the socio-cultural component of the education of future navigators in the 60–80s of the XX century. Periodizations that reflect the state of education in the specified period are considered. The laws, regulations, projects that influenced the development of education and its socio-cultural component are characterized. The attention is focused on the simultaneous process of educating and upbringing of students, the need for their cognitive development, knowledge acquisition and cultural, educational and labor activities. It was concluded that the content of the sociocultural component was completely dependent on the authorities and was ideologically designed to form a communist attitude towards the surrounding world.

Key words: sociocultural component, navigators, education, culture.

УДК 378.1

Вербій І.В.,

аспірант кафедри педагогіки і менеджменту освіти
КВНЗ «Херсонська академія
неперервної освіти»

Херсонської обласної ради,
викладач кафедри англійської мови
в судноводінні
Херсонської державної морської
академії

В статье отмечено состояние социокультурной составляющей образования будущих судоводителей в 60–80-е годы XX века. Рассмотрены периодизации, которые отражают состояние образования в указанный период. Охарактеризованы законы, постановления, проекты, которые влияли на развитие образования и его социокультурной составляющей. Акцентировано внимание на характерном для исследуемых лет одновременном процессе обучения и

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У нашій державі постійно зростає потреба у висококваліфікованих та конкурентоспроможних кадрах, не є винятком і морські фахівці, здатні застосовувати набуті компетенції в реальних життєвих ситуаціях, часто стресових і навіть екстремальних. Оскільки українські судноводії працюють здебільшого в змішаних екіпажах, із представниками інших культур, однією з важливих компетенцій, якої вони набувають у процесі навчання, є соціокультурна. Вона формується як результат соціальної та загальнокультурної складових частин освіти, притаманних низки навчальних дисциплін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціокультурний складник у морській галузі вивчали М. Бабишена, Н. Бобришева, С. Козак, О. Фролова та ін. Історичні аспекти морської освіти відображено в працях А. Ляшкевич, Я. Нагрибельного, А. Солодовник, О. Тимофєєвої й ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Актуальність обраної проблеми підкреслюється наявністю багатьох досліджень із дотичних тем, проте вони не надають вичерпної інформації щодо заданого хронологічного відрізка або лише описують методику фор-

мування соціокультурної компетентності під час вивчення дисциплін.

Мета дослідження – окреслити стан соціокультурної складової частини освіти майбутніх судноводіїв у 60–80-ті рр. ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. У зв'язку з недостатньою вивченістю стану соціокультурного складника освіти майбутніх судноводіїв у зазначений відрізок часу, звернемося до періодизацій із дотичних до нашого дослідження тем, які відображають стан морської професійної освіти. Так, А. Ляшкевич під час вивчення становлення та розвитку військово-морської освіти в Україні на початку XVIII – у 50–90-ті рр. ХХ ст. виокремила шість етапів. Актуальним для нашої наукової розвідки є VI період – 50–90-ті рр. «Шостий етап – утворення мережі спеціалізованих освітніх закладів ВМФ (50–90-ті рр. ХХ ст.) істориками характеризується як поглиблення інженерної освіти флотських кадрів усіх категорій і спеціальностей, спричинене виникненням атомного ракетно-ядерного флоту. Кількісні й якісні зміни, що відбувалися в ці роки на радянському флоті, передбачали вдосконалення системи військово-морської освіти. Саме на це була спрямована реформа військово-морської освіти 1950-х рр. Усі стройові училища перейшли

на підготовку офіцерів-інженерів з офіцерським та морським складником, відбулася диференціація фахової підготовки за спеціальностями, серед яких з'явилися нові. Термін навчання збільшився із чотирьох до п'яти років, а до навчальних програм уведено дисципліни, необхідні для підготовки інженерів. До середини 1970-х рр. підготовка набула ієрархії і стала трирівневою: середня військово-спеціальна, вища військово-спеціальна та вища військова освіта. На кінець 1980-х рр. військово-морська освіта в УРСР здійснювалася в 14-ти навчальних закладах різного рівня» [8, с. 36].

Проте виділені періоди жодним чином не вказують на розвиток соціокультурного компонента, увага зосереджена на інженерній освіті, отже, акцент ставиться на точних науках.

В. Кузьменко вивчав процес формування наукової картини світу в школярів, структурував періодизацію, яку можна застосувати як підґрунтя для розвитку молоді, зокрема курсантів морських навчальних закладів. Так, III період, який виділяє дослідник (1920–1991 рр.), охоплює формування в учнів наукової картини світу на підґрунті марксистсько-ленінського вчення в обов'язковій початковій восьмирічній і середній освіті. Усередині цього періоду виділено п'ять етапів. Актуальними для нашого дослідження є III – 1958–1964 рр. – формування в учнів фрагментарної наукової картини світу на партійних принципах в умовах переходу школи до обов'язкової восьмирічної освіти та переходу середніх шкіл до 11-річного навчання; IV – 1965–1985 рр. – формування в учнів фрагментарної наукової картини світу в умовах уніфікації і регламентації шкільної освіти адміністративно-командною системою з одночасним введенням міжпредметних зв'язків та переходу школи до обов'язкової середньої освіти; V – 1986–1991 рр. – формування в учнів фрагментарної наукової картини світу на партійно-демократичних засадах в умовах застосування в школах міжпредметних зв'язків та інтегрованих навчальних предметів [6, с. 8–9].

О. Тимофєєва виділила чотири періоди розвитку морської освіти, з них третій – радянський. Вона дійшла висновку, що на цьому етапі великий освітній акцент робився на універсалізації освіти. Система підготовки передбачала освіту широкого профілю з подальшою спеціалізацією на місці служби. На думку науковця, соціально-комунікативна взаємодія як чинник професійної діяльності судноводіїв не досліджувалася [16].

Початок 60-х рр. характеризується спробами реформування тоталітарної системи, гуманізацією політичного та громадського життя, це, у свою чергу, впливало на розвиток освітньої системи. Реформи в освіті визначав Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР» від 24 грудня 1958 р. У ньому окреслено основні вимоги освіти

та шляхи її перебудови. Закон стверджує, що у Союзі Радянських Соціалістичних Республік (далі – СРСР) відбулася культурна революція, радянська школа сприяла підйому культури народів СРСР, усі мають широкий доступ до просвітництва та культури, акцентується увага на духовному розвитку тих, хто навчається, та їхніх високих моральних якостях. Морехідні училища надавали середню спеціальну освіту та, згідно з даним Законом, окрім загальноосвітніх знань, мали забезпечити необхідну теоретичну та практичну підготовку за спеціальністю [14]. Закон Української Радянської Соціалістичної Республіки (далі – УРСР) «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в УРСР» набрав чинності 17 квітня 1959 р. Так, запроваджувалася загальна обов'язкова восьмирічна освіта, розпочиналася перебудова системи народної освіти, спрямована на поєднання навчання із продуктивною працею.

До початку 60-х рр., відповідно до прийнятої ідеології, система вищих навчальних закладів, яка забезпечувала підготовку офіцерських кадрів військово-морського флоту, остаточно сформувалася [5, с. 540]. Процес перевтілення офіцера на «старшину» з більш високою оплатою праці відбувся наприкінці 60-х рр., що цілком відповідало радянським принципам злиття керівництва з масами. Офіцери стали звичайними спеціалістами, наділеними командними функціями, проте, як зауважили В. Кузін та В. Нікольський, зі слабкими знаннями в питаннях гуманітарної підготовки (філософія, історія, політика, економіка, географія, етнографія, управління, мовознавство та ін.). Це стосувалося як лейтенанта, так і адмірала, який закінчував найпрестижнішу академію. Ще однією проблемою морської освіти в цей період була вузька спеціалізація офіцерів, відповідно до найбільш затребуваних на флоті спеціальностей, відкривалися окремі групи, факультети й училища, офіцери розділялися навіть за сферами, наприклад, «надводник», «підводник», «водолаз», водночас вони не бажали вивчати суміжні дисципліни. Через це ставалися катастрофи, спричинені браком знань командного складу [5, с. 541]. Отже, кінець 60-х рр. характеризується не тільки слабкою гуманітарною підготовкою, але й недостатніми знаннями судноводіїв щодо будови судна та низки інженерних дисциплін.

Загалом освіта в Україні у 60–80-х рр. ХХ ст. поступово відходила від авторитарності та ставала на шлях демократизації. Цьому сприяли суспільно-політичні процеси, період «відлиги», дисидентський рух. Педагогічні працівники, незважаючи на міцну компартійну систему, прагнули внести творчу думку в освітні технології.

1966 р. у загальноосвітніх школах скасовано обов'язкову професійну підготовку, оскільки немож-

ливо було навчати певної професії учнів всього класу, кожен має свої нахили та вподобання щодо майбутнього фаху [2]. Цього ж року ухвалено постанову Центрального комітету (далі – ЦК) Комуністичної партії Радянського Союзу (далі – КПРС) і Ради міністрів СРСР «Про заходи щодо подальшого вдосконалення роботи середньої загальноосвітньої школи», згідно з якою до 1970 р. запроваджувалася загальна обов'язкова середня освіта.

Також у лютому 1966 р. ухвалено постанову «Про заходи щодо розширення навчання та працевлаштування у народне господарство молоді, яка закінчує загальноосвітні школи у 1966 р.» У постанові йдеться про покращення навчання промисловим спеціальностям, але про соціокультурний компонент освіти може свідчити тільки фраза про правильне виховання молоді, загалом увага акцентується саме на професійній підготовці [10].

Дослідження архівних джерел Херсонського морехідного училища Міністерства морського флоту (з 1970 р. – Морехідного училища ім. лейтенанта Шмідта) свідчить про активну виховну та позакласну діяльність викладачів. У звіті училища за 1959–1960 навчальний рік зазначено необхідність значної уваги до культурного відпочинку курсантів та організації культурно-масових заходів. Перед викладачами училища ставилось завдання покращити виховну роботу, з урахуванням індивідуальних якостей та запитів кожного курсанта. В училищі організовували роботу предметних гуртків, соціокультурний складник відображається, наприклад, у вдосконаленні навичок говоріння та поглиблення знань англійської мови на заняттях гуртка [12, с. 9, 10, 12].

Проте освіта здебільшого виконувала ідеологічну функцію, з курсантами проводилась активна політико-виховна робота на основі постанов та наказів партійних органів влади, її метою було виховання беззаперечної любові до батьківщини та ідей марксизму-ленінізму [11, с. 68]. У кожному річному звіті училища наголошувалося на невпинній роботі із прищеплення курсантам комуністичного ставлення до праці, високих принципів комуністичної моралі тощо. У звіті за 1961–1962 навчальний рік також йдеться про ідеологічну роботу та формування комуністичної моралі [13, с. 23]. Наявне й естетичне виховання, його найбільш масовим засобом названо широке залучення курсантів до художньої самодіяльності. Цього ж навчального року створено танцювальний, драматичний, хоролий та естрадний гуртки [13, с. 25, 26].

Навчання та виховання курсантів було взаємопов'язано та здійснювалось одночасно. На нашу думку, це позитивно впливало на розвиток соціокультурного складника освіти. У «Великій радянській енциклопедії» зазначено, що правильне виховання особистості сприяє успішному оволодінню знаннями. Освіта – необхідна умова

підготовки до життя та праці, головний засіб залучення людини до культури та опанування її, фундамент розвитку культури. Крім того, важливу роль у засвоєнні знань, розумовому розвитку людини відіграють самоосвіта, культурно-просвітницька діяльність, участь у суспільно-трудова діяльності [1, с. 218, 219]. Культурний розвиток курсантів відбувався паралельно з розумовим. Дисциплінами соціокультурного спрямування в досліджуваній період були «Історія СРСР», «Історія КПРС», «Російська мова», «Російська література», «Англійська мова», «Суспільствознавство». Причому склад дисциплін міг змінюватися, наприклад, до циклу загальноосвітніх дисциплін у різні роки входили то «Політекономія», то «Історія СРСР» та «Історія КПРС», то «Основи політичних знань». Проте маємо припущення, що зміст названих дисциплін суттєво не відрізнявся, оскільки їхньою метою було вивчення політики й історії СРСР.

У процесі теоретичного та виробничого навчання курсантів відбувалось їх комуністичне виховання. Як було зауважено на одному із засідань педагогічної ради, комуністичне виховання – це складний, довгий, багатограний та водночас єдиний процес усебічного розвитку особистості. Він передбачає розумове та фізичне виховання, трудову та політичну підготовку, моральне й естетичне виховання, ідейно-політичний гарт [13, с. 91].

Під час вивчення всіх предметів та шляхом позакласної політико-виховної роботи формувалась комуністичний світогляд майбутніх судноводіїв. У звіті педагогічного засідання колективу йдеться про «потрібний» світогляд, тобто такий, який був продиктований партією.

Дисципліни соціокультурного спрямування мали відображати зв'язок із тогочасною історією й ідеалами, пов'язувати матеріал заняття з його виховним складником. Наприклад, на занятті з літератури викладач, характеризуючи героїню поеми Некрасова, проводила паралель із тогочасним суспільством та значенням працьовитості як необхідної риси людини. Позитивні відгуки знаходимо і про викладача історії, який уміло пов'язує теми заняття із сучасністю. І навпаки, викладачі, які проводять мало дискусій про моральні якості людини нового часу, недостатньо формують впевненість в ідеалах комунізму або пропонують власне розуміння подій, не таке, як у підручнику, отримують зауваження [13, с. 92, 93].

Зазначимо, що, окрім навчання студентів, влада піклувалася про умови, в яких вони живуть та навчаються, що також впливало на освіту. 18 жовтня 1971 р. вийшла постанова ЦК КПРС «Про подальше покращення матеріальних та житлово-побутових умов студентів вищих навчальних закладів та тих, хто навчається у середніх спеціальних навчальних закладах». Згідно з постановою, студентам підвищувалися стипендії від 25 до

50% відповідно до закладу, де вони навчаються, їхніх оцінок та участі в громадському житті закладу. У постанові зазначено, що необхідно розпочати будівництво гуртожитків та поліклінік на території студмістечок, покращити умови громадського харчування студентів та оздоровчо-спортивну роботу, щоб останні могли коштом державного соціального страхування відпочивати в санаторіях [3, с. 157–159]. Все це мало сприяти мотивації молодих людей до навчання.

У 70 рр. освітня реформа запроваджувалася відповідно до Закону СРСР «Про затвердження основ законодавства Союзу РСР та союзних республік про народну освіту» від 19 липня 1973 р. У ньому описані заходи щодо принципів, системи, завдань народної освіти в СРСР. Виконавчі комітети місцевих рад народних депутатів повинні були вжити заходів для укріплення зв'язку навчання та виховання із життям, організувати трудове навчання відповідно до потреби народного господарства в кадрах. Народна освіта розвивалася згідно з вимогами соціально-економічного прогресу, на основі досягнень науки та культури, з урахуванням перспектив їх розвитку. У ст. 19 Закону «Про професійну освіту» міститься інформація щодо трудового навчання учнів загальноосвітніх шкіл з елементами оволодіння певною професією. Отже, про соціокультурний складник не йдеться, наведено загальну інформацію про народну освіту, але для нашого дослідження актуальною може бути ст. 20 про мову навчання. Так, ті, хто навчається, могли обрати як мову навчання будь-яку мову народів СРСР, також про соціокультурний розвиток свідчить вивчення іноземних мов і ознайомлення з культурою народів світу. Під час навчання необхідним було врахування національних особливостей населення союзних республік. Хоча головним завданням професійно-технічних училищ була належна технічна підготовка студентів, серед завдань зазначаємо їхнє естетичне виховання, розвиток потреби та здатності брати участь у створенні прекрасного в житті, мати високі моральні якості. До обов'язків тих, хто навчається, входило підвищення власного культурного рівня та готовність брати участь у суспільному житті [9]. Відповідний Закон Української РСР «Про народну освіту» ухвалений 1974 р. Ці нормативні документи регулювали освітню галузь, визначали її завдання й особливості функціонування.

1970–1980-і рр. характеризуються увагою до професійної підготовки в школах і технікумах. На пленумі ЦК КПСС 10 квітня 1984 р. обговорювався проект «Основні напрями реформи загальноосвітньої та професійної школи», покликаний забезпечити якісно новий рівень освіти, формування міцних комуністичних переконань, працелюбства, моральної чистоти, виховання в дусі любові до батьківщини. Реформа мала покращити професійну орієн-

тацію школярів, доповнити середню освіту молоді загальною професійною освітою [4, с. 508, 509]. Вбачаємо позитивні сторони реформи в допомозі школярам визначитися з їхньою майбутньою професією, увазі до громадського та сімейного виховання. Але зауважимо, що трудове виховання невідступно йшло разом із професійним, згідно із проектом, необхідно було закріпити за кожною школою, училищем підприємство, на якому молодь мала проходити трудове навчання, тому реформа передусім була покликана виховати робітничі кадри для заводів, фабрик тощо.

Наприкінці 1980-х – на початку 1990-х рр. радянська освіта зіткнулася з матеріальними проблемами, під час перебудови зацікавленість молоді в здобутті освіти різко зменшилася.

Висновки. На нашу думку, соціокультурна особистість повинна бути готовою успішно діяти в різних сферах життєдіяльності. У досліджуваній хронологічній відрізку, як зазначає А. Кураєв, метою освітньої системи був розвиток конвеєра робочої сили, яку можна було застосовувати в будь-якій галузі радянського господарства [7]. Отже, у 60–80 рр. соціально-культурний простір був зосереджений навколо політичних поглядів партійного керівництва, освіта мала забезпечити підтримку політичній системі. Змістове наповнення соціально-культурного простору, створюваного для майбутніх судноводіїв, цілком залежав від влади, творчість, яка б суперечила настановам партії, не мала права на існування. Отже, зважаючи на ці факти, можемо констатувати, що соціокультурний складник наявний, проте здебільшого він використовувався для підтримки комуністичної ідеології. Це була ідеологізована, проте невід'ємна компонента освіти всіх спеціалістів, майбутніх судноводіїв також.

Перспективи подальшого розроблення означеної проблеми вбачаємо в дослідженні розвитку соціокультурного складника професійної освіти судноводіїв у часи незалежної України.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Большая советская энциклопедия. URL: <http://bse.sci-lib.com>.
2. Історія педагогіки України. URL: https://subject.com.ua/psychology/history_pedagog/36.html (дата звернення: 13.11.2018).
3. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898–1986). Т. 12. 9 изд., доп. и испр. / зав. ред. Л. Декань. М.: Издательство политической литературы, 1986. 584 с.
4. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898–1986). Т. 14. 9 изд., доп. и испр. / зав. ред. Л. Декань. М.: Издательство политической литературы, 1987. 648 с.
5. Кузин В., Никольский В. Военно-морской флот СССР 1945–1991. СПб.: Историческое морское общество, 1996. 653 с.
6. Кузьменко В. Формування наукової картини світу учнів: від витоків до сьогодення: моногр. 2 вид.,

переробл. і допов. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. 720 с.

7. Kuraev A. Soviet higher education: an alternative construct to the western university paradigm. Springer Science + Business Media Dordrecht 2015. URL: <https://slideheaven.com/soviet-higher-education-an-alternative-construct-to-the-western-university-parad.html> (дата звернення: 13.11.2018).

8. Ляшкевич А. Періодизація становлення і розвитку військово-морської освіти в Україні (початок XVIII – 50–90-ті рр. XX ст.). Science Rise. Pedagogical Education. 2017. № 10. С. 33–37.

9. Об утверждении основ законодательства союза СССР и союзных республик о народном образовании: Закон СССР от 19 июля 1973 г. № 4536–VIII. Библиотека нормативно-правовых актов СССР. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_8127.htm (дата обращения: 13.11.2018).

10. О мероприятиях по расширению обучения и устройству на работу в народное хозяйство молодежи, оканчивающей общеобразовательные школы в 1966 г.: постановление Совета министров СССР от 2 февраля 1966 г. № 83. Библиотека нормативно-правовых актов СССР. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_6363.htm (дата обращения: 13.11.2018).

11. Отчет о работе училища за 1957–1958 учебный год. Государственный архив Херсонской области. Ф. Р-472. Оп. 4. Дело 68. Лист 68.

12. Отчет о работе училища за 1959–1960 учебный год. Государственный архив Херсонской области. Ф. Р-472. Оп. 4. Дело 80. Лист 10.

13. Отчет о работе училища за 1961–1962 учебный год. Государственный архив Херсонской области. Ф. Р-472. Оп. 4. Дело 91. Лист 25, 26.

14. Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в країні: Закон СРСР від 24 грудня 1958 р. Библиотека нормативно-правовых актов СССР. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5337.htm (дата звернення: 13.11.2018).

15. Про народну освіту: Закон УРСР від 28 червня 1974 р. № 2779–VIII. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T742778.html (дата звернення: 13.11.2018).

16. Тимофеева О. Історія морської освіти в Україні та сучасні наукові підходи до формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. 2015. Вип. 5. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2015_5_18 (дата звернення: 13.11.2018).

СТАН ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ҐЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ

STATE OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL REFLEXIA OF THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF GENDER CULTURE OF STUDENTS

У статті розглянуто стан вивченості теорії і практики розвитку ґендерної культури студентів вищих навчальних закладів України на основі аналізу історіографічної та джерельної бази дослідження. З'ясовано, що вивчення й аналіз історичної та історіографічної бази теорії та практики розвитку ґендерної культури студентів стає підґрунтям для визначення стану проблеми, що досліджується, а отже, конкретизації предмета та завдань дослідження, його наукової новизни.

Ключові слова: джерельна база, історіографічна база, ґендерна культура студентів.

В статье рассмотрена проблема изучения теории и практики развития гендерной культуры студентов высших учебных заведений Украины на основе анализа историографической и источниковой базы исследования. Выяснено, что изучение и анализ исторической и историографической базы теории и практики развития гендерной культуры студентов становится основой

для изучения проблемы исследования, следовательно, конкретизации предмета и заданий исследования, его научной новизны.

Ключевые слова: источниковая база, историографическая база, гендерная культура студентов.

The current state of historical pedagogical introspection of students' gender culture development issues. The article describes the level of knowledge about theory and practice of gender culture development among Ukrainian university students'. It is based on analysis of different sources, including historiographical ones. The author proves that studying and analyzing historical and historiographical sources of theory and practice of gender culture development among Ukrainian university students' is fundamental for determining the current state of problem and helps to precise the objective of the study and its outlook.

Key words: base of sources, historiographical base of sources, gender culture of students.

УДК 378.015.311:[172.4:305]:930.2

Воровка М.І.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки
і педагогічної майстерності
Мелітопольського державного
педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Формуванню ґендерної культури студентства властиві специфічні риси, певні етапи розвитку, значна джерельна й історіографічна база. Найважливішою особливістю історико-педагогічного дослідження є те, що явища, які воно вивчає, не можуть бути відтвореними, інформацію про них можна отримати лише з історичних джерел, до яких учений-педагог звертається зі своїм дослідницьким завданням, а також з історичних та історико-педагогічних наративів, в яких це явище висвітлювалося прямо чи побічно.

Історія педагогіки тісно пов'язана не лише з педагогікою, а й з історією, як спеціалізована галузь історичної науки вона має застосовувати досягнення останньої та підпорядковуватися її методологічним вимогам.

Педагогічне джерелознавство та педагогічна історіографія є одними з найважливіших елементів методології історико-педагогічного дослідження, що перебувають на перетині педагогіки, історії, культурології, філософії. Досягнення мети історико-педагогічного дослідження залежить від вміння дослідника дібрати та систематизувати джерельну й історіографічну базу, проаналізувати, критично осмислити й інтерпретувати зміст джерел, що потребує обізнаності з категоріально-понятійним апаратом та методами історичного джерелознавства й історіографії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми, дотичні до історико-педагогічної рефлексії теорії та практики формування ґендерної культури студентів, були предметом дослідження вітчизня-

них та закордонних учених, серед яких С. Гришак, Т. Дороніна, В. Кравець, Л. Каменська, І. Кизима, О. Плахотнік, О. Петренко, Н. Приходькіна, Л. Смоляр, П. Терзі, О. Цокур, Л. Штильова, С. Яшник та інші.

Мета статті – розглянути стан вивченості теорії і практики розвитку ґендерної культури студентів вищих навчальних закладів України на основі аналізу історіографічної та джерельної бази дослідження.

Виклад основного матеріалу. Узагальнивши різні підходи до класифікації історико-педагогічних джерел, ми виокремили такі типи джерел дослідження теорії і практики розвитку ґендерної культури студентів вищих навчальних закладів України у 60-х рр. ХХ – на початку ХХІ ст.:

– речові джерела – представлені різними складниками освітнього простору вищих навчальних закладів («освітній простір школи» – просторово-предметний компонент – предметні засоби, сукупність та певне розташування яких створює умови для організації потрібних дій суб'єктів. Він вміщує виховний, розвивальний, навчальний, педагогічний простори та ін. [1, с. 47]) – територія та будівлі вишів (навчальні корпуси, студентські гуртожитки, студентські клуби, музеї, бібліотеки тощо), їхній дизайн та оформлення, символіка й атрибутика, плакати, оголошення тощо, які створюють умови для навчання, виховання та розвитку студентства. Джерельний аналіз і осмислення їх із позицій ґендерного підходу дозволяє виявити імпліцитні ґендерні цінності та смисли, які вони транслюють. Особливо цікаві ті

речові джерела, що належать до нижніх хронологічних меж дослідження та збереглися в незмінному стані;

– зображальні – фотографії, ілюстрації, листівки, малюнки, що знайдені в архівах України та музеях вищих навчальних закладів, в особистих збірках, а також ілюстративний матеріал навчальних та періодичних видань прямо чи приховано транслюють ґендерні стереотипи, цінності, настанови, а отже, можуть бути осмисленими з позицій ґендерного підходу. Крім того, із зображальних джерел можна вилучити історичну інформацію, що уточнює чи доповнює фактологічну інформацію, що отримана з інших матеріалів;

– писемні джерела, що не лише абсолютно переважали кількісно, а й виявилися найбільш інформативними, були розподілені на п'ять груп.

До писемних джерел, що домінують у джерельній базі, ми віднесли:

1) документальні джерела – матеріали партійних та комсомольських з'їздів і конференцій, статистичні збірники, інформаційні повідомлення, законодавчі акти, розпорядження, накази органів державної влади Союзу Радянських Соціалістичних Республік (далі – СРСР), Української Радянської Соціалістичної Республіки (далі – УРСР), України, міжнародні документи, діловодна документація закладів освіти тощо. До цієї групи ми відносимо й законодавчі, нормативні, діловодні документи, що зберігаються в державних архівах України. Використання цих документів дає уявлення про зміну цільових орієнтирів та концептуальних засад розвитку вищої освіти, місце ґендерного компонента в них, становлення ґендерних підходів в освітній політиці, правові передумови їх впровадження в діяльність закладів освіти, засоби нормативно-правового регулювання формуванням ґендерної культури студентства вищої школи тощо;

2) праці педагогів, психологів, соціологів розглядуваного періоду, які можуть бути осмисленими в контексті формування ґендерної культури:

– праці радянських учених, присвячені: урахуванню статевих особливостей у педагогічному процесі закладів освіти з акцентом на статево просвіту (В. Колбановський, Д. Колесов, А. Хріпкова, О. Ступко, С. Соколова, Л. Санюкевич, Д. Ісаєв, В. Каган тощо); морально-етичним проблемам статевого виховання та формуванню взаємовідносин юнаків і дівчат (Л. Верб, В. Вечер, С. Голод, В. Крутецький, О. Кунц, М. Лукин, В. Сухомлинський та інші); питанням підготовки молоді до шлюбно-сімейних відносин, кохання (А. Арова, В. Барський, В. Владин, Д. Капустин, С. Ковальов, Н. Новикова та ін.);

б) сучасні дослідження, присвячені проблемам:

– розвитку ґендерної культури студентства та дотичні до них. Біля витоків ґендерних досліджень у вітчизняній педагогіці стоять С. Бадмаєва, І. Кон, В. Кравець, Л. Столярчук, О. Каменська, Л. Штильова. Але вже на початку XXI ст. ці дослідження

набули значного поширення, з'явилися праці з питань інтеграції ґендерного складника в систему освіти (Т. Вороніна, В. Гайденко, Н. Кутова, Т. Мельнік, О. Плахотник та інші), ґендерної освіти та виховання (О. Васильченко, С. Вихор, Т. Голованова, Т. Гришак, Т. Дороніна, С. Емірільясова, І. Кизима, В. Кравець, О. Кікінежді, О. Кізь, Н. Кутова, І. Мунтян, О. Петренко, Н. Приходькіна, Г. Петрученя, С. Тафінцева, П. Терзі та ін.). Сюди варто віднести розвідки щодо ґендерних аспектів професійного становлення студентства та науково-педагогічної діяльності жінок в умовах вищої освіти (дослідження С. Виговської, В. Стахневич, І. Стадник, А. Лисенко, Є. Таран, Н. Мілорадової, Н. Мовмиги й інших);

– статевого і сексуального виховання й освіти (О. Бялік, Т. Івахненко, Т. Кравченко, Н. Лещук, Л. Олійник, С. Яшник тощо);

– підготовки до сімейного життя і батьківства (А. Бондарчук, А. Даник, А. Денисенко, А. Карасевич, А. Карпська, Т. Коленіченко, Л. Омельченко, М. Семіна, О. Скоромна, С. Сосніхіна, О. Хомишак, Л. Яценко тощо);

– статево-рольового виховання (М. Бояркіна, Н. Городнова, Н. Гусак, І. Драгомерецька, Л. Гридковець, В. Дудукалов, Н. Максимовська, Т. Машихіна, Л. Столярчук, Г. Хархан та ін.);

3) періодичні видання, здебільшого наукова преса («Вища і середня педагогічна освіта», «Вопросы психологи», «Рідна школа», «Педагогіка і психологія», «Вестник высшей школы», «Шлях освіти», «Постметодика», «Філософія освіти», «Социологические исследования», «Радянська освіта», «Освіта», збірки наукових праць вищих навчальних закладів та наукових установ тощо), на сторінках якої висвітлювалася проблема, що становить предмет дослідження. Вивчення тематики та змісту публікацій дозволяє визначити місце проблеми формування ґендерної культури в тематичному полі психолого-педагогічних досліджень, еволюцію підходів до її розуміння, як змінювалося ставлення педагогічної громадськості до названої проблеми, як вона теоретично осмислювалася, виявити практичний досвід тощо;

4) інтерпретаційні джерела – праці вітчизняних та закордонних учених, які дозволяють визначити методологічні засади дослідження, проаналізувати природу досліджуваних історико-педагогічних явищ, чинники та закономірності їх розвитку:

– праці з філософії культури, культурології, культурної антропології та соціології культури, які належать закордонним (Р. Бейлз, Г. Зіммель, А. Крьобер, Т. Парсонс, Ш. Ортнер, Л. Уайт та ін.) та вітчизняним ученим (Н. Андрєєва, О. Ахієзер, П. Гуревич, М. Каган, Л. Кертман, Б. Маліновський, Н. Черниш, В. Шейко й інші);

– дослідження з ґендерної проблематики закордонних (С. Бем, Е. Гіденс, Д. Гор, Д. Зіммерман, Г. Келлі, М. Кімел, М. Мід, А. Роткірх, К. Уест та ін.)

та вітчизняних науковців (О. Артем'єва, О. Вороніна, Н. Гапон, О. Здравомислова, Т. Марценюк, О. Кісь, О. Плахотнік, А. Тьомкін, О. Стрельнік, С. Харченко, Н. Чухим, О. Ярьська-Смірнова та ін.);

– соціологічні та психологічні дослідження студентства та молоді (В. Астахова, С. Виговська, О. Вишняк, Т. Іщенко, В. Лисовський, М. Лясніков, Ю. Ляснікова, Л. Рубіна, В. Стахневич, М. Чурилов, О. Якуба й ін.);

– дослідження із проблем формування особистості студента вищої школи та з педагогіки вищої школи як радянських часів (Б. Гордеев, Л. Грядунова, В. Дриль, І. Кобиляцький, Г. Макацарія, М. Пасько, І. Надольний, К. Огієнко, Є. Шабаліна та ін.), так і сучасності (І. Бех, Т. Осипова, О. Кондратюк, А. Капська, А. Бойко, Л. Маценко, Н. Ничкало, В. Штифурак та ін.);

– довідкова література – словники, довідники, енциклопедії;

5) навчальні та методичні джерела – навчальні плани, навчальні програми, підручники та посібники, методична література, що видавалися протягом хронологічних меж дослідження. Аналіз цієї групи джерел дав можливість визначити зміст та організацію процесу формування ґендерної культури студентства вищої школи різних історичних періодів.

Історіографію дослідження теорії і практики розвитку ґендерної культури студентів вищих навчальних закладів України у 60-х рр. ХХ – на початку ХХІ ст. ми поділяємо за проблемно-тематичним критерієм:

1) історіографії вищої освіти України:

– до цієї групи належать такі узагальнюючі праці, як монографії В. Пітова «Высшая школа Украинской ССР в период перестройки» (1962 р.), В. Маланчука «Вища школа УРСР. Здобутки і перспективи (1966–1970)» (1971 р.), монографія авторського колективу на чолі з О. Якубою «Воспитательный процесс в высшей школе: его эффективность» (1988 р.). Ці та багато інших досліджень мають для нас фактологічну значущість, адже започаткували системне вивчення історії становлення вітчизняної вищої школи. Завдання вищої школи, що розглядалася як «кузня кадрів», визначалися відповідно до партійних та державних документів, зорієнтовувалися на потреби «комуністичного будівництва». Відповідно до цього розглядалися зміст, форми та засоби діяльності вишів у розв'язанні завдань науково-технічного прогресу, комуністичного виховання студентів тощо.

Серед історіографічних джерел пострадянських часів варто виділити дисертаційні дослідження Н. Сафонової (2005 р.) «Реформування системи вищої освіти в Україні (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.): історичний аспект», Т. Куцаєвої (2007 р.) «Розвиток вищої освіти в УРСР (1965–1985 рр.)», які розглядають загальні тенденції, передумови та чинники розвитку системи вищої освіти в Україні, нормативно-правові аспекти діяльності вищої школи, динаміку

становища студентства як об'єкта навчально-виховного процесу та громадського життя вищих навчальних закладів тощо;

– історико-педагогічні дослідження розвитку вищої школи у визначених хронологічних межах. Так, у дисертаційному дослідженні І. Ящук (2011 р.) процес становлення і розвитку теорії і практики виховання студентів у вищих педагогічних закладах України (1920–1991 рр.) розглядається як об'єктивна закономірність, зумовлена динамікою політичних, ідеологічних, соціологічних і культурних чинників. Процес виховання на кожному з етапів розкривався у взаємовпливі й єдності державної освітньої політики, громадсько-педагогічного дискурсу, стану системи освіти й виховання та педагогічної науки.

Значний інтерес у контексті розглядуваної проблеми являють дослідження, присвячені окремим аспектам педагогіки вищої освіти, в яких побічно висвітлені окремі аспекти дослідження, наприклад, розвідки Є. Євтушенко, Л. Марченко, Н. Слюсаренко, К. Трибулькевич та ін.. Так, Є. Євтушенко вивчав особливості розвитку нормативно-правових, змістових, структурних, організаційних засад, кадрового, науково-методичного та матеріального забезпечення фізичного виховання і спортивної підготовки студентів вищої школи України в 1944–1991 рр. У монографії К. Трибулькевич «Розвиток студентського самоврядування у вищих навчальних закладах України (1917–2010 рр.)» (2016 р.) розглянуто еволюцію мети та завдань, принципів та змісту, організаційних форм та методів діяльності студентського самоврядування у вищих навчальних закладах України в 1917–2010 рр. Саме цей період охоплює дослідження Л. Марченко, в якому на матеріалах партійних організацій проаналізований досвід трудового виховання студентства. В історіографічній праці Н. Слюсаренко досліджувалися проблеми трудового виховання молоді;

2) історико-педагогічна історіографія проблем, дотичних до формування ґендерної культури, а саме: статевого, соціостатевого, статево-рольового, ґендерного виховання й освіти, підготовки до сімейного життя, виховання жіночої та чоловічої молоді тощо. Варто підкреслити, що сьогодні спеціальних системних досліджень, присвячених педагогічній ретроспективі формування ґендерної культури студентства другої половини ХХ – початку ХХІ ст, немає.

Серед робіт цієї групи варто назвати праці Л. Штильової, яка аналізувала проблеми впровадження теорії ґендерних відносин у професійну підготовку, Л. Каменської, яка зверталася до витоків методології ґендерного підходу в педагогіці. Значний внесок у вивчення історії ґендерної педагогіки в Україні зробив В. Кравець, що дослідив еволюцію змісту, форм та методів ґендерної та сексуальної соціалізації дітей і молоді від первісних часів до сьогодення. Визначаючи соціальні передумови ґендерного виховання та підготовки до сімейного життя в

пострадянській Україні, дослідник підкреслює, що ґендер у педагогіці має значну смислову варіативність, зумовлену специфічними особливостями теоретичного ракурсу, що відображає дискусійність і багатоплановість ґендерних досліджень та зумовлює неоднозначність рішень.

Витоки та джерела розвитку ґендерного підходу в педагогіці аналізує Н. Приходькіна. Відокремлюючи як етапи цього розвитку традиційну, критичну, феміністську та ґендерну педагогіку, розглядає особливості його впровадження у вітчизняну освітню теорію та практику. Науковець пов'язує необхідність впровадження ґендерного підходу у вітчизняну освіту з потребами її інтеграції в європейській простір. Історію впровадження ґендерних підходів у систему післядипломної педагогічної освіти України наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. досліджувала І. Кизима. Науковець визначає ґендерні підходи в системі післядипломної педагогічної освіти як просвітницьку діяльність у напрямі спростування наявних ґендерних стереотипів, розвитку критичного ставлення до світу та зростання ґендерної компетентності педагогів.

Еволюцію філософських підходів щодо інтерпретації суб'єкта освіти від феміністської критики традиційної освіти до появи «ґендерної педагогіки» у вищих навчальних закладах західних країн, а також специфіку становлення вітчизняної ґендерної політики та ґендерних підходів в освітньому просторі досліджує О. Плахотнік. Змістовний аналіз жіночих і ґендерних досліджень на рівні дослідницького й освітнього проектів протягом десятиріччя на зламі ХХ – ХХІ ст. наведений у праці Л. Смоляр, де визначені їхні передумови та провідні тенденції їх розвитку. Автор зазначає, що специфіка вітчизняної ситуації щодо ґендерних досліджень зумовлена домінуванням патріархатної свідомості, новизною цієї галузі для пострадянського наукового знання та потребою концептуального та практичного самовизначення в конкретних умовах. Стислий історіографічний нарис проблем формування ґендерної культури студентства містять дисертаційні дослідження С. Яшник, П. Терзі. Питання історії ґендерної педагогіки висвітлено в роботах В. Вдовюка, О. Ільченко, О. Цокур, І. Цимбал, С. Рикова й інших.

Фундаментальне дослідження історії ґендерного підходу у вітчизняній освіті та шкільництві ХХ ст. належить О. Петренко. Ґендерний підхід, на думку науковця, часто мав прихований характер, але був іманентно присутнім на всіх етапах розвитку шкільної освіти, виявлявся в змісті навчання й організації навчально-виховного процесу. Автор пропонує періодизацію ґендерних підходів до освіти і виховання в їх взаємозв'язку та наступності. Ґендерний підхід до освіти й виховання на сучасному етапі розуміється автором як один зі складників особистісно орієнтованого підходу, що враховує ґендерні особливості учня/учениці, допускає на підставі

цього визначення змісту, форм, методів навчання, створення сприятливого (ґендерно комфортного) освітньо-виховного середовища для розвитку особистості відповідно до її потенціалу.

У масштабному дисертаційному дослідженні Т. Дороніної визначено історико-культурологічні основи ґендерної теорії, розглянуто ретроспективу питань статі у вітчизняній педагогіці, досліджено передумови появи ґендерного підходу в сучасній освітній теорії і шкільній практиці, виокремлено етапи його становлення. Суттєвим є висновок про те, що декларований в Україні принцип рівного доступу до освіти розуміється лише як відсутність відвертої заборони дівчатам здобувати якісну освіту. Вітчизняне освітнє законодавство відтворює формальну модель ґендерної рівності, лише підтверджує рівний доступ до навчання, тоді як освітні стандарти і програми демонструють протекціоністську модель, пояснюючи необхідність різного навчання турботою про майбутнє дівчат. Однак для встановлення ґендерної рівності в освіті необхідна реалізація субстантивної моделі – створення рівних можливостей для навчання і хлопців, і дівчат. Неврахування проблем ґендерної нерівності в номенклатурно-правових документах, їх замовчування чи неповне висвітлення є виявом фактичної дискримінації, оскільки порушує ґендерну рівність у плані результативності освіти.

Еволюцію ґендерної освіти у вищій школі пострадянських країн розглянула С. Гришак (2018 р.), яка виявила два підходи до розуміння ґендерної освіти: 1) у вузькому сенсі – це навчальні програми з ґендерної проблематики, що викладаються для студентів соціогуманітарних спеціальностей; 2) у широкому розумінні – це освіта, спрямована на формування ґендерної рівності та подолання усталених ґендерних стереотипів. Проаналізовано підходи науковців до класифікації періодів розвитку ґендерної освіти на пострадянському просторі;

3) історичні дослідження:

– історіографічні праці ґендерної спрямованості – розвідки радянського періоду з питань участі жінок в економічному, суспільно-політичному, культурному житті та із проблем освіти жінок, що здійснювалися в хронологічних межах дослідження, охоплювали здебільшого довоєнні часи та розкривали суспільно-політичну діяльність жіноцтва в контексті прийнятої ідеологічної настанови щодо вирішеності жіночого питання в СРСР. Так, досліджувалися робота жінвідділів щодо боротьби з неписьменністю жінок-робітниць у 1921–1925 рр. (Т. Курченко), діяльність компартії України з підвищення культурно-технічного рівня жінок у 1926–1929 рр. (З. Мацина), підвищення кваліфікації жінок та їхньої суспільно-політичної активності в роки другої п'ятирічки (В. Оніпченко), розвиток трудової та суспільної активності жінок у 1933–1937 рр. (Е. Романько), участь українського жіноцтва в рево-

люційній боротьбі, залучення робітниць і селянок до радянського будівництва в Україні (Ж. Тимченко) та ін. Варто зазначити праці Т. Пікалової (1984, 1985 рр.), в яких висвітлювалася діяльність комуністичної партії із залучення жінок до «культурної революції» та вищої освіти в період соціалістичного будівництва.

У пострадянські часи суттєво розширилися можливості для історичних розвідок ґендерної проблематики, збільшилися хронологічні межі та змінилися методологічні підходи. Однією з перших розвідок історії жіноцтва стала монографія Л. Смоляр (1998 р.), в якій подані результати дослідження жіночого руху Наддніпрянської України другої половини XIX – поч. XX ст.: визначені його течії, періоди розвитку, розкриваються зміст і форми роботи, участь у культурно-освітньому процесі. Продовженням вивчення обраної науковцем проблеми стала монографія «Жіночі студії в Україні: Жінка в історії та сьогодні» (1999 р.), хронологічні межі якої сягають періоду трансформацій кінця XX ст. У розвідці проаналізоване становище українського жіноцтва, його вплив на культурне, соціальне та політичне життя країни в різні історичні періоди. У монографії зібрано біографії жінок, діяльність яких суттєво вплинула на суспільно-політичний та культурний розвиток України.

У дослідженнях О. Стяжкіної (2003, 2010 рр.) висвітлено механізми формування повсякденних практик та ґендерних ролей жінок і чоловіків в умовах радянської системи, участь жінок у культурному житті країни, а також зміст та суперечності формування українського канону маскуліності;

– праці, присвячені історії повсякденності – предметом вивчення у межах цього напрямку стали повсякденні практики людей (умови життя, праці, побуту, дозвілля, навчання, соціалізації тощо) того або іншого регіону або країни в окремий історичний проміжок часу. Такі дослідження дозволяють виявити чинники, що зумовлюють формування норм, звичаїв, традицій, уподобань населення, у сфері ґендерних відносин також. У контексті нашого дослідження цікаві праці, в яких відображено життя студентства та викладацької спільноти вищої школи України (роботи Н. Хоменко, М. Ломоносова, О. Лук'яненка, С. Іванова). Щоденні умови життя та навчання студентства відображено в монографії Г. Боднар «Щоденне життя міста очима переселенців із сіл (50–80-ті рр. XX ст.): монографія» (2010 р.);

4) історіографічні дослідження ґендерної проблематики в соціально-гуманітарних науках, авторами яких є І. Бежан-Волк, О. Вороніна, Н. Гапон, І. Головащенко, Т. Гурко, Л. Завадська, І. Кон, І. Кльоцина, Н. Пушкарьова, Г. Сілласте, З. Хоткіна, Н. Чухим, Н. Шевченко й інші.

В історіографічному начерку соціології статі Т. Гурко (1998 р.) визначила відмінності передумов становлення ґендерних досліджень у вітчизняній

науці від західної. Зазначила існування в радянські часи двох напрямів – соціальні проблеми жінок і соціологія статі, які розглядалися також у межах історичного матеріалізму, демографії, економіки, наукового комунізму. Ґендерним дослідженням у вітчизняній науці передували пошуки XIX – початку XX ст., присвячені соціальним аспектам статі, дискусії 20-х рр. навколо жіночого питання, сплеск досліджень соціальних та сімейних ролей жінок у 60–80 рр.

У розвідці Н. Шевченко (2001 р.) підкреслено, що своєрідний «жіночий бум», який пережили Західна Європа й Америка в 60–80-х рр. XX ст., коли точилася дискусія про сутність соціальних ролей чоловіків і жінок, їхній вклад у цивілізацію та місце в сучасному суспільстві, наприкінці 80-х рр. охопив і країни Східної Європи, Україну також. Ґендерний підхід як багатогранне бачення історичного процесу, що передбачає діалог статей у плані реконструкції історичного розвитку з урахуванням форм їх взаємодії і взаємодоповнення, зацікавив і вітчизняних дослідників, у результаті чого активізувалися жіночі студії. Утвердження ґендерного виміру історії в Україні характеризується низкою труднощів, серед яких відсутність широкого кола фахівців, обізнаних у ґендерній методології, нерозвинутість категорій і понять ґендерних досліджень, відсутність компаративного аналізу феномена жінки в західній та східній цивілізаціях.

У статтях О. Ключко (2007, 2008 рр.) визначені трансформації та специфічні особливості методології «вітчизняного варіанта ґендерних досліджень». Г. Сілласте (2016 р.) розглянула зародження, формування й інституціоналізацію у вітчизняному науковому просторі ґендерної соціології як спеціальної соціологічної теорії, виділила етапи розвитку цього наукового напрямку (1989–1992 рр., постсовєтський та трансформаційний). І. Кльоцина аналізувала історію розвитку ґендерних досліджень у психології; І. Кон досліджував еволюцію та генезу ґендерної проблематики у вітчизняному освітньому та науковому просторі, значну увагу приділяв розвитку досліджень маскуліності.

Висновки. Можна стверджувати, що є багато історичних та історіографічних джерел, проте в жодному з них спеціально не розглянута історична динаміка теорії та практики ґендерної культури студентів у хронологічних межах нашого дослідження. Вивчення й аналіз історичної та історіографічної бази теорії і практики розвитку ґендерної культури студентів стає підґрунтям для з'ясування стану проблеми, що досліджується, а отже, конкретизації предмета та завдань дослідження, його наукової новизни.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Цимбалару А. Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. Український педагогічний журнал. 2016. № 1. С. 41–49.

ТИПИ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

TYPES OF VOLUNTEERING

У статті розглядаються деякі типи і різні можливості волонтерської діяльності. Основний зміст дослідження становить аналіз різних типів волонтерської діяльності, їхніх принципів і ознак. Автор акцентує увагу на розмаїтості волонтерських проєктів та акцій, а отже, важливості використання відповідних типів волонтерства.

Ключові слова: волонтер, волонтерська діяльність, різноманітність, типи, можливості.

В статье рассматриваются некоторые типы и различные возможности волонтерской деятельности. Основное содержание исследования составляет анализ различных типов волонтерской деятельности, их принципов и признаков. Автор акцентирует

внимание на разнообразии волонтерских проєктов и акций, важности использования соответствующих типов волонтерства.

Ключевые слова: волонтер, волонтерская деятельность, разнообразие, типы, возможности.

The article discusses different types and various possibilities of volunteering. The main content of the study is the analysis of various types of volunteering, their specific principles and characteristics. In this paper, the author focuses on the diversity of volunteer projects and actions, and therefore the importance of using appropriate types of volunteering.

Key words: volunteer, volunteering, diversity, types, possibilities.

УДК 342.97

Говоруха Н.О.,
аспірант кафедри педагогіки
ДВНЗ «Університет
менеджменту освіти»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Становлення нового пріоритету державної політики в Україні, пов'язаного з розвитком волонтерського руху, є необхідною умовою реалізації потенціалу молоді в соціально-економічній сфері. Зростання соціальної значущості волонтерства насамперед зумовлено його морально-етичною цінністю, що визнається і декларується на вищому урядовому рівні. Можна вважати волонтерство необхідним, але, іноді, нудним способом отримати ранній досвід і розвинути навички, необхідні для успішного майбутнього. Проте волонтери розуміють, що те, що вони отримують із досвіду, є значно вагомим, ніж наповнення резюме – це допомога людям, цілій громаді, країні взагалі, а також самому собі. Волонтерство може бути дуже корисним і надавати нові сфери інтересів. Існують дуже різноманітні можливості волонтерів, які можна віднести до кількох типів волонтерства, частину з яких розглянуто в статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Специфіку волонтерської діяльності, її типи досліджували О. Безпалько, М. Вінфілд, І. Зверева, Т. Лях та ін. Волонтерську діяльність проти бідності, а також в освіті, участь у ній студентів описували такі закордонні вчені, як: Дж. Ейлер, Д. Джилл та ін. Міжнародному, соціальному та громадському волонтерству присвячені наукові розвідки О. Астіна, Е. Паскарелли, П. Теренціні й ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Волонтерський сектор в Україні ще не зовсім зрозумів велику різноманітність та потенціал волонтерської діяльності. Нам потрібно вивчати, застосовувати і розвивати різні типи волонтерства.

Мета статті – розкрити відмінності деяких типів волонтерської діяльності згідно з певними проєктами та їхніми очікуваними результатами.

Виклад основного матеріалу. Волонтерство – це частина ширшої концепції участі громадян у

процесах, що відбуваються в державі чи світі. Термін «волонтерство» охоплює широке розмаїття діяльності у світовому суспільстві.

Волонтерство використовується в процесі навчання в закладах вищої та середньої освіти як за кордоном, так і в Україні. Вхідження національної вищої школи до європейського науково-освітнього простору є складним та багатограним завданням, що потребує, зокрема, компетентнісного підходу, який стає популярним як нове розуміння сутності та цільових настанов освітнього процесу, важливою частиною якого повинна бути і волонтерська діяльність. Поставлені цілі і завдання різних волонтерських проєктів та акцій відчутно відрізняються, тому існують різні типи волонтерської діяльності для їх виконання.

ЗО на всіх рівнях освіти пропонують навчальні послуги, що дозволяють здобувачам освіти допомогти громаді, беручи участь у волонтерській діяльності під час навчання. Професор практики освіти Дж. Ейлер пише: «<...> Ми сприяємо більш широкому спектру послуг у закладах вищої освіти, оскільки ми розглядаємо це як потужний засіб підготовки студентів до того, щоб вони стали більш дбайливими та відповідальними громадянами та батьками, а також щоб коледжі й університети мали можливість зробити свій внесок у «служіння суспільству»» [1]. Існує велика кількість різноманітних волонтерських груп і організацій, які приділяють увагу різним проблемам, тому застосовують неоднакові типи волонтерства. Розглянемо деякі з них.

1. Волонтерство на основі навичок. Волонтерство, засноване на вміннях, залучає спеціалізовані навички та таланти людей до зміцнення інфраструктури неприбуткових організацій, допомагає їм будувати та підтримувати їхню здатність успішно виконувати свої місії. Це суперечить тра-

диційному волонтерству, де спеціальних тренувань не потрібно.

2. Міжнародне волонтерство. Усе більш популярна форма волонтерства серед молоді, зокрема студентів та випускників, полягає в тому, щоб відвідати країни, що розвиваються, з метою взяти участь у проекті спільно з місцевими організаціями. Діяльність може передбачати: викладання англійської мови, роботу в дитячих будинках, охорону здоров'я тощо. Міжнародне волонтерство часто має на меті надання допомоги громаді й організації, що приймає волонтерів, а також набуття досвіду, цінних навичок і знань його учасниками.

Застереження: з кожним позитивно-вражаючим досвідом є, мабуть, принаймні невелика кількість невдалих. Необхідно знайти організацію, яка має хороші відгуки від спонсорів, місцевих підприємств, урядових та інших регуляторних органів, попередніх добровольців. Пошук можливого проекту має завершитися вичерпними даними, щоб отримати без ускладнень цей культурно-географічний досвід далеко від звичних сценаріїв.

На нашу думку, важливо враховувати деякі чинники під час розгляду таких значних пригод:

- хоча цікаво подорожувати за кордон, ще важливіше, щоб проекти були гідними та вартими як для волонтерів, так і для громад, в яких вони працюють;

- кількість добровольців збільшується кожного року в більшості різних країн світу, а також і в Україні. Праця разом із людьми будь-якого віку, з усіх сфер життя та різної культури – від студентів до професіоналів, а також із сім'ями та пенсіонерами навчить терпінню і мудрості, толерантності та тимворкінгу, додасть різноманітного досвіду.

3. Віртуальне волонтерство. Віртуальна волонтерська діяльність також називається електронною волонтерською діяльністю, чи волонтерською роботою в Інтернеті. Використовується Інтернет на домашньому, шкільному чи робочому комп'ютері або на іншому пристрої, підключеному до Інтернету, наприклад, на айпаді чи смартфоні.

4. Екологічне волонтерство. Хоча ролі та завдання збереження екології дуже різняться, мета спрямованих на це проектів завжди однакова – покращити стан та стійкість навколишнього середовища. Це може бути що завгодно, від очищення засмічених пляжів до посадки дерев, від збирання екологічних даних до міського планування, від державної освіти до досліджень у лабораторії.

Екологічне волонтерство сприяє збереженню природи. Волонтери проводять екологічний моніторинг, опікуються екологічним відновленням, захистом тварин, збиранням та переробленням сміття, інформуванням інших про природне середовище тощо.

Звичайно, проекти добробуту тварин, під егідою захисту природи передбачають тісні контакти з різними видами тварин, піклування про них у неволі.

5. Волонтерство в надзвичайних ситуаціях. Волонтерство часто відіграє ключову роль у зусиллях із відновлення після стихійних лих, як-от цунамі, повені, посухи, урагани та землетруси. Наприклад, 1995 р. великий землетрус в Ханссіні-Авадзі в Японії зібрав багато добровольців, які вперше брали участь у волонтерській роботі. Землетрус та цунамі в Індійському океані 2004 р. залучили велику кількість добровольців із цілого світу, через проекти, розгорнуті неурядовими організаціями, державними установами й Організацією Об'єднаних Націй.

6. Волонтерство в освіті. ЗО в усьому світі часто покладаються на державну підтримку чи на зусилля добровольців і приватні пожертвування, щоб ефективно працювати. У деяких країнах потреба у волонтерах та ресурсах значно збільшується за проблем в економіці. У школах є багато можливостей для волонтерів, але небагато вимог для добровільної участі в шкільній системі. Випускники середньої школи або коледжу, або ті, хто закінчив курс TEFL (викладання англійської як іноземної мови), мають багато можливостей допомогти в цьому секторі, тому що більшість шкіл вимагає лише добровільних і самовідданих зусиль [2]. Великі духовні та моральні нагороди очікують освітніх волонтерів, з доданням переваг будь-якого типу волонтерства, як студентів-учасників, так і школи, що їх приймає. Окрім нематеріальних винагород, волонтери можуть додавати відповідний досвід до своїх резюме. Добровольці, які подорожують для участі в проекті допомоги, можуть одночасно вивчати іноземні локальні культуру та мову.

7. Корпоративне волонтерство / грантові проекти. Багато компаній у країнах «першого світу» дозволяють своїм співробітникам брати участь у волонтерській діяльності в робочий час. Вони надають грошові пожертвування, також відомі як гранти, для неприбуткових організацій як спосіб визнати працівників, які присвячують значну кількість часу для покращення ситуації та життя в суспільстві.

8. Спільнотне / громадське волонтерство. В усьому світі є волонтери, які працюють над покращенням ситуації у своїй місцевій громаді. Ця діяльність іноді відбувається через індивідуальні ініціативи, зазвичай через неприбуткові організації, органи місцевого самоврядування, церкви; але також охоплює неформальні або спеціальні групи, як-от невеличкі музичні ансамблі, клуби за інтересами або команди спортивного відпочинку [3].

Багато громадських волонтерів вибирають місцеві проекти, щоби можна було побачити різницю за короткий час. Фізичні зміни, як-от удосконалення

відкритих місць, роблять навколишнє середовище кращим місцем для проживання. Також соціальні зміни можна побачити в секторі проектів для нужденних та соціально обмежених.

Є багато доведених особистих переваг громадського волонтерства. Під час праці в групі людей, які мають різну етнічну приналежність, передумови і погляди, втрачаються стереотипи. Занурення студентів в обслуговування та навчання інших має багато позитивних результатів, академічних і особистих. Волонтер не тільки оточує себе новими людьми, але і навчається спільно працювати, бути часткою команди, допомогати групі тощо [4]. За даними медичних служб університету, волонтерство може позитивно вплинути на загальне психічне й емоційне здоров'я студента [1].

9. Соціальне волонтерство. У деяких європейських країнах державні та неурядові організації надають допоміжні посади на певний період у таких установах, як лікарні, школи, установи соціального забезпечення. Різниця полягає в тому, що існують суворі правові норми, згідно з якими організація має право залучати добровольців, а також про період, протягом якого волонтерам дозволено працювати на добровільній посаді. Федеральна служба федеральних волонтерів Німеччини (Bundesfreiwilligendienst), утворена 2011 р., найбільша в Європі така організація, мала більш ніж 35 000 федеральних добровольців 2012 р. Набагато старіша установа – Добровільний соціальний рік (Freiwilliges Soziales Jahr) в Австрії та Німеччині.

10. Волонтерство в лікарнях / медичне волонтерство. Хоча більшість організацій, які запрошують медичних добровольців, потребують певної форми навчання чи акредитації, інші можуть отримати навчання на робочому місці або їм можуть запропонувати не медичні ролі в медичних установах. Це може дати добровольцям уявлення про різноманітні медичні проблеми та налаштування. Волонтери, які стежать за станом здоров'я в регіоні, надають навчання та ресурси, які допомагають місцевим громадам стежити за станом інфекційних хвороб. Для волонтерів є багато ролей: робота з персоналом лікарень, проведення часу з пацієнтами, допомога персоналу у виконанні адміністративних завдань тощо. Часто волонтери підтримують пацієнтів, в яких немає друзів чи рідних.

Останнім часом в Україні піднімається волонтерських рух, коли, серед іншого, волонтери допомагають пацієнтам лікарень, матеріально чи морально. Волонтерами часто стають студенти-медики, друзі чи родичі хворого, громадські активісти чи просто небайдужі громадяни, журналісти, бізнесмени. І якщо раніше про допомогу хворим замислювалися ті, кого спіткала біда, то тепер суспільство пробуджується, волонтерами часто стають люди, які просто хочуть допомогти [5].

11. Волонтерство в боротьбі за права людини / дитини / жінки. Такі волонтери опікуються боротьбою проти бідності, голоду, насильства, злочинства проти жінок, проти торгівлі людьми тощо. Узагальнення всієї гуманітарної роботи в одному короткому реченні практично неможливе. Гуманітарна робота виконується не тільки НДО або релігійними мандрівниками, а й групами добровольців. Доброта, співчуття та милосердя спонукає учасників до праці, боротьби та гуманітарної діяльності.

Багато добровольців подорожують різними напрямками для боротьби з бідністю. Найбідніші люди мають обмежений доступ або не взагалі не мають доступу до сфери охорони здоров'я, освіти й інших послуг. Від голоду, недоїдання, хвороб страждають найбідніші в суспільстві. Також найбідніші громадяни мають мало представництва або голосу в публічних та політичних дебатах, що ускладнює вихід із бідності. Скорочення бідності є однією з основних цілей багатьох міжнародних організацій, наприклад, Організації Об'єднаних Націй. Волонтерство з такими організаціями, як «Світова продовольча програма» (World Food Programme), має на меті покласти край голоду мільйонів людей у всьому світі. Організація працює над тим, щоб врятувати життя дітей із недостатнім харчуванням, допомагати вразливим громадам стати самозабезпеченими [6].

12. Волонтерство на спортивних змаганнях. Великим плюсом цього типу волонтерства є те, що волонтери не повинні бути вправними в спорті, в якому бажать допомогати. Спортивна організація повинна надати вам кваліфікацію, необхідну для виконання поставленої цілі або завдання. Є можливість вільно вирішувати, де, як і скільки часу бути задіяному у волонтерській роботі.

У зимових Олімпійських іграх у Сочі 2014 р. взяли участь 25 тисяч волонтерів. Вони підтримали організаторів у більш ніж 20 функціональних сферах, як-от: зустрічі з гостями, допомога в плаванні, організація церемоній відкриття і закриття, організація продовольчих магазинів тощо. Заявки в такій часті можливі для будь-яких громадян Росії й інших країн. Більшість учасників були віком від 17 до 22 років. Людьми віком старше 55 років подано 3 000 заявок. Деякі з них працювали волонтерами ще під час Олімпіади 1980 р. у Москві. Це був перший досвід такої масштабної волонтерської програми в сучасній Росії.

Програма добровольців Чемпіонату світу з футболу 2018 р. залучила тисячі людей із Росії й інших країн світу. Загалом волонтерами події стали 5 844 учасників. Кандидати, які проживають в Росії, обрали 15 волонтерських центрів у містах, що приймали, розташованих в низці провідних вишів Росії, кандидати з інших країн були відібрані віддалено [7].

Висновки. На основі проведеного дослідження можна констатувати, що участь у волонтерській діяльності може бути багатоплановою завдяки наявності різних типів волонтерства (міжнародне, віртуальне, громадське, соціальне, екологічне, медичне, спортивне, в освіті та в надзвичайних ситуаціях тощо). Визначена важливість використання різних типів волонтерства, що надає безліч можливостей тим, хто бажає взяти участь у покращенні життя.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Eyler J., Giles D. Where's the learning in service-learning? San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1999.
2. Volunteers to help teachers and schools address barriers to learning // School Mental Health Project. 2016. URL: <http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/volunteer/volunt.pdf>.
3. Winfield M. The essential volunteer handbook. Victoria, BC: Friesen Press, 2013.
4. Pascarella E., Terenzini P. How college affects students: Findings and insights from twenty years of research. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
5. Медичне волонтерство: чим і кому ви можете допомогти // Добрий лікар. 11 лютого 2017 р. URL: <http://dobryjlikar.com/article/201702/2339-medychne-volonterstvo-chym-komu-vy-mozhete-dopomogty>.
6. Sustainable development goals. Goal 1: End poverty in all its forms every where // UN. URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/poverty/>.
7. Волонтерская программа Чемпионата мира по футболу FIFA 2018 в России // FIFA. URL: <https://ru.fifa.com/worldcup/organisation/volunteers/>.

КОМУНІКАТИВНИЙ ВИМІР ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ

COMMUNICATIVE DIMENSION OF PEDAGOGICAL DISCOURSE

У статті досліджено комунікативний вимір педагогічного дискурсу. Проаналізовано суть та специфіку професійно-педагогічної комунікації. Визначено основні ознаки педагогічного дискурсу, охарактеризовано стратегії і тактики мовної поведінки педагога. Розглянуто функції комунікації педагога та їхнє значення для налагодження ефективної взаємодії між учителем та учнями в класі. Доведено важливість педагогічної комунікації, яка відіграє значну роль в організації навчального процесу та потребує знання педагогом законів, правил та прийомів ефективного спілкування. Висвітлено основні складники мовленнєвого акту як одиниці педагогічного дискурсу.

Ключові слова: комунікативний вимір, педагогічний дискурс, стратегії і тактики комунікації, мовленнєвий акт, комунікативна взаємодія.

В статье исследовано коммуникативное измерение педагогического дискурса. Проанализированы суть и специфика профессионально-педагогической коммуникации. Определены основные признаки педагогического дискурса, охарактеризованы стратегии и тактики речевого поведения педагога. Рассмотрены функции коммуникации учителя и их значение для налаживания эффективного взаимодействия между педагогом и учениками в классе. Доказана важность педагогической коммуникации, которая играет весо-

мую роль в организации учебного процесса и предполагает знание педагогом законов, правил и приемов эффективного общения. Освещены основные составляющие речевого акта как единицы педагогического дискурса.

Ключевые слова: коммуникативное измерение, педагогический дискурс, стратегии и тактики коммуникации, речевой акт, коммуникативное взаимодействие.

The article deals with the communicative dimension of pedagogical discourse. The essence and specificity of vocational and pedagogical communication are analyzed. The basic signs of pedagogical discourse are defined, the strategies and tactics of the teacher's linguistic behavior are described. The functions of the teacher's communication and their significance for establishing effective interaction between the teacher and pupils in the class are considered. The importance of pedagogical communication, which plays a significant role in the organization of the educational process and provides the teacher with knowledge of laws, rules and methods of effective communication, is proved. The main components of the speech act as the unit of pedagogical discourse are highlighted.

Key words: communicative dimension, pedagogical discourse, strategies and tactics of communication, speech act, communicative interaction.

УДК 37.091.12

Кекош М.Л.,
аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Для сучасної освіти характерна підвищена увага до ролі комунікації у формуванні суспільної свідомості й у соціальній взаємодії, що зумовлює відповідне розширення сфери лінгвістичних досліджень, інтереси яких сьогодні істотно змістилися в бік дослідження різноманітних напрямів, в яких мова розвивається і функціонує. У будь-якій сфері людської діяльності спостерігається прагнення активізувати міжособистісну взаємодію, домагатися взаєморозуміння, насамперед це стосується усної і писемної мови представників тієї чи іншої сфери діяльності. Особливо важливим є аналіз комунікації в межах педагогічного дискурсу, оскільки процес навчання чи виховання неможливий без мови. Специфіка педагогічного дискурсу полягає в інституційно зумовлених нормах педагогічного спілкування в межах відносин педагога з учнями.

Педагогічний дискурс забезпечує цілісність діяльності учасників навчально-педагогічної комунікації. Він підпорядковується певним нормам, які є сукупністю релевантних для даного дискурсу мовних дій, спрямованих на організацію діяльності учнів та педагога. Педагогічний дискурс розглядається як вид дискурсу, який створюється суб'єктами освітнього процесу в комунікативно-мовленнєвій взаємодії на основі

ціннісних настанов, цілей, знань, рефлексій, здійснюється в мисленні, мові, текстах, спрямований на пошук і вибір індивідуально-особистісних і професійних смислів педагогічної діяльності, є засобом організації ефективної навчально-виховної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Цікавість до вивчення педагогічного дискурсу у вітчизняній і закордонній педагогіці посилилася наприкінці ХХ ст., що зумовлено вивченням закономірностей, складників та чинників комунікативної діяльності в галузі освіти.

Проблема дискурсу є предметом дослідження відомих лінгвістів Ф. Бацевича, Л. Мамчур, Дж. Остіна, О. Селіванової, О. Семенов, М. Стабса й інших. Особливості педагогічного дискурсу аналізували вчені В. Андрущенко, А. Габідуліна, Т. Єжова, В. Карасик, Л. Колток, А. Нікітіна. Вагомий внесок в обґрунтування проблеми спілкування зробили Л. Божович, Г. Васянович, Л. Виготський, А. Деркач, А. Петровський, І. Риданова, В. Сухомлинський, які досліджували культуру міжособистісних відносин і засоби гуманізації навчального спілкування. Актуальні питання педагогічного спілкування та комунікативної поведінки вчителя представлені в дослідженнях педагогів Н. Волкової, С. Мусатова, Л. Савенкової, В. Семиченко, О. Сидоренко та ін.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Аналіз сучасних педагогічних досліджень засвідчує, що акцент робиться на загальних аспектах педагогічного дискурсу, але недостатньо висвітлено специфіку його комунікативного виміру.

Мета статті – охарактеризувати специфіку та зміст комунікативного виміру педагогічного дискурсу.

Виклад основного матеріалу. У лінгвістиці дискурс – це тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, писемну, паралінгвальну), відбувається в межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями і тактиками учасників; синтез когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психічних, психологічних тощо) чинників, які визначаються конкретним колом «форм життя», залежними від тематики спілкування, має своїм результатом формування різноманітних мовленнєвих жанрів [1, с. 322].

Традиційно педагогічний дискурс розуміється як об'єктивно наявна динамічна система ціннісно-сислової комунікації суб'єктів освітнього процесу, яка функціонує в освітньому середовищі, що складається з учасників дискурсу, педагогічних цілей, цінностей та змістового складника [3, с. 54].

Педагогічний дискурс як віддзеркалення моделі комунікації націлений на оволодіння учнями механізмами конструювання мовної поведінки на основі мовленнєвого досвіду та свідомого розуміння функціонування мовленнєвих засобів у процесі комунікації. Педагогічний дискурс – це не тільки наступність окремих мовленнєвих одиниць, скріплених між собою за формою та змістом, а й потенціальний і актуальний конструкт, уможливлена мовленнєва діяльність, яка відображує структуру особистості, її світогляд (систему мотивів, позицій, поглядів, настанов), усе, що створює духовне буття людини та суспільства [7, с. 2].

Педагогічний дискурс спрямований на гуманізацію професійної позиції суб'єктів освіти, змінює зміст комунікації учнів і педагогів, передбачає особистісно орієнтоване спілкування й успішну взаємодію всіх учасників навчально-виховного процесу.

Комунікація є стрижневим поняттям педагогічного дискурсу. Для успіху навчально-виховної діяльності недостатньо лише професійних знань і вмінь. Потрібно щось більше: вміння слухати співрозмовника і точно виражати власні думки, відчувати емоційний стан партнера в спілкуванні, вникати в мотиви його поведінки, установлювати доброзичливі міжособистісні контакти. Позитивний результат педагогічної взаємодії багато в чому визначається, на думку вчених, комунікативним потенціалом особистості вчителя і його комунікативними вміннями.

Дидактичні та власне виховні завдання діяльності педагога неможливо реалізувати без організації продуктивного процесу спілкування вчителя й учнівського колективу. Комунікація в діяльності педагога є:

- засобом вирішення навчальних завдань;
- системою соціально-психологічного забезпечення виховного процесу;
- способом організації системи взаємин вчителів і учнів, що зумовлюють успішність виховання і навчання.

Педагогічна комунікація розуміється як система, прийоми і навички взаємодії педагога й учнівського колективу, змістом якого є обмін інформацією, навчально-виховний вплив, організація взаємодії-розуміння. Педагог – ініціатор цього процесу, організовує його і керує ним.

Н. Волкова визначає професійно-педагогічну комунікацію як систему безпосередніх чи опосередкованих зв'язків, взаємодій педагога, що реалізуються за допомогою вербальних та невербальних засобів, засобів комунікації з метою взаємообміну інформацією, моделювання й управління процесом комунікації, регулювання педагогічних відносин [2, с. 8].

Комунікативний вимір педагогічного дискурсу характеризується такими ознаками, як:

- реалізація мети педагогічної комунікації;
- вибір правильних стратегій і тактик;
- організація ефективного процесу комунікативної взаємодії в класі;
- створення доброзичливої атмосфери спілкування;
- здійснення цілеспрямованих мовленнєвих актів.

Визначальним моментом мовної діяльності педагога є мета, відповідно до якої розробляється стратегічний план, що включає вибір необхідних для досягнення цієї мети комунікативних засобів. У межах педагогічної комунікації виділяються три основні мети, пов'язані:

- 1) з формуванням структур знань у свідомості учнів;
- 2) із соціалізацією молодого члена суспільства, тобто передачею йому соціальних цінностей і норм поведінки;
- 3) з удосконаленням фізичних, психічних, духовних і соціальних можливостей учнів та розвитком їхньої особистості.

Педагог реалізує цілі педагогічної комунікації мовними стратегіями і тактиками. Усвідомлений мотив спілкування називається комунікативною інтенцією. Комунікативна інтенція – задум майбутнього висловлювання, стратегія мовного спілкування. Стратегії мовного спілкування передбачають орієнтування в ситуації спілкування, планування мовленнєвої взаємодії залежно від конкретних умов спілкування й особистості кому-

нікантів, а також реалізацію плану, тобто лінію бесіди. Стратегії мовної поведінки передбачають відбір фактів і подачу їх у визначеній послідовності, спонукають педагога адекватно організувати свою комунікацію, зумовлюють правильний підбір і використання мовних засобів. Тактика ж мовного спілкування – це сукупність прийомів ведення бесіди на певному етапі в межах освітнього процесу, спрямована на досягнення бажаного ефекту. Тобто вибір правильних тактик та стратегій вчителем відіграє важливу роль в успішній організації педагогічної комунікації та забезпечує ефективність навчання, виховання та розвитку учнів.

Основою комунікативної діяльності вчителя становлять практичні знання про способи цілеспрямованого використання мовних засобів для вирішення завдань педагогічного спілкування. Коло завдань вчителя на уроці дуже різноманітне, тому можна стверджувати, що педагогічна взаємодія поліфункціональна: учитель організовує навчальний процес, керує пізнавальною діяльністю, регулює взаємодію між учнями, створює позитивну атмосферу та сприятливий педагогічний клімат у класі. Шкільний урок втілює певну модель спілкування, яка включає: організацію роботи, пояснення нових знань, контроль, завершення спілкування. Пріоритетна мета цієї моделі – процес передачі знань, який реалізується за допомогою певних стратегій педагогічного дискурсу. Отже, усі мовні дії вчителя на уроці зумовлені якоюсь метою спілкування на даному етапі уроку. На початковому етапі метою є встановлення контакту, привертання уваги; на етапі пояснення нових знань – активізація розумової діяльності учнів, спонукання до роботи; упродовж всього заняття вчитель ставить перед собою завдання підтримати контакт, створити певний емоційний настрій; у фінальній частині уроку вчитель завершує мовленнєвий контакт. Усіх цих цілей досягають за допомогою визначених ліній поведінки.

Досягнення цілей спілкування реалізується через застосування комунікативних стратегій, які є творчою поетапною реалізацією педагогом плану побудови мовної поведінки для досягнення загальної мети спілкування. Виділяють такі комунікативні стратегії [4, с. 6]:

а) пояснювальну, тобто зорієнтовану на інформування учнів, передачу їм знань і думок про світ;

б) оцінювальну, що втілюється в можливостях учителя давати оцінку подіям, персонажам, про які йдеться в навчально-виховному процесі, а також коректно оцінювати досягнення учнів;

в) контролюючу, спрямовану на отримання об'єктивної інформації про засвоєння знань, сформованість умінь і навичок, прийняття системи цінностей учнями;

г) сприяючу, що полягає в підтримці учнів під час навчання;

г) організаційну, яка полягає в спільних діях учасників спілкування, у створенні сприятливих умов і доброзичливої атмосфери для спілкування.

Стратегії педагогічного дискурсу мають певну своєрідність, зумовлену провідною метою цього типу дискурсу – засвоєнням нових знань, виробленням умінь і навичок у процесі навчально-виховної діяльності. У педагогічному дискурсі використовуються стратегії конструктивно-генеративні (побудова розповіді, пояснення, настанови тощо), транспозитивні (посилання на авторитетні філологічні джерела, переказ, цитування з коментарем тощо), побудови дискурсу за наявною або аналогічною текстовою моделлю (складання пам'яток, інструкцій тощо), трансформувальні (реферування, переказ, анотація тощо); власне комунікативні та змістові; віддається перевага кооперативним (неконфліктним) стратегіям [5, с. 9].

М. Стаббс під час дослідження в галузі освітньої лінгвістики ставив за мету виробити для вчителя будь-якого фаху певний обсяг систематизованих знань про мову і мовлення й основні вміння самостійно аналізувати лінгвістичні явища з метою оптимізації спілкування з учнями. Зокрема, в мові педагогів він виділяв різні сигнали управління спільною діяльністю учнів: привертання та втримання уваги учнів до певного навчального матеріалу, виду діяльності, способів реалізації поставлених завдань; контроль обсягу мовлення, тобто педагог визначає і контролює плин висловлювань учнів; перевірку розуміння навчального матеріалу учнями; резюмування та підсумовування; визначення головних понять навчального матеріалу; редагування та коментар стосовно навчального матеріалу; корекція висловлювань учнів; виділення з навчального матеріалу певного уроку подальших важливих тем для опрацювання [9, с. 51–53].

Отже, комунікативні знання та вміння вчителя є важливою складовою частиною його професійної підготовки та запорукою покращення засвоєння навчального матеріалу учнями, встановлення довірливих відносин у класі та покращення психологічного клімату в школі.

Відомо, що успішність навчально-виховного впливу залежить не тільки від того, наскільки педагог володіє предметом розмови і методичними тонкощами його організації, але і від того, наскільки йому вдається знаходити спільну мову і встановити контакт з учнями. Ефективність професійної діяльності вчителя як предметника і вихователя зумовлена вмінням вести розмову, організувати успішну комунікацію.

У зв'язку із цим необхідно виокремити специфічні функції комунікативно-орієнтованої мови педагога [6, с. 31–32], а саме:

– уміння вчителя грамотно формулювати питання, відповідати і пояснювати відповіді, висловлювати особисту думку, виражати емоції, організувати діалог так, щоб взаємодія з учнями становила міжособистісне спілкування;

– наведення «психологічних мостів», «накопичення згоди». Питання ставляться легко, без наполегливих вимог на них відповідати. Водночас важливо уникати всього, що може роз'єднати співрозмовників. Переконаливою ознакою адекватної мовної поведінки вчителя є забезпечення мовної розкнутості і відповідної доброзичливості стосовно учнів;

– пошук спільних інтересів. Це може бути розмова про тему уроку, послідовність спільної роботи, її сенс, способи успішного виконання. Триває зближення дітей і педагога, тому останньому небажано підкреслювати свій статус, вік, життєвий досвід, ерудицію, тобто всіляко демонструвати свою перевагу. Навпаки, потрібні заохочувальні оцінки висловлювань, суджень, особистих спостережень учнів;

– ухвалення спільних рішень. Ознакою продуманості мовної поведінки вчителя є прагнення радитися з учнями, заохочувати їх відкрито ставити запитання, висловлювати не тільки згоду, але й незгоду, відсутність в учнів страху виявити незнання і нерозуміння, можливість безбоязно пропонувати свої варіанти рішень;

– спільне підбиття підсумків, аналіз труднощів, що виникли, і планування подальшої спільної діяльності.

Знання психології учнів, загальних закономірностей виховання, володіння арсеналом педагогічних засобів і методів допомагають вчителю уникнути комунікативних прорахунків. Однак кожен акт професійної взаємодії потребує нестандартної мовної творчості, адже будується з урахуванням різноманітних обставин – ситуації спілкування, індивідуальності вихованців, їхніх почуттів, настрою, характеру сформованих відносин. Вчителю необхідно постійно корегувати свою комунікативну поведінку відповідно до одержуваної зворотної інформації.

Важливим у педагогічному дискурсі є здійснення певних мовленнєвих актів, які визначаються як цілеспрямовані мовленнєві дії, що здійснюються згідно із принципами і правилами мовленнєвої поведінки, прийнятими в даному суспільстві.

Лінгвіст Дж. Остін визначив такі складники мовленнєвого акту [8, с. 120]:

– локуція (локутивний акт) – побудова фонетично та граматично правильного висловлювання певної мови з певним смислом і референцією. Мовлення вчителя й учнів має відповідати прийнятним нормам, правилам вимови, слововживання, контексту мовлення, поставленій меті уроку. Знання граматичних, фонетичних та лексичних пра-

вил дає можливість педагогу правильно висловлювати свої думки, надає його мові осмислений характер, що полегшує учням сприйняття і розуміння навчального матеріалу. Правильна побудова мови забезпечує її змістовність, логічну послідовність, зрозумілість;

– іллокуція (іллокутивний акт) – втілення у висловлюванні, породжуваному в процесі мовленнєвого акту, певної комунікативної інтенції, комунікативної мети, що надає висловлюванню конкретної спрямованості. Тобто учасники освітнього процесу ставлять питання та дають відповіді, переконують, роблять отождоження чи опис, оголошують певні рішення. Усе це є іллокутивною складовою частиною мовленнєвого акту;

– перлокуція (перлокутивний акт) – наслідки впливу іллокутивного акту на конкретного адресата чи аудиторію. Комунікація вчителя є основним засобом впливу на учнів, завдання вчителя – вміння аналізувати комунікативний вплив на учнів за допомогою зворотного зв'язку та, за необхідності, вносити корективи до власної комунікативної поведінки.

Усі ці дії в їх сукупності становлять мовленнєвий акт. Розрізняють мовленнєві акти-накази, обіцянки, прохання тощо. За інтенцією (наміром) мовця здійснюються і типологізацію мовленнєвих актів: репрезентативи (описування, представлення дійсності); директиви (спонукають до вчинків); комісиви (зобов'язувальні, такі, що покладають на мовця певні обов'язки); експресиви (емотиви, такі, що служать для вираження оцінок, емоцій, опису суб'єктивної картини мовця); декларативи (ритуалізовані мовленнєві акти тощо) [5, с. 6].

Знання природи мовленнєвого акту, його видів та складових частин дає можливість педагогу прогнозувати, реалізувати і контролювати висловлювання в межах навчально-виховного процесу, сприяє розвитку комунікативних вмінь та навичок, удосконалює розуміння і належне тлумачення сутності мовленнєвого акту як одиниці дискурсу, уможливорює створення оптимальної роботи в системі освіти.

Висновки. Отже, розуміння педагогами основних аспектів педагогічного дискурсу, характеристик його комунікативного виміру є основою для формування комунікативної компетенції вчителів і вдосконалення їхньої фахової підготовки. Педагогічний дискурс скерований на гуманізацію професійної позиції суб'єктів освіти, змінює зміст комунікації учнів та педагогів, передбачає особистісно орієнтоване спілкування й успішну взаємодію всіх учасників навчально-виховного процесу.

Основу комунікативної діяльності вчителя в педагогічному дискурсі становлять практичні знання про способи цілеспрямованого використання

мовних засобів для вирішення завдань педагогічного спілкування. Ефективність професійної діяльності вчителя як предметника і вихователя зумовлена вмінням вести діалог, організувати успішну комунікацію. Педагогічна комунікація сприяє вирішенню професійних завдань і здійсненню комунікації з різними суб'єктами освіти: колегами, учнями, їхніми батьками, на основі використання комунікативних знань, умінь та навичок.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики. К.: ВЦ «Академія», 2004. 342 с.
2. Волкова Н. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посібник. К.: ВЦ «Академія», 2006. 256 с.
3. Ежова Т. К проблеме изучения педагогического дискурса. Вестник ОГУ. 2006. № 2. Т. 1. С. 52–56.
4. Карасик В. Характеристики педагогического дискурса. Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: сб. науч. трудов. Волгоград: Перемена, 1999. С. 3–17.
5. Нікітіна А. Ознайомлення студентів-філологів з основними поняттями педагогічного дискурсу. Науковий вісник Донбасу. 2010. № 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2010_1_6.
6. Рыданова И. Основы педагогики общения. 1998. URL: http://www.studmed.ru/rydanova-ii-pedagogika-obscheniya_2ea3961b252.html.
7. Шанідзе Н. Педагогічний дискурс як віддзеркалення духовного буття суспільства. URL: http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/5025/1/Shanidze_Pedahohichniyi_2009.pdf.
8. Austin J. How to Do Things with Words. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1962. 166 p.
9. Stubbs M. Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language. Chicago: University of Chicago Press, 1983. 272 p.

КАТЕГОРІЯ «СОЦІАЛЬНА ЗРІЛІСТЬ» У ДИСКУРСІ ПРЕДСТАВНИКІВ НАУКОВИХ ШКІЛ

CATEGORY "SOCIAL RESOURCES" IN THE DISCUSSION OF REPRESENTATIVES OF SCIENTIFIC SCHOOLS

У статті здійснено аналіз категорії «соціальна зрілість» у дискурсі представників наукової школи В.В. Радула, виокремлено ключові аспекти вивчення проблем у сучасній теорії наукового знання. Особливу увагу приділено термінологічним питанням цієї сфери дослідження. Розглянуто результати роботи наукової школи – наукові публікації (монографії та дисертаційні дослідження). З'ясовано, що в межах наукової школи соціальну зрілість особистості досліджують у контексті теорії соціалізації, оскільки одним із пріоритетних завдань, що стоїть перед системою освіти нині, є забезпечення ефективності протікання процесу соціалізації, а соціальна зрілість розглядається як результат цього процесу. Подальшого розвитку набули аналіз і систематизація досліджень із цієї проблеми.

Ключові слова: особистість, соціальна зрілість, соціально-професійна зрілість, наукова школа, педагогічні дослідження.

В статье осуществлен анализ категории «социальная зрелость» в дискурсе представителей научной школы В.В. Радула, выделены ключевые аспекты изучения проблем в современной теории научного знания. Особое внимание уделено терминологическим вопросам этой сферы исследования. Рассмотрены результаты работы научной школы – научные публикации (монографии и диссертационные исследования). Установлено, что в научной школе социальную зрелость личности исследуют в

контексте теории социализации, поскольку одной из приоритетных задач, стоящей перед системой образования в настоящее время, является обеспечение эффективности протекания процесса социализации, а социальная зрелость рассматривается как результат этого процесса. Дальнейшее развитие получили анализ и систематизация исследований по данной проблеме.

Ключевые слова: личность, социальная зрелость, социально-профессиональная зрелость, научная школа, педагогические исследования.

The article analyzes the category of "social maturity" in the discourse of representatives of the school of science V. Radula, outlines the key aspects of studying problems in the modern theory of scientific knowledge. Particular attention is paid to the terminology of this area of research. The results of the scientific school work are considered – scientific publications (monographs and dissertations). It is revealed that within the scientific school the social maturity of the person is investigated in the context of the theory of socialization, since one of the priority tasks facing the educational system is to ensure the effectiveness of the process of socialization, and social maturity is considered as the result of this process. Further development has been analyzed and systematized research on this problem.

Key words: personality, social maturity, social-professional maturity, scientific school, pedagogical researches.

УДК 371

Кошляк М.А.,
здобувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Постановка проблеми у загальному вигляді. Дослідження процесу зародження та трансформації неформальних організацій, які отримали статус «наукових шкіл», є однією з найбільш складних і водночас перспективних тенденцій у розвитку сучасної історіографії.

Наукова школа в історіографії, на думку І.І. Колесник, – це колектив дослідників, об'єднаних спільною проблематикою, єдиними методологічними принципами, які гуртуються навколо певної організаційної структури (кафедри, наукового товариства, історичного часопису) [4, с. 39].

Наукові школи є надзвичайно ефективними формами творчої колективної співпраці вчених, їх кооперації в процесі наукового пошуку. Спадкоємність у науці найяскравіше виявляється саме восторонні та розвитку наукових шкіл.

Проблема формування соціально зрілої особистості має глибоке історичне коріння. Сьогодні до неї знову звертаються в зв'язку з впливом соціальних процесів на життєдіяльність людини, в т. ч. і дитини. Особистість навіть у ранньому дитячому віці піддається не тільки цілеспрямованому вихов-

ному впливу, а й стихійним впливам стрімко мінливого світу. Очевидно, що педагогічній науці необхідно не просто враховувати соціальні аспекти освіти особистості, але і зробити їх предметом спеціального наукового дослідження, втілюючи на практиці ідеї єдності особистісного та соціального становлення індивіда.

Витоки теоретичного обґрунтування соціального сенсу особистості сягають найдавнішої філософії, теології, історії, медицини та продовжують збагачуватися сучасними науковими знаннями. У наукових дослідженнях соціальна зрілість визнається одним із сутнісних утворень особистості і пояснюється такими усталеними загальнонауковими категоріями, як буття, свідомість, діяльність, середовище, культура. Глобальність проблеми і накопичення різноманітних методологічних ідей її тлумачення призводить до того, що вона починає активно поширюватися на всі діапазони спеціальних знань, знаходячи в них свій особливий прояв, специфічні способи збору й аналізу інформації. Дедалі очевиднішим стає суперечність і неоднозначність суті самого поняття «соціальна зрілість».

Водночас у сучасній теорії наукового знання накопичені певні джерела щодо осмислення сутності феномену «соціальна зрілість» і його значення.

В умовах розвитку сучасного суспільства актуальними для педагогічної науки постають проблеми становлення особистості. Дослідити такі особливості можливо тільки на основі виокремлення якісних характеристик особистості. Однією з таких характеристик і є соціальна зрілість особистості.

Як самостійний педагогічний феномен, соціальна зрілість особистості починає вивчатися в дослідженнях останніх років. Звичайно, це ще розрізнені роботи, у яких визначаються лише загальні риси підходів до вивчення цього явища. Однак останнім часом з'явилися монографічні дослідження, у яких термін «соціальна зрілість» не тільки використовується як самостійний предмет дослідження, а й виноситься в назву монографій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема соціальної зрілості перебуває в полі зору українських педагогів Я. Галети [1], М. Лебедика [6], В. Радула [15] та ін. Різні аспекти формування соціальної зрілості розглядалися у дисертаційних дослідженнях О. Ганжі [2], О. Коптевої [5], О. Михайлова [7], С. Поліщук [9], Т. Хмурицької [16], Г. Яворської [17] та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У теорії сучасного наукового знання виокремилися різні підходи до розуміння феномену «соціальна зрілість». Проте зазначимо, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки питання соціальної зрілості не набуло широкого висвітлення в наукових дослідженнях.

Мета статті – здійснити аналіз категорії «соціальна зрілість» у дискурсі представників наукової школи В.В. Радула, виокремити ключові аспекти вивчення проблем у сучасній теорії наукового знання.

Виклад основного матеріалу. Заслуговує на відзначення солідний науковий доробок із проблеми дослідження українського педагога, доктора педагогічних наук, професора В.В. Радула [10–15 та ін.].

В.В. Радул здійснює наукове керівництво лабораторією «Дослідження особливостей соціально-професійного розвитку особистості» та держбюджетною науково-дослідною темою «Соціальна зрілість як характеристика соціально-професійного становлення фахівця».

У науковому доробку професора В.В. Радула понад 150 наукових праць, із яких 10 монографій (одноосібні й у співавторстві), 14 навчальних посібників.

В.В. Радул – почесний професор Вищої гуманітарної школи (м. Кошалін, Польща); член асоціації професорів слов'янських країн; нагороджений почесними грамотами МОН України; нагрудним знаком «Відмінник освіти України»; знаками МОН

України «Василь Сухомлинський» і «За наукові досягнення»; грамотою та почесною грамотою Верховної Ради України; лауреат Кіровоградської обласної педагогічної премії імені В. Сухомлинського.

В.В. Радул у докторській дисертації «Становлення соціальної зрілості молодого вчителя (теорія і практика)» (1998) [15], ґрунтовно проаналізувавши стан досліджуваної проблеми в науковій літературі, визначив й обґрунтував сутність, зміст і структуру категорії «соціальна зрілість особистості молодого вчителя» як інтегральну якість особистості. На підставі всебічного логіко-системного методу аналізу джерел із теми дослідження встановив, що категорія «соціальна зрілість» – одна з основних у психолого-педагогічній науці. На думку вченого, «соціальна зрілість – це певний ступінь розвитку особистості, який сприяє творчому освоєнню різних видів культури, а також створює можливість найефективніше приносити користь оточуючим своєю участю у різних видах діяльності» [15, с. 23].

Наукові дослідження, проведені В.В. Радулом, доводять, що соціальна зрілість як рівень розвитку особистості визначається всією сукупністю її діяльності. Залежно від сфери прояву соціальна зрілість є певною здатністю особистості до взаємодії з соціальним середовищем, що дає їй змогу посідати відповідне місце у структурі первинних утворень [14, с. 16].

В.В. Радул, досліджуючи проблему соціальної зрілості молодого вчителя, до її змісту включає активну життєву позицію, досягнення єдності виховання та самовиховання, прагнення самої особистості до якомога швидшого досягнення соціальної зрілості. Моделлю соціальної зрілості, на його думку, є взаємозв'язок самореалізації та соціальної відповідальності [12].

Дослідник вважає, що цілісний розвиток людини й поетапне формування її зрілості можливі за певних психолого-педагогічних умов: зміст освіти будується як людинознавство, відображає в освітніх галузях ставлення людини до світу, інших людей; виховний процес підпорядкований створенню життєвої стратегії стійкого розвитку особистості в нестабільних умовах функціонування суспільства, розв'язанню життєвих проблем вихованця під час його взаємодії з вихователем; технології навчання піднімаються на якісно новий, акмеологічний рівень, забезпечуючи успіх і високі досягнення в навчанні кожного учня; у школі створюється освітнє середовище, що сприяє успіху, творчості, досягненню високих результатів, коли престижно добре навчатися й працювати, дотримуватися морально-правових норм взаємодії педагогів і вихованців; взаємодія з батьками спрямована на поетапне формування їх як суб'єктів педагогічного процесу, що передбачає інформаційне забезпечення, залучення до шкільних заходів, участь у батьківських

зборах, творчу співпрацю в позакласній і навчальній роботі.

Спадкоємність і спільність наукових поглядів присутні в дослідженнях, які проводилися та проводяться в межах наукової школи. Різноманітні аспекти проблеми соціальної зрілості з кінця ХХ століття розроблялися представниками наукової школи В.В. Радула.

Зауважимо, що представники школи співпрацюють із Інститутом проблем виховання НАПН України, Інститутом педагогіки НАПН України та іншими.

У центрі уваги – вивчення широкого кола питань, які стосуються дослідження соціально-професійних якостей особистості, соціальної зрілості молодого вчителя тощо. Результатом роботи наукової школи стала підготовка значної кількості наукових публікацій, у т. ч. монографій і посібників, розробка й апробація теоретичних і дослідно-експериментальних положень у дисертаційних дослідженнях.

Так, О.В. Михайлов, досліджуючи проблему соціально-професійної зрілості майбутнього соціального педагога, робить висновок, що соціально-професійна зрілість не зумовлюється одними лише знаннями, уміннями та навичками щодо вільної орієнтації у професійній діяльності. Вона також передбачає професійну творчість, прагнення внести в професійну діяльність щось нове, оригінальне, власне [7, с. 27–28].

У низці робіт О.В. Ганжі поняття «соціальна зрілість» представлено як «якість розвитку особистості, вершину акме соціально-професійного розвитку, яка сприяє найбільш ефективному досягненню очікуваних позитивних результатів» [2, с. 18]. Залежно від сфери виявлення, підкреслює дослідниця, соціально-професійна зрілість є певною здатністю особистості до взаємодії із середовищем, що дозволяє їй посідати відповідне місце в структурі первинних утворень [2, с. 18].

У дослідженні О.М. Коптевої, на підставі теоретичного аналізу, узагальнень і систематизації запропоновано сучасний підхід до формування якісних характеристик особистості, основою якого є особистісний компонент, пов'язаний з ідеями соціально-професійної зрілості особистості. Соціальну зрілість дослідниця розглядає як таку, що віддзеркалює рівень розуміння особистістю свого місця в суспільстві, межу відповідальності у виконанні своїх обов'язків і здійсненні вчинків, погляди та переконання і їх застосування в житті відповідно до засвоєних нею соціальних норм. На думку вченої, соціальна зрілість є «інтегральною характеристикою особистості, тому виражає певний якісний стан її розвитку, такий ступінь оволодіння людиною досвідом, що дозволяє їй виступати повноправним суб'єктом суспільно-практичної діяльності» [5, с. 4].

У межах наукової школи Я.В. Галета в монографії «Соціальна зрілість особистості в умовах оновлення інформаційної культури суспільства»

(2018) [1], досліджуючи соціальну зрілість особистості в умовах оновлення інформаційної культури суспільства, доходить висновку, що у педагогічних дослідженнях соціальну зрілість особистості досліджують у контексті теорії соціалізації, оскільки одним із пріоритетних завдань, яке стоїть перед системою освіти нині, є забезпечення ефективності протікання процесу соціалізації, а соціальна зрілість розглядається як результат цього процесу [1, с. 201]. Вчений визначає поняття «соціальна зрілість особистості» як процес і результат впливу на особистість сукупності суспільних відносин, що призводять до становлення основних властивостей особистості, які принципово адекватно відбивають сутність сучасного суспільства. Наявність такого механізму, на думку Я.В. Галети, дозволяє функціонувати системі зворотних зв'язків особистості і суспільства, що детермінуються рівнем розвитку суспільних відносин [1, с. 214].

Проблема визначення критеріїв і показників сформованості соціальної зрілості особистості перебуває в межах досліджень наукової школи. Представники наукової школи дотримуються погляду, згідно з яким цілісність рівня соціальної зрілості особистості досягається у взаємодії трьох її елементів – соціального самовизначення, соціальної активності та соціальної відповідальності [6].

На думку вчених, активність особистості є критеріальною характеристикою її соціальної зрілості. Отже, активність особистості дозволяє частково «вимірювати» рівень розвитку її соціальної зрілості.

Окремі аспекти соціальної активності стали предметом дослідницької уваги Р.Г. Монарьова. У дисертаційній роботі вчений визначив й обґрунтував зміст і структуру категорії «соціально-професійна активність особистості майбутнього вчителя», визначив критерії та рівні сформованості соціально-професійної активності майбутнього вчителя, запропонував методик у вивчення соціально-професійної активності особистості майбутнього вчителя [8, с. 7].

На основі теоретичних узагальнень автор доходить висновку, що соціальна активність майбутнього вчителя, з одного боку, є рівнем розвитку його особистості, а з іншого – ієрархією видів діяльності. Діяльність людини реалізується в трьох характерних для неї сферах – праці, спілкуванні й пізнанні. Активність особистості майбутнього вчителя – це єдність відбиття зовнішніх і внутрішніх тенденцій у суспільстві. Учитель найбільш стійко спроможний демонструвати ціннісний спосіб моделювання змісту суспільно значущої діяльності, спілкування й поведінки, за яких особистість набуває можливості самостійного існування як система в міжособистісному просторі.

У педагогічному аналізі категорії «соціальна активність особистості майбутнього вчителя»

Р.Г. Монарьов дотримуємося погляду, за яким єдність навколишнього середовища та його оцінка визначаються практичною, перетворювальною діяльністю особистості як суб'єкта соціальних процесів. Соціальна активність відбиває протиріччя і єдність суспільних та індивідуальних потреб людини. «В активності полягає спрямованість на служіння інтересам суспільства, професійної спільності, формуються уміння оволодівати знаннями, необхідними для залучення до активної трудової діяльності», – пише дослідник [8, с. 8].

Проблематикою формування особистісного самовизначення в соціально-педагогічному аспекті займається Ю.Ю. Іванова (Руденко) [3]. Так, зокрема, дослідниця у кандидатській дисертації вперше обґрунтувала теоретичні й методичні засади формування готовності до особистісного самовизначення майбутнього соціального педагога; уточнила особливості готовності до особистісного самовизначення майбутнього соціального педагога; визначила, теоретично обґрунтувала й експериментально перевірила педагогічні умови залучення студентів – майбутніх соціальних педагогів до різних видів діяльності з метою ефективного формування їхньої готовності до особистісного самовизначення.

Теоретичні узагальнення дозволили Ю.Ю. Івановій з'ясувати, що готовність до особистісного самовизначення майбутнього соціального педагога – це стан соціалізації, який визначає зорієнтованість майбутнього соціального педагога на пошук свого місця в суспільстві, пов'язаний зі співвіднесенням суспільних вимог і власних здібностей, що й спричиняє здатність майбутнього фахівця в цій галузі до самостійного вирішення важливих життєвих питань і питань, які стосуються майбутньої професії та реалізації професійних функцій. «Залежно від сфери виявлення готовність до особистісного самовизначення є певною здатністю особистості до взаємодії із середовищем, це дозволяє їй займати власне місце в структурі відповідних утворень. У зв'язку з цим оцінка рівня розвитку особистості як суб'єкта діяльності в соціумі в кожному із напрямків діяльності уможливорює одержання комплексної характеристики готовності до особистісного самовизначення», – зауважує дослідниця [3, с. 17].

Висновки. Отже, у дискурсі представників наукової школи В.В. Радула категорію «соціальна зрілість» досліджують у контексті теорії соціалізації, оскільки одним із пріоритетних завдань, яке стоїть перед системою освіти нині, є забезпечення ефективності протікання процесу соціалізації, а соціальна зрілість розглядається як результат цього процесу. Вивчення соціальної зрілості особистості в сучасних умовах зумовлене пошуком ефективних засобів взаємодії виховання, самовиховання і дій соціального середовища в процесі формування цілісної особистості, що характеризується орієн-

тацією на загальнолюдські цінності. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розгляді інших напрямів досліджень наукової школи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Галета Я.В. Соціальна зрілість особистості в умовах оновлення інформаційної культури суспільства: монографія. Харків: Мачулін, 2018. 392 с.
2. Ганжа О.В. Формування соціально-професійної зрілості майбутнього вчителя історії у навчально-виховному середовищі: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кіровоград, 2011. 21 с.
3. Іванова Ю.Ю. Формування у майбутнього соціального педагога готовності до особистісного самовизначення: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кіровоград, 2012. 20 с.
4. Колесник І.І. Українська історіографія (XVIII – поч. XX ст.). К., 2000. К.: Генеза, 2000. 256 с.
5. Коптева О.М. Формування соціально-професійної зрілості учнів закладів професійно-технічної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кропивницький, 2018. 230 с.
6. Лебедик Н.П. Общественная аттестация студентов педвуза на основе социальной зрелости личности. Общественная аттестация студентов педвуза: Методические реком. для студентов педвуза. Полтава: ПГПИ, 1987. 23 с.
7. Михайлов О.В. Формування соціальної зрілості студентів економічного профілю: дис. ... канд. пед. наук. Кіровоград, 2000. 190 с.
8. Монарьов Р.Г. Формування соціально-професійної активності майбутнього вчителя в навчально-виховному середовищі педагогічного університету: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Черкаси, 2009. 21 с.
9. Поліщук С.П. Психологічні умови розвитку соціальної зрілості учнів вищого професійного училища: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2007. 201 с.
10. Радул В.В. Соціальна активність у структурі соціальної зрілості (теоретико-методологічний аспект). Кіровоград: ПВЦ ТОВ «Імекс ЛТД», 2011. 254 с.
11. Радул В.В. Соціальна зрілість особистості вчителя: фактори формування. К.: Вища шк., 2008. 240 с.
12. Радул В.В. Соціально-педагогічна зрілість: монографія. Кіровоград: ПВЦ ТОВ «Імекс ЛТД», 2002. 248 с.
13. Радул В.В. Соціальна зрілість особистості: монографія. Харків: Мачулін, 2017. 441 с.
14. Радул В.В. Соціальна зрілість як вершина акмеологічного розвитку особистості. Рідна школа. № 3 (березень). 2011. С. 15–20.
15. Радул В.В. Становлення соціальної зрілості молодого вчителя (теорія і практика): автореф. ... дис. док. пед. наук. К., 1998. 36 с.
16. Хмурина Т.О. Формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тернопіль. 2014. 23 с.
17. Яворська Г.Х. Соціально-професійна зрілість курсантів вищих закладів освіти МВС України: монографія. Одеса: ПЛАСКЕ ЗАТ, 2005. 408 с.

НОРМАТИВНО-ПРАВОВА БАЗА ФУНКЦІОНУВАННЯ СТУДЕНТСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ В УНІВЕРСИТЕТАХ КАНАДИ Й УКРАЇНИ

LEGAL REGULATIONS OF STUDENT ORGANIZATIONS FUNCTIONING IN CANADA AND UKRAINE

У статті розглянуто законодавчу базу функціонування студентського самоврядування університетів Канади й України. Проведено ґрунтовний аналіз канадського Закону «Про акредитацію та фінансування студентських асоціацій» у порівнянні з Законом України «Про вищу освіту» щодо студентського самоврядування. Виокремлено основні відмінності українського законодавства про студентське самоврядування від нормативно-правової бази канадської провінції Квебек.

Ключові слова: студентське самоврядування, студентська асоціація, законодавче регулювання, акредитація, фінансування.

В статье рассмотрена законодательная база функционирования студенческого самоуправления университетов Канады и Украины. Проведен подробный анализ канадского Закона «Об аккредитации и финансирования студенческих ассоциаций» по сравнению с Законом Украины «О высшем образовании» относительно студенческого

самоуправления. Выделены основные отличия украинского законодательства о студенческом самоуправлении от нормативно-правовой базы канадской провинции Квебек.
Ключевые слова: студенческое самоуправление, студенческая ассоциация, законодательное регулирование, аккредитация, финансирование.

The article examines the legal regulation of the functioning of student self-government of the universities in Canada and Ukraine. A detailed analysis of the Canadian Act respecting "Accreditation and financing of students' associations" in comparison with the Law of Ukraine "On Higher Education" concerning student self-government has been done. The main differences of Ukrainian legislation regarding student self-government in comparison with the legal framework of Canadian province of Quebec are highlighted.

Key words: student self-government, students' association, legal regulation, accreditation, financing.

УДК 378(71+477)

Підгаєцька А.В.,
аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У Законі України «Про вищу освіту» йдеться про те, що студентське самоврядування (далі – СС) – це право і можливість студентів вирішувати питання навчання і побуту, захисту прав та інтересів студентів, а також брати участь в управлінні закладами вищої освіти (далі – ЗВО) [1]. СС необхідне студентству, бо це – практична школа для тих, хто бажає спробувати себе в ролі керівника, адміністратора, лідера. Органи СС – це можливість для реалізації проектів суспільного значення, що будуть корисними всій студентській громаді. СС виступає моделлю місцевого самоуправління, тому його можна розглядати як одну з перших сходнок до громадянського суспільства, можливість студентського товариства спробувати себе в ролі лідерів і засвоїти вміння та навички, необхідні для цього [2, с. 65].

На сучасному етапі розвитку СС в Україні існує низка проблем, що криються насамперед у прогалинах нормативно-правової бази функціонування СС. Передусім це стосується відсутності у Законі України «Про вищу освіту» (новій редакції) (№ 498-VIII від 02 червня 2015 р.) [1] чіткого механізму створення студентської організації (далі – СО), незрозумілої системи фінансування і стягування членських внесків і їх розподілу, цілковитого нерозуміння студентами користі від участі у студентських самоврядних організаціях, як наслідок, студентське небажання долучатися до участі у СС університету. Важливим і необхідним для нашої країни у процесі європейської інтеграції є

вивчення досвіду передових країн світу у сфері розвитку СС.

СС Канади, навпаки, характеризується високим рівнем студентської вмотивованості, активності, зацікавленості. Слід зазначити, що у відповідних документах, які регулюють діяльність органів СС в канадських ЗВО, є детальна розробка всіх практичних кроків із конкретними завданнями та чітко прописаними процедурами, що забезпечує ефективну діяльність студентського уряду в зазначених напрямках. У Канаді з метою поглиблення усвідомлення студентами суті та завдань їх самоврядування створюються сайти, різноманітні інформаційні матеріали, які роз'яснюють молоді важливість і можливості цього феномену. Сайти канадських університетів дуже широко й доступно описують роботу СС з великою кількістю корисних посилань [3, с. 343].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

О. Дьоміна у своєму дисертаційному дослідженні розглянула проблему формування правової культури студентської молоді в умовах сучасного українського суспільства, В. Осташова обґрунтувала правове самовиховання студентської молоді в умовах формування громадянського суспільства в Україні, а І. Василенко дослідила виховання громадянськості студентів засобами самоврядування у ЗВО Канади. Зокрема, О. Єжова та Я. Васильченко у своїй публікації розглянули нормативно-правові засади СС у ЗВО України.

Виділення раніше невирішених частин загальної проблеми. Проте дуже мало наукової

літератури стосовно правового регулювання діяльності СО Канади. Питання СО не до кінця висвітлене канадськими й українськими дослідниками, оскільки у більшості праць СО розглядаються з позиції студентського протесту або ж соціального масового заворушення, а не як інституціолізована форма прояву студентської молодіжної політики.

Мета статті – з'ясувати правове регулювання студентських асоціацій та альянсів студентських асоціацій Канади на університетському рівні, здійснити ґрунтовний аналіз порівняння базових законів щодо СС у Канаді й Україні.

Виклад основного матеріалу. У Канаді правові режими законодавчого визнання державою й університетом СО істотно різняться залежно від юрисдикції провінцій. На державному рівні питаннями врегулювання освітніх стандартів займається Рада Міністрів Освіти Канади [4] (Council of Ministers of Education, Canada). Оскільки в Канаді немає єдиного міністерства освіти, у кожній провінції функціонує свій відділ освіти (the Department of Education) або ж своє міністерство освіти (Ministry of Education) і є свій міністр освіти провінції, тому у деяких провінціях у законодавчій базі взагалі відсутнє правове регулювання діяльності СО або ж його можна знайти фрагментарно у законі про освіту (Education Act) відповідної провінції чи території. Наприклад, у таких канадських провінціях, як Саскачеван, Ньюфаундленд і Лабраддор, Нью-Брансвік, Нова Шотландія і на території Юкон у законі прописується лише державна допомога на навчання та виплата студентських позик, проте нічого не сказано про правове регулювання діяльності органів СС.

У канадській провінції Квебек порядок визнання СО характеризується відносно високим рівнем державної підтримки студентів, а також практично відсутнім втручанням із боку держави у формування й діяльність студентських асоціацій. Порівняно з іншими канадськими провінціями і територіями Квебек – це єдина провінція, що має спеціально прийнятий закон про СО, де прописаний порядок визнання СО університетом [5]. Цей закон має назву «Про акредитацію студентських асоціацій» (The Student Associations Accreditation Act) [6], що був зумисне запозичений із трудового кодексу провінції Квебек (The Quebec Labour Code), а тому багато його положень є ідентичними положенням трудового кодексу Квебеку [7]. В Україні немає чинного спеціалізованого закону, що регулює створення, фінансування й діяльність студентських самоврядних організацій, однак багато організаційних вказівок і деталей ми знаходимо у Законі України «Про вищу освіту» [1].

Оскільки Закон «Про акредитацію та фінансування студентських асоціацій» (Act respecting the accreditation and financing of students' associations)

провінції Квебек найбільш чітко і точно регламентує процес створення / акредитації та фінансування СО, ми вважаємо за доцільне порівняти його, застосувавши метод контент-аналізу [8], з Законом України «Про вищу освіту» щодо СС, оскільки він є базовим серед усіх інших нормативно-правових актів, що регулюють діяльність студентського самоврядного органу.

Отже, перш ніж перейти до порівняння двох законів, зупинімося докладніше на канадському законі про акредитацію та фінансування студентських асоціацій провінції Квебек [6], що чітко прописує:

1. перелік освітніх установ, що йому підпорядковуються;
2. сам процес отримання студентською асоціацією чи альянсом студентських асоціацій акредитації;
3. терміни його проведення (як самого акредитаційного опитування, так і часові обмеження подачі заявок на акредитацію);
4. умови, на яких студентська асоціація чи альянс студентських асоціацій мають право отримати акредитацію;
5. обов'язки експерта з акредитації;
6. внесення поправок у процес акредитації;
7. наслідки акредитації;
8. процес подання студентською асоціацією чи альянсом студентських асоціацій апеляції та створення апеляційного комітету;
9. обмежуючі та різноманітні тимчасові положення;
10. зобов'язує освітню установу надавати допомогу студентській асоціації чи альянсу студентських асоціацій у проходженні процесу акредитації.

Порядок визнання студентських асоціацій у Квебеку заснований на ідеальному типу СО, що відображено у визначенні значення студентської асоціації у законі про акредитацію: «головні цілі студентської асоціації – представляти студентів, відстоювати їх інтереси, сприяти покращенню навчальних освітніх методів, надавати студентам послуги й співпрацювати з адміністрацією ЗВО» [6]. Головні цілі канадських СО практично повністю збігаються з цілями українських студентських самоврядних структур, за винятком активної співпраці з адміністрацією університету. Це, зокрема, пояснюється наявністю у Законі України «Про вищу освіту» [1] пункту про те, що адміністрація ЗВО не має права втручатися у діяльність органів СС.

Освітні установи, що підпорядковуються канадському Закону «Про акредитацію та фінансування студентських асоціацій» провінції Квебек [6]:

– загальноосвітні професійно-технічні коледжі, а також їх регіональні колеґії, створені відповідно до Закону про загальноосвітні професійно-технічні

коледжі (the General and Vocational Colleges Act; chapter C-29);

– Квебекський університет, що є мережею навчальних закладів, розташованих у різних містах провінції Квебек, науково-дослідні інститути та вищі школи;

– навчальні заклади, що функціонують на рівні університету. Половина витрат на їх утримання сплачується з асигнувань, що фігурують у кошторисі витрат Національної Асамблеї Квебеку (the National Assembly);

– навчальні заклади, що функціонують на рівні коледжу, акредитовані з метою отримання субсидій відповідно до Закону про приватну освіту (under the Act respecting private education; chapter E-9.1).

Таким чином, канадський Закон «Про акредитацію та фінансування студентських асоціацій» регулює створення та діяльність СО та альянсів студентських асоціацій лише провінції Квебек, тоді як Закон України «Про вищу освіту» впорядковує створення та діяльність СС загалом на всій території України, стосується лише органів СС ЗВО. Питання СС у професійно-технічних коледжах, ліцеях залишається відкритим і законодавчо не підкріпленим.

Канадські СО й альянси СО керуються цим Законом («Про акредитацію та фінансування студентських асоціацій» провінції Квебек), Законом «Про товариства» [9] (the Companies Act, chapter C-38); статутом асоціації / альянсу, а також їхніми підзаконними нормативно-правовими актами. Українські студентські самоврядні органи керуються законодавством (Закон України «Про вищу освіту»), статутом ЗВО та положеннями про СС відповідного ЗВО. Очевидно, що у переліку основних законодавчих документів, яким підпорядковуються українські органи СС, на відміну від канадської законодавчої бази, відсутній такий важливий документ, як статут самої СО [1].

Варто зазначити, що студентські асоціації чи альянси студентських асоціацій Канади діють відповідно до Закону «Про товариства» (The Companies Act C-38) [9], що надає їм права юридичної особи. В Україні Закон «Про вищу освіту» не передбачає чітко визначеного процесу набуття СО права юридичної особи. У ньому лише вказано, що орган СС може бути зареєстрований як громадська організація, проте не вказується сама процедура реєстрації.

Зауважимо, що канадським законом провінції Квебек [6] встановлюються чіткі терміни проведення акредитаційного опитування / голосування з метою створення студентської асоціації чи альянсу студентських асоціацій і часові обмеження подачі заявок на акредитацію студентських асоціацій, тоді як в українському законі немає чітких термінів проведення виборів до самоврядних студентських структур.

Закон «Про акредитацію та фінансування студентських асоціацій» провінції Квебек [6] чітко прописує процедуру отримання акредитації студентською асоціацією чи альянсом і систему фінансування. Міністр освіти провінції призначає з числа державних службовців свого департаменту експертів з акредитації, котрі контролюють правильність і прозорість виборчого процесу, а вже обрана студентами Рада Директорів здійснює разом з експертом з акредитації поточний контроль діяльності СО чи альянсів.

Важливо, що освітня установа в Канаді повинна сприяти проведенню будь-якої консультації чи опитування, що є необхідним для отримання акредитації студентською асоціацією чи альянсом студентських асоціацій, а також співпрацювати з експертом з акредитації, котрий призначається міністром освіти провінції. Більш того, освітня установа Квебеку зобов'язана на прохання студентської асоціації чи студентського альянсу допомогти у проведенні поштового опитування, наприклад, допомогти розіслати виборчі бюлетені на електронні скриньки студентів. Після отримання заявки від СО чи альянсу на проведення голосування відповідно до встановлених норм освітня установа повинна позичити асоціації чи альянсу необхідну суму, щоб покрити витрати на проведення голосування. Кошторис прописується у конституції студентської асоціації чи альянсу [6].

На противагу канадському, в українському Законі «Про вищу освіту» відсутня чітко прописана інструкція створення СО чи альянсу. Невідомо, хто повинен контролювати процес створення самоврядних студентських асоціацій чи альянсів, тим паче, що адміністрація ЗВО не має права втручатися у діяльність органів СС. В українському законодавстві не сказано [1], що навчальна установа повинна проводити будь-які консультації з питань СС, відповідно, немає особи, до якої могли б звернутися студенти, котрі мають намір утворити студентську самоврядну організацію чи альянс. ЗВО в Україні не зобов'язаний допомагати студентам у проведенні голосування до самоврядних органів, законом не передбачається допомога з витратами, наприклад, на друк виборчих бюлетенів, канцтоварів тощо. Фінансовою основою СС в Україні є:

1) кошти, визначені вченою радою ЗВО в розмірі не менше як 0,5% власних надходжень, отриманих ЗВО від основної діяльності;

2) членські внески студентів, розмір яких встановлюється вищим органом СС ЗВО. Розмір місячного членського внеску однієї особи не може перевищувати 1% прожиткового мінімуму, встановленого законом [1].

Згідно з законом «Про вищу освіту», з числа студентів обирається контрольно-ревізійна комісія для здійснення поточного контролю за станом використання майна та виконання бюджету, тобто

студенти повинні самі контролювати процес створення СО та незрозумілим чином стягувати добровільні членські внески, університет у цьому участі не бере. Зрозуміло, що СС в українських ЗВО отримує гарантоване фінансування лише від університету, що ставить під сумнів самодостатність функціонування СО незалежно від впливу університету.

На відміну від України, у Канаді членські внески за участь у самоврядних організаціях є обов'язковими, вони стягуються університетом із кожного окремого студента разом із платою за навчання. Кожен студент зобов'язаний з першого року свого навчання в університеті приєднатися до певної СО на свій вибір. Це є обов'язковою вимогою ЗВО, зокрема закону про вищу освіту провінції Квебек. Для забезпечення фінансування своєї діяльності акредитована студентська асоціація чи альянс студентських асоціацій [6], посилаючись на підзаконний нормативний акт, схвалений більшістю студентів шляхом проведення голосування на спеціальних зборах чи референдумі, можуть визначати фіксовану плату, що стогується з кожного окремого студента на рахунок організації чи альянсу. У підзаконному нормативному акті повинно вказуватися, чи цей внесок підлягає відшкодуванню, а якщо так, то на яких умовах і у яких випадках він відшкодовується.

У канадській провінції Квебек акредитована студентська асоціація чи студентський альянс відповідно до закону, регламенту, підзаконного нормативно-правового акта, статуту чи угоди, може самостійно призначати студентів, котрі будуть представниками студентства та засідатимуть у різноманітних радах, комітетах чи інших органах навчальної установи [6]. Термін повноважень і вибір способу проведення голосування також визначається Законом «Про акредитацію та фінансування студентських асоціацій». Вищим органом СС є Рада Директорів СО чи альянсу СО.

Очільники ж СС в Україні не можуть самостійно призначати представників студентства, вони обираються шляхом таємного голосування студентів. На всіх рівнях органи СС є виборними. Їх формування (таємним чи відкритим голосуванням) і термін повноважень визначаються Положенням про СС у відповідному ЗВО. Вищим органом СС є загальні збори (конференція) студентів (курсантів) [1].

СС в Україні, як і в Канаді, здійснюється на рівні групи, інституту, відділення, курсу, спеціальності, студентського містечка, гуртожитку, структурних підрозділів ЗВО. Однак в Україні, на відміну від Канади, СС об'єднує всіх студентів ЗВО незалежно від факультету чи курсу навчання. В освітній установі Канади університетського рівня студенти молодших курсів навчання, студенти-магістранти, докторанти та студенти неперервної освіти є членами різних СО, об'єднань чи альянсів.

Основним недоліком Закону «Про акредитацію та фінансування СО» провінції Квебек, на нашу

думку, є те, що він забороняє співробітництво й об'єднання з органами СС інших ЗВО, міжнародними чи національними студентськими самоврядними організаціями. В Україні органи СС можуть співпрацювати з органами СС інших навчальних закладів (навіть з інших країн) і молодіжними організаціями, діяльність яких не має політичного або релігійного характеру. Однак укладання угод, проведення спільних заходів міжнародного рівня має відбуватися за погодженням з адміністрацією ЗВО.

Головним недоліком українського Закону «Про вищу освіту» є те, що участь студентів у самоврядних організаціях ніяким чином не сприяє їх подальшому працевлаштуванню. Одним із основних завдань СС, прописаних у законі, є сприяння працевлаштуванню випускників ЗВО, однак не вказано, яким чином студенти це можуть реалізувати. Відповідно, студенти не розуміють користі чи потреби долучатися до СС, а отже, у них відсутня самомотивація.

В Україні студенти не можуть офіційно працевлаштуватися в організаціях СС чи отримувати грошові винагороди у вигляді заробітної плати, оскільки посади у самоврядних об'єднаннях не оплачуються. Участь молоді у самоврядних студентських організаціях офіційно не фіксується як перший досвід роботи, тоді як у Канаді органи СС надають можливість студентам працевлаштуватися, а також займати посади, що оплачуються. Студенти з офіційним досвідом роботи в канадських самоврядних асоціаціях і рекомендаційними листами від адміністрації університету швидко працевлаштовуються, що впливає на рейтинг і престиж ЗВО.

Отже, провінція Квебек – це єдина провінція Канади, що має спеціально прийнятий закон про СО [5]. Хоча Квебек характеризується відносно високим рівнем державної підтримки студентів, а також практично відсутнім втручанням із боку університету та держави у формування й діяльність студентських асоціацій, існують певні обмеження. Ці обмеження стосуються заборони СО об'єднуватися та співпрацювати зі студентськими самоврядними об'єднаннями інших ЗВО своєї провінції, не кажучи вже про студентські асоціації національного чи міжнародного рівня. Таким чином, СО провінції Квебек є ізольованими від інших СО і альянсів СО. В Україні ж, навпаки, СО мають право об'єднуватися та співпрацювати з органами СС інших навчальних закладів України та зарубіжжя.

Закон «Про акредитацію та фінансування студентських асоціацій» провінції Квебек чітко прописує процес проведення акредитації студентських асоціацій, а експерт з акредитації є головною людиною, котра повинна контролювати прозорість проведення голосування та діяльність самої СО чи альянсу. Більше того, навчальна установа зобов'язана допомогти студентам у проведенні виборів чи то голосування, провести консультації

щодо самої процедури, позичити у разі потреби кошти, стягувати зі студентів членські внески і переводити їх на рахунки студентських асоціацій, надавати на прохання акредитованої студентської асоціації чи альянсу усю необхідну інформацію із зазначенням адреси, фактичного місця проживання, номера телефону, курсу навчання, ідентифікаційного номера тощо. Варто зазначити, що у канадських університетах провінції Квебек, на відміну від українських ЗВО, сума членського внеску не обмежується відсотком від прожиткового мінімуму, а студентські асоціації не отримують ніяких додаткових надходжень із казни університету.

Вищий орган СС в Україні – загальні збори або (конференція) студентів, котрі обирають контрольно-ревізійну комісію з числа студентів для здійснення поточного контролю за станом використання майна та виконання бюджету органів СС, в Канаді ж цей аспект контролюється експертом з акредитації та адміністрацією університету.

Висновки. Отже, основні недоліки українського законодавства про СС порівняно з нормативно-правовою базою канадської провінції Квебек:

1. відсутність контролю та допомоги з боку університету у процесі проведення голосування до студентських самоврядних організацій;
2. принцип добровільності щодо необхідності створення студентських самоврядних організацій;
3. відсутність у законі моделі, що допомогла б студентам офіційно працевлаштуватися у самоврядних студентських організаціях, займати посади, що оплачуються, а також здобувати офіційний досвід роботи;
4. незрозумілою є також система стягування членських внесків зі студентів (якщо це є добровільною справою) і фінансова залежність СС від 0,5% власних надходжень університету;
5. дивним залишається і той факт, що в переліку основних законодавчих документів відсутній такий документ, як статут студентської організації, що, на нашу думку, суперечить самій ідеї СС.

Нині на розгляді Верховної Ради України перебуває проект про внесення змін до Закону України «Про вищу освіту» щодо зміни системи управління ЗВО, що стосується і змін до ст. 40 про СС. Зокрема, у проекті закону йдеться про те, що положення про СС ЗВО повинно встановлювати структуру органів СС, порядок і періодичність їх обрання та звітування, розподіл повноважень і порядок здійснення ними своєї діяльності, а також порядок здійснення контролю за діяльністю та виборами до органів СС [10]. Однак ці зміни не торкаються питання фінансування СС та майбутнього працевлаштування студентів, що, на нашу думку, є надзвичайно важливими складовими частинами самоврядної студентської управлінської діяльності, які теж потребують модернізації та подальшого вдосконалення.

З огляду на всі вищенаведені прогалини українського законодавства щодо регулювання діяльності СС, на нашу думку, необхідним є: налагодження тісної співпраці адміністрації ЗВО з органами СС, допомога і контроль з боку університету у проведенні виборів до самоврядних студентських структур, започаткування можливості працевлаштуватися в органах СС з метою отримання першого офіційного досвіду роботи, створення чіткої моделі фінансування СС та стягування членських внесків, проведення методичних інформаційних кампаній із пропаганди ідеї СС. Лише комплексний і системний підхід до спільних проблем функціонування СС зможе сприяти об'єднанню студентів у громаду, здатну ефективно управляти своїм життям, захищати свої права й інтереси, брати участь у процесі прийняття рішень.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні передового досвіду інших країн, а саме законодавчої бази та нормативно-правових документів регулювання процесу створення та діяльності студентських самоврядних організацій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Про вищу освіту: Закон України від 28 грудня 2014 р. № 76-VIII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
2. Єжова О., Васильченко Я. Нормативно-правові засади студентського самоврядування у вищих навчальних закладах України. Наука і освіта. 2014. № 8. С. 64–65.
3. Шпаківська О. Організація студентського самоврядування у практиці роботи вітчизняних та закордонних ВНЗ. Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки. 2013. Вип. 11. С. 343.
4. Council of Ministers of Education, Canada. URL: https://www.cmec.ca/278/CMEC_Celebrates_50_Years_of_Pan-Canadian_Leadership_in_Education.html?id=957.
5. Makela F., Audette-Chapdelaine S. The legal regulation of university student associations in Canada. Education & Law Journal. 2013. Vol. 22, № 3. P. 267–230.
6. An Act Respecting the Accreditation and Financing of Students' Associations, R.S.Q., c. A – 3.01 (Student Associations Accreditation Act or Accreditation Act) URL: <http://legisquebec.gouv.qc.ca/en/ShowDoc/cs/A-3.01>.
7. Labour Code, R.S.Q., c. C–27. URL: <https://www.canlii.org/en/qc/laws/stat/cqlr-c-c-27/latest/cqlr-c-c-27.html>.
8. Заболотна О. Застосування методу контент-аналізу у порівняльно-педагогічних дослідженнях. Педагогічні науки: збірник наукових праць. Херсон. 2014. Вип. 66. С. 122–127.
9. The Companies Act, chapter C-38. URL: <http://legisquebec.gouv.qc.ca/en/ShowDoc/cs/C-38>.
10. Проект Закону про внесення змін до Закону України «Про вищу освіту» щодо зміни системи управління закладами вищої освіти 8385 від 18 травня 2018 р. URL: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=64048.

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕДІАОСВІТИ В ЗАКЛАДИ
СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ КАНАДИ: ДОСВІД ПРОВІНЦІЇ ОНТАРІОPECULIARITIES OF IMPLEMENTATION OF MEDIA EDUCATION
IN THE SCHOOLS OF CANADA: ONTARIO PROVINCE EXPERIENCE

У статті висвітлюються особливості впровадження медіаосвіти в заклади середньої освіти провінції Онтаріо. Проаналізовано навчальні плани для закладів середньої освіти щодо наявності компонента медіаграмотності. Визначено загальні очікування від учнів як на початковому, так і на середньому рівні медіаграмотності. Висвітлено основні кроки Міністерства освіти Онтаріо, Федерації викладачів Онтаріо щодо розвитку медіаграмотності. Розкрито вісім ключових понять, розроблених Асоціацією медіаграмотності (AML), які забезпечують теоретичну базу для всієї медіаграмотності в Онтаріо.

Ключові слова: медіаосвіта, медіаграмотність, провінція Онтаріо, Асоціація медіаграмотності, Міністерство освіти Онтаріо, засоби масової інформації.

В статье освещаются особенности внедрения медиаобразования в учреждения среднего образования провинции Онтаріо. Проанализированы учебные планы для учреждений среднего образования касательно наличия компонента медиаграмотности. Определены общие ожидания от учеников как на начальном, так и на среднем уровне медиаграмотности. Освещены основные шаги Министерства образова-

ния Онтаріо, Федерации преподавателей Онтаріо по развитию медиаграмотности. Раскрыто восемь ключевых понятий, разработанных Ассоциацией медиаграмотности (AML), которые обеспечивают теоретическую базу для всей медиаграмотности в Онтаріо.

Ключевые слова: медиаобразование, медиаграмотность, провинция Онтаріо, Ассоциация медиаграмотности, Министерство образования Онтаріо, средства массовой информации.

The article highlights the features of the introduction of media education in the institutions of secondary education in the province of Ontario. The curricula for schools on the availability of the media literacy component are analyzed. The general expectations from pupils are defined both at the initial and at the average level of media literacy. The article highlights the main steps of the Ministry of Education of Ontario, the Federation of Ontario Teachers to develop media literacy. There are eight key concepts which developed by the Media Literacy Association (AML) in the article.

Key words: media education, media literacy, Ontario Province, Media Literacy Association, Ontario Ministry of Education, media.

УДК 070:37(71)

Приходькіна Н.О.,

доцент кафедри педагогіки,
управління та адміністрування
ДВНЗ «Університет
менеджменту освіти»
Національної академії
педагогічних наук України,
докторант Інституту педагогіки
Національної академії
педагогічних наук України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Інформаційна епоха чи то мутує, чи то вже остаточно трансформувалася в еру дезінформації. Найбільш поширеною, легкодоступною і водночас найбільш використовуваною зброєю масового ураження XXI століття є інформація. Медіаосвіта в Україні необхідна не тільки для того, щоб протистояти інформаційній агресії. Вона також покликана формувати медіаграмотність і сприяти розвитку громадянського суспільства. Уникнути дефіциту медіаграмотності допоможе медіаосвіта, запроваджена на загальноукраїнському рівні, насамперед, у закладах загальної середньої освіти.

Оскільки в Україні впровадження медіаосвіти перебуває на початковому етапі, наразі цікавим є досвід зарубіжних країн – визнаних лідерів з впровадження медіаграмотності (medialiteracy) та медіаосвіти (mediaeducation).

Канада – одна з найбільш розвинених країн світу в галузі медіаосвіти. Медіакультура є невід'ємним компонентом шкільних навчальних планів з англійської мови [5–9]. Майже в кожній канадській провінції існує своя асоціація діячів медіаосвіти, яка проводить науково-методичні конференції, випускає медіаосвітню періодику (газети, журнали), публікує навчально-методичні матеріали тощо. Провінція Онтаріо, де прожи-

ває більше третини 37-мільйонного населення Канади, стала першою провінцією, де з 1987 р. медіаосвіта стала обов'язковою складовою частиною шкільної освіти. Один із лідерів канадської медіапедагогіки К. Ворсноп (С. Worsnop) вважає, що медіа необхідно вивчати не тільки для того, щоб дати школярам або студентам ті чи інші знання, але й тому, що медіа сьогодні – це наше довкілля, і було б нерозумно ігнорувати все те, що нас оточує [10]. На нашу думку, така позиція може переконати багатьох скептиків, які вважають, що в школі потрібно, наприклад, вивчати екологію, але не слід вивчати медіакультуру.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У дослідження проблематики медіаосвіти вагомий внесок зробили українські науковці: В. Іванов, Т. Іванова, Л. Найдьонова, Г. Онкович, Б. Потятинник, Г. Почепцов, В. Різун та ін. Досить всебічно і глибоко ця тематика аналізується в працях канадських авторів (Б. Дункана (B. Dunkan), Н. Андерсена (N. Andersen), М. Маклюена (M. McLuhan), Дж. Пандженте (J. Pungente), О. Меллі (O. Malley), К. Ворснопа (C. Worsnop), А. Карона (A. Caron), Л. Розера (L. Rother) та ін.). Особливе значення для нас мають дослідження Б. Дункана, Н. Андерсена, Дж. Пандженте, О. Меллі, в яких представлений генезис канадської медіаосвіти та її сучасний стан.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. У Канаді засоби масової комунікації є серйозними конкурентами школи, оскільки, надаючи необмежені джерела різної інформації, формують погляди і переконання підрастаючого покоління. Отже, сучасному учневі необхідно навчитися адекватно сприймати і критично оцінювати різні медіатексти і чинити опір маніпулятивному впливу медіа. Всі ці процеси здатна забезпечити медіаосвіта. Ці питання так чи інакше піднімаються у дослідженнях зарубіжних та українських вчених, проте найменше уваги приділяється аналізу навчальних програм провінцій Канади, їх особливостям, зокрема аналізу очікувань від учнів як на початковому, так і на середньому рівні медіаграмотності.

Мета статті – розкрити особливості впровадження медіаосвіти у школах канадської провінції Онтаріо.

Виклад основного матеріалу. Онтаріо – це перше місто в Північній Америці, де медіаосвіта стала обов'язковою частиною навчального плану. Ці документи навчальних програм є важливою віхою в історії медіаосвіти в Онтаріо.

У 2006 та 2007 рр. Міністерство освіти Онтаріо перевидало навчальні програми, де обов'язковим напрямом є упровадження медіаграмотності з 1 по 12 клас. Зокрема, медіаграмотність наразі є окремим напрямом у програмі з англійської мови на початковому (1–8 клас) і середньому рівнях (9–12 класи). Документи навчального плану визначають медіаграмотність як один із чотирьох напрямів програми, що також включає усне спілкування, читання та письмо [5–8].

В Онтаріо медіаграмотність визначається як «обґрунтоване та повне розуміння природи засобів масової інформації (далі – ЗМІ), методів, що використовуються ними, і вплив цих методів». Медіаграмотність також дає учням знання та навички «активно та повною мірою використовувати ЗМІ» [8].

Включення медіаграмотності в навчальний план означає, що теми та тексти, які вивчаються в класі, змінилися. Сьогодні учні початкового рівня аналізують або читають такі тексти, як оповідання (стара парадигма), обкладинки DVD, коробки для каш і логотипи футболок. Учні середнього рівня вивчають новини про глобальні конфлікти, розкручування художніх фільмів і навіть соціальну мережу YouTube. Теми в навчальному плані часто охоплюють міждисциплінарний підхід і розглядають широке коло питань, включаючи рекламу та зв'язки з громадськістю, уявлення про гендерні ролі, насильство та расову діяльність у ЗМІ, роль ЗМІ у глобальному світі, нові конвергентні технології.

Аналіз ЗМІ та їх створення в навчальному плані зосереджуються на трьох ключових питаннях: як створюється текст (включаючи питання авторства

та контролю), ідеологія та цінності, що передаються через ЗМІ, способи, за допомогою яких медіатексти впливають на аудиторію, і як аудиторія реагує на них. Робота в класі надає учням можливість аналізувати та створювати різноманітні друковані й електронні матеріали, розвивати максимальне розуміння ролі ЗМІ та технологій життя людини.

Є чотири загальні очікування від учнів як на початковому, так і на середньому рівні медіаграмотності. Від учнів очікують, що вони:

- демонструють розуміння різновидів медіатекстів;

- визначають різноманітність форм медіа та пояснюють, як прийняті правила та прийоми, пов'язані з ними, використовуються для створення змісту;

- створюють різноманітні медіатексти для різних цілей і аудиторій, використовуючи відповідні форми, правила та прийоми;

- розмірковують і визначають свої сильні сторони у тлумаченні та створенні медіа, визначають, що треба вдосконалити, які стратегії вони виявили найбільш корисними для розуміння та створення медіатекстів (Міністерство освіти, 2006).

Спираючись на очікувані результати, викладені у навчальних планах, учителі розробляють програми та розділи, що дають змогу учням продемонструвати очікувані результати на кожному рівні вивчення. У процесі розробки цих програм важливо, щоб учителі мали міцну концептуальну базу. Наступні вісім ключових понять, розроблених Асоціацією медіаграмотності (AML), забезпечують теоретичну базу для всієї медіаграмотності в Онтаріо. Ці поняття ґрунтуються на документах навчального плану та забезпечують міцні організаційні засади, а також корисні поради для початку вивчення ЗМІ.

- Усі ЗМІ – це структури. ЗМІ – це ретельно продумані структури, що відображають багато рішень і є результатом багатьох визначальних факторів. Наш погляд на реальність базується на попередньо створеному медіаповідомленні, в якому вже міститься певна думка, тлумачення та висновки. ЗМІ значною мірою представляють людям варіанти дійсності.

- Кожна людина тлумачить повідомлення по-різному. Люди, які дивляться те саме телевізійне шоу або відвідують один і той самий веб-сайт, часто не мають однакової думки чи емоцій. Кожна людина тлумачить або обговорює повідомлення по-різному, виходячи з віку, культури, життєвого досвіду, цінностей і переконань. Аудиторія здатна погоджуватися з певними повідомленнями та відхиляти інші, покладаючись на власний життєвий досвід.

- ЗМІ мають комерційні інтереси. Більшість медіа створюються для отримання прибутку. Реклама, зазвичай, є найбільшим джерелом доходу. Рекламні оголошення є найбільш очевидними

засобами отримання доходу, хоча вони мають різні форми, включаючи розміщення продукту (платять за те, щоб товар показували під час програм або фільмів), видами реклами є спонсорство, призи, схвальні відгуки знаменитостей або назва стадіону чи театру тощо.

– ЗМІ містять ідеологічні та ціннісні повідомлення. Автори медіаповідомлень мають свої переконання, цінності, думки та судження. Це може вплинути на те, про що розповідається і як сказано. Автори обирають те, що буде і не буде включено до медіатекстів, тому не існує нейтральних повідомлень чи тих, що не мають цінностей. Оскільки ці повідомлення часто переглядаються великою кількістю людей, вони можуть мати великий соціальний і політичний вплив. Нам потрібно розшифрувати такі питання в медіаповідомленнях, як суть «гарного життя», переваги споживання, роль жінок, прийняття влади, патріотизм тощо.

– Кожний засіб масової інформації має свою «мову», методи, коди та правила. Він створює зміст по-різному, використовуючи певний словниковий запас, техніку, стилі, коди та правила. Розвиток навичок медіаграмотності дозволяє учням не лише декодувати та розуміти медіатексти, але і насолоджуватися унікальною естетичною формою кожного з них. Задоволення від ЗМІ посилюється від усвідомлення того, як вони правильно створюються або який мають вплив.

– ЗМІ мають комерційні витрати. Медіаграмотність включає усвідомлення економічної основи створення ЗМІ. Мережі шукають аудиторію, цікаву для спонсорів. Знання про це дозволяє учням зрозуміти, як програмний контент робить їх цілями для рекламодавців та організовує певну глядацьку аудиторію. 90% світових газет, журналів, телевізійних каналів, кінофільмів і компаній, що випускають комп'ютерне забезпечення, належать восьми корпоративним конгломератам.

– ЗМІ призводять до соціальних і політичних наслідків. Важливим аспектом медіаграмотності є усвідомлення широкого спектру соціальних і політичних наслідків, викликаних ЗМІ. Трьома прикладами цього є зміна сенсу сімейного життя, використання вільного часу та результати телевізійних політичних дебатів. ЗМІ можуть допомогти в узаконенні суспільних цінностей і поглядів, посилити значення культури та влади. ЗМІ також відіграють важливу роль посередника під час глобальних подій і проблем, починаючи від громадянських прав і закінчуючи тероризмом.

– Форма та зміст тісно пов'язані у ЗМІ. Формування зв'язку між формою та змістом пов'язане з тезою Маршалла Маклюєна про те, що «засіб масової інформації – це повідомлення».

Тобто, кожний ЗМІ має свої особливі граматичні та технологічні засади і формує зміст своїм унікальним способом. Таким чином, різні ЗМІ можуть пові-

домляти про одну і ту ж подію, але передавати різні враження та різні повідомлення.

Асоціація медіаграмотності (AML) відповідає за продовження успішного розвитку медіаосвіти в Онтаріо. Це волонтерська неприбуткова організація, що складається з учителів, бібліотекарів, консультантів, батьків, працівників культури та медіапрофесіоналів, які займаються популяризацією медіаграмотності. Заснована в 1978 р., Асоціація стала першою загальною організацією для викладачів медіаграмотності в Канаді.

Наприкінці 1960-х рр. у Канаді почалася перша хвиля медіаосвіти під назвою «екранна освіта», яка зосереджувалася на кіно та телебаченні. У 1969 р. CASE (Канадська асоціація екранної освіти) виступила спонсором першої великої зустрічі викладачів медіадисциплін у Йоркському університеті Торонто. Через скорочення бюджету і повернення до філософії, яка домінувала у 70-х рр., ця перша хвиля ентузіазму згасла, проте завдяки відданості та наполегливості невеликих груп викладачів медіаосвіти почала набирала обертів у 80-х і 90-х рр.

У 1986 р. Міністерство освіти Онтаріо та Федерація викладачів Онтаріо запросили членів Асоціації медіаграмотності, щоб вони написали «Довідник із медіаграмотності» для вчителів. Це відоме видання було використане у багатьох англійських країнах і перекладене французькою, італійською, японською та іспанською мовами. Перед виходом «Довідника» Міністерство дало авторам можливість консультувати викладачів на місцях по всьому Онтаріо.

Також у 1986 р. Міністерство освіти Онтаріо розробило нові основні напрями, які підкреслили важливість впровадження медіаосвіти як частини загальної програми з англійської мови для 7–12 класів. У відповідь Асоціація медіаграмотності спланувала дві успішні міжнародні конференції з медіаосвіти в університеті Гельфа в 1990 та 1992 рр. У кожній конференції взяли участь понад 500 учасників з усього світу.

На початку 90-х рр., в умовах реформи освіти в Онтаріо, Асоціація медіаграмотності успішно лобювала в Міністерстві освіти внесення компонента медіаграмотності в програму вивчення англійської (французької) мов на початковому та середньому рівнях, а також окремий курс із медіаграмотності на старшому середньому рівні. Це було основним досягненням, що забезпечило подальшу появу нових переглянутих документів.

У 1998 р. Асоціація медіаграмотності отримала міжнародне визнання. Вручаючи їй нагороду, Всесвітня рада з питань медіаосвіти описала її як найвпливовішу організацію медіаосвіти в Північній Америці.

2000 рік приніс ще одне важливе досягнення у вигляді Саміту «Діти, молодь та ЗМІ» – найбільшої в світі міжнародної конференції. У цій конференції

в Торонто взяли участь 1 500 делегатів із 55 країн. Таким чином була надана унікальна можливість тим, хто використовує ЗМІ та навчає про них, зустрітися та поговорити з тими, хто їх створює та розповсюджує.

У 2005 та 2006 рр. члени Асоціації медіаграмотності були залучені до команди Міністерства освіти для написання переглянутих документів про вивчення англійської мови на початковому та середньому рівнях. Медіаграмотність була вперше закріплена в кожному класі – з 1 до 12. Також у 2005 р. членами асоціації було написано довідник для вчителів «Грамотність мислення», де виписано стратегії для викладання медіаграмотності у процесі вивчення мистецтва мови та англійської мови.

Поряд із місцевим урядом, Асоціація медіаграмотності працює з педагогічними факультетами, шкільними радами, медіагалузями, а також батьківськими та громадськими групами за багатьма ініціативами щодо медіаграмотності:

– Асоціація разом із Федерацією викладачів Канади й організацією «Media Awareness Network» брала участь у плануванні першого Національного тижня медіаосвіти. Щоб відзначити роботу учнів і вчителів, по всій країні проводяться спеціальні заходи та фестивалі.

– Члени асоціації створили наразі проводять курси підвищення кваліфікації щодо медіаосвіти, які пропонуються в Йоркському університеті та Інституті вивчення освіти в Онтаріо при Торонтському університеті. Курси забезпечують вчителям необхідний професійний розвиток щодо упровадження медіаосвіти. Після завершення 3 частин програми вчителі отримують сертифікат «спеціаліста».

– Асоціація медіаграмотності пропонує низку заходів для своїх членів і широкої громадськості для популяризації медіаосвіти та професійного розвитку вчителів. Веб-сайт асоціації (www.aml.ca) надає вчителям доступ до планів уроків, статей та оглядів, різних публікацій про новини та майбутні події, а також посилання на інші важливі медіа-сайти.

– Асоціація медіаграмотності підтримала зародження дочірніх організацій у більшості канадських провінцій і їхнього філіалу CAMEO, створила концепцію і мету для «Media Awareness Network» (Мережа медіаобізнаності).

Асоціація медіаграмотності нещодавно відзначила 40 років від заснування. Успіх Асоціації медіаграмотності дійсно пов'язаний із невеликою, цілеспрямованою групою осіб, які є вчителями, людьми, які прагнуть до медіаграмотності та визнають її цінність у житті своїх учнів. Ці вчителі розуміють важливість створення класів і можливостей для навчання, що включають підготовку до життя та самореалізації в нашу інформаційну епоху. Вони – захоплені прагматики, котрі відбирають матеріал серед багатьох критичних, культурних та освітніх

теорій, обирають матеріали для використання в освітньому процесі школи. Починаючи з перших днів виникнення асоціації, учасники проводили семінари в Канаді та в Австралії, Японії, Європі, Латинській Америці та США. Успіх медіаграмотності в Онтаріо зумовлений їхніми зусиллями. «Нагорода» за роки важкої праці – це наслідки впровадження медіаграмотності в Онтаріо та Канаді.

Висновки. Безперечно, в Канаді, зокрема в провінції Онтаріо, відзначається позитивна динаміка щодо розвитку медіаграмотності. Завдяки спільним зусиллям різних державних, медіаосвітніх, громадських і комерційних організацій розроблено та впроваджено програми, які прищеплюють підростаючому поколінню навички критичного мислення, необхідного не тільки для безпечної і плідної роботи в Інтернеті, але і для повноцінного сприйняття і аналізу будь-яких медіатекстів. Вважаємо за необхідне надалі досліджувати канадський досвід з упровадження медіаосвіти, зокрема дослідити навчальні плани кожної провінції Канади, з метою можливої екстраполяції його до системи освіти України.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Федоров А.В., Новикова А.А. Основные теоретические концепции медиаобразования. Вестник Российского государственного гуманитарного фонда. 2002. № 1. С. 149–158. URL: <http://medialiteracy.boom.ru/medialiteracy/tions.htm>.
2. Andersen N., Duncan I., Pungente J. Media Education in Canada – the Second Spring. Children and Media: Image. Education. Participation I. Ed.: V. Feilitzen, U. Carlsson. Geteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom, 1999. P. 139–162.
3. Association of Universities and Colleges of Canada. Trends in Higher Education. AUSS. Ottawa, 2002. 175 p.
4. Duncan B. The Story of Media Education in Canada: An Interview with Barry Duncan II Orbit. 2005. Vol. 35. № 2. P. 6.
5. The Ontario Curriculum, Grades 1-8: Language, 2006. URL: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/language18currb.pdf>.
6. The Ontario Curriculum, Grades 1-8: The Arts, 2009 (revised). URL: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/arts18b09curr.pdf>.
7. The Ontario Curriculum, Grades 9 to 12: Social Sciences and Humanities, 2013. URL: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/ssciences9to122013.pdf>.
8. The Ontario Curriculum, Social Studies, Grades 1-6; History and Geography, Grades 7-8, 2018. URL: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/social-studies-history-geography-2018.pdf>.
9. THINK LITERACY: Cross-Curricular Approaches, Grades 7-12. URL: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/studentssuccess/thinkliteracy/files/ThinkLitMedia.pdf>.
10. Worsnop C. Screening Images: Ideas for Media Education. Mississauga, 1994. 258 p.

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПІДРУЧНИКА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ХХ СТ.

EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE TEXTBOOK OF THE FOREIGN LANGUAGE OF XX CENTURY

У статті розглянуто виховний потенціал підручника з іноземної мови на засадах аналізу його дидактичних функцій. З'ясовано погляди методистів на визначення виховного потенціалу сучасного підручника з іноземної мови. Представлено актуальність розробки підручників, робота над якими розглядається як спроба зробити серйозний крок до рішення проблеми реалізації інноваційних технологій навчання іноземних мов.

Ключові слова: підручник, іноземна мова, виховний потенціал, дидактичні функції підручника.

рассматривается как попытка сделать серьезный шаг к решению проблемы реализации инновационных технологий обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: учебник, иностранный язык, воспитательный потенциал, дидактические функции учебника.

The article discusses the educational potential of a textbook on a foreign language based on the analysis of its didactic functions. The views of methodologists on the definition of the educational potential of a modern foreign language textbook have been clarified. The relevance of the development of textbooks, the work on which is considered as an attempt to make a serious step towards solving the problem of implementing innovative technologies for teaching foreign languages, is provided.

Key words: textbook, foreign language, educational potential, didactic functions of the textbook.

УДК 37.013:81'243(075)

Сем'янів А.Є.,

аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

В статье рассмотрен воспитательный потенциал учебника по иностранному языку на основе анализа его дидактических функций. Выяснено взгляды методистов на определение воспитательного потенциала современного учебника по иностранному языку. Предоставлено актуальность разработки учебников, работа над которыми

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сьогодні про недостатній рівень розвитку галузі підручничотворення у сфері навчання іноземних мов свідчать результати експертних оцінювань шкільних підручників, які подаються на конкурси, організовані Міністерством освіти і науки (МОН) України. Виявляється, що у значній кількості з них порушуються наукові засади, зокрема спостерігається невідповідність змісту вимогам чинних навчальних програм, пропоновані види навчальної діяльності за обсягом і технологією використання не узгоджуються з можливостями та віковими особливостями школярів певної вікової категорії. Простежується порушення системного викладу навчального матеріалу, дидактично недоцільне використання видів і форм навчальної роботи, які не задовольняють потреби спілкування в усіх видах мовленнєвої діяльності. Не завжди авторами передбачається можливість комплексного виконання комунікативної, розвивальної, виховної й освітньої цілей навчання, що свідчить про недостатнє використання функцій підручників як засобів впливу на різнобічний розвиток особистості школяра.

Методична організація навчального матеріалу здійснюється з порушеннями дидактичних і методичних принципів доступності, наступності, науковості, комунікативної цінності, свідомості, врахування вікових можливостей школярів тощо. Усе зазначене вище зумовлює необхідність різнобічного дослідження актуального стану проблеми, зокрема наукового обґрунтування, теоретичного розроблення та практичного впровадження нових

концептуальних підходів до створення змісту і структури шкільних підручників з іноземних мов. Зважаючи на викладене, актуальність дослідження зумовлюється наявністю суперечностей між реальною потребою в обґрунтуванні та розробленні науково-теоретичних засад конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов, які забезпечували б можливість набуття учнями досвіду іншомовного міжкультурного спілкування відповідно до рівнів, окреслених Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, і відсутністю різнобічних, глибоких і переконливих досліджень проблем виховного потенціалу підручника з іноземної мови.

Зв'язок авторського доробку із важливими науковими чи практичними завданнями полягає у дослідженні виховного потенціалу підручника з іноземної мови, а також у дослідженні впливу сучасного підручника з іноземної мови на різнобічний розвиток особистості школяра. Проведене дослідження може бути адаптивним до технології підготовки змісту шкільних підручників з іноземних мов і застосовуватися авторами у їхній конструкторській діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз наукової літератури свідчить, що проблема конструювання змісту шкільних підручників була предметом вивчення дидактів, методистів, психологів. На різних історичних етапах розвитку педагогічної науки ученими безпосередньо або опосередковано розглядалися різноманітні питання підручничотворення, серед них: принципи добору навчального матеріалу до

змісту підручників (В.Г. Бейлінсон, М.М. Вятютнев, Н.І. Гез та ін.); система засобів оволодіння навчальним матеріалом (В.І. Бондар, М.І. Бурда, Л.П. Величко, І.П. Гудзик, І.О. Зимня та ін.); засоби впливу змісту підручника на виховний, освітній і розвивальний потенціал учнів (Ю.К. Бабанський, В.П. Беспалько, Н.М. Бібік, С.У. Гончаренко та ін.); організація процедури експериментальної перевірки й оцінювання змісту підручників (А.Р. Арутюнов, В.П. Беспалько, Н.М. Буринська, Ю.О. Жук, А.В. Фурман та ін.). Проте відсутність ґрунтовних, комплексних, різнобічних і переконливих досліджень проблем виховного потенціалу підручника з іноземної мови свідчить, що ця проблема не отримала належної уваги з боку вітчизняних і зарубіжних науковців.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Поки не створено науково обґрунтованих рекомендацій щодо вирішення засобів впливу змісту підручника з іноземної мови на виховний, освітній і розвивальний потенціал учнів. Зазначені обставини свідчать про актуальність цієї проблеми і визначили вибір напрямку наукового дослідження.

Новизна дослідження визначається отриманими теоретичними даними щодо визначення виховного потенціалу сучасного підручника з іноземної мови.

Методологічне або загальнонаукове значення авторського доробку полягає у подальшому розвитку дослідження сучасного підручника з іноземної мови, запропонованому автором у попередніх публікаціях. Ці напрацювання започатковані у річищі новітньої концепції стійкого розвитку, а більш повне дослідження виховного потенціалу сучасного підручника з іноземної мови складає невіршену раніше частину цієї загальної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Підручник як навчальний засіб пройшов тривалий і складний шлях свого розвитку. Його сприймають як вид навчальної літератури, рекомендованої учням для використання. Існує значна кількість визначень цього поняття. Одні з них у своєму змісті надають пріоритети дидактичному аспекту, інші – методичному. Здебільшого це залежить від того, хто (дидакт чи методист) і для яких цілей досліджує цю проблему.

А.В. Фурман характеризує підручник як специфічну функціональну ланку у системі засобів навчання, виховання, освіти та самореалізації особистості. Його пріоритетами завжди мають бути цілісна психолого-педагогічна теорія (концепція) та створені на її засадах методологія, набір освітніх технологій, методик і технік навчальної роботи. На його думку, підручник – це:

– засіб залучення особистості до культурного і духовного відродження української державності;

– система адаптованих до умов освітнього процесу знань, умінь, норм і цінностей як невід’ємний атрибут людської діяльності, спілкування;

– засіб моделювання паритетних взаємин між учнем і вчителем у процесі спільної діяльності;

– чинники інтелектуального, соціального, психосемантичного і духовного розвитку особистості;

– стимул творчої самоактивності та самореалізації індивідуальності;

– спосіб бачення світу й самого себе в контексті загальнолюдської культури [цит. за 10].

В.Г. Редько виділяє такі найважливіші характеристики підручника:

– підручник як носій освіти і засіб навчання;

– підручник як втілення єдності змістової та процесуальної сторін навчання;

– технологічність навчальної книги, взаємозв’язок викладання й учіння з орієнтацією на провідні концепції процесу навчання [11].

Враховуючи сучасний рівень розвитку педагогічної науки і стан педагогічної практики та місце у цьому процесі навчальної книги, авторка вважає, що шкільний підручник – це вид навчальної літератури, який репрезентує знання і види діяльності з конкретного навчального предмету відповідно до державних стандартів освіти та вимог навчальної програми з урахуванням особливостей цього предмету (його домінуючої функції, типу школи, вікових особливостей учнів) і будується на засадах домінуючої концепції навчання [3].

Аналіз наведеної інформації свідчить про те, що, по-перше, не існує абсолютно єдиного розуміння категорії «підручник»; по-друге, усі визначення надають йому різних функцій і по-різному характеризують його роль у навчальному процесі. Втім, чітко простежується єдина функція, котра об’єднує усі формулювання: підручник – це засіб навчання.

Розроблення чіткого науково обґрунтованого уявлення про призначення, зміст і структуру цього виду навчальної літератури, яке враховувало б сучасний стан розвитку дидактичної, психологічної та методичної наук, є одним із актуальних завдань теорії та практики освіти. Саме з цих міркувань, як зазначає Т.В. Гора, підручник є самостійним об’єктом дидактичного дослідження. Шкільний підручник з окремого предмету, маючи свої особливості, повинен відбивати цю педагогічну проблему загалом [2]. Значна кількість проаналізованих нами джерел засвідчує, що їх автори переважно дотримуються єдиної думки щодо того, що підручник – це книга, в якій системно викладається матеріал із певної галузі знань відповідно до сучасного рівня розвитку науки. Переконливіше сформульовані ті характеристики підручника, які вказують на його відповідність змісту навчальної програми [1], оскільки саме підручник має бути головним ретранслятором цілей, завдань, змісту освіти, методів і принципів їх реалізації.

Ми схильні розглядати підручник як автономний навчальний засіб, який відіграє роль інформаційної моделі певної педагогічної системи і призначений для автоматизації управління педагогічним процесом. Таке визначення нам уявляється достатньо аргументованим, хоч на перший погляд може здаватися досить загальним. Утім, воно дозволяє розкрити основні особливості навчальної книги, серед яких: місце у навчальному процесі (автономний засіб навчання); роль (місія) (інформаційна модель певної педагогічної системи); функції (автоматизація управління педагогічним процесом). Не кожен навчальну книгу можна вважати підручником. Якщо в моделі чітко не визначені або відсутні окремі елементи системи, то з'являється різноманітна т. зв. «некомплектна» навчальна література, яка не може бути віднесена до категорії підручника і є типовим «не-підручником» [6].

Для того, щоб підручник був доступним і зрозумілим як учню, так і вчителю, необхідно, щоб він мав діагностично визначену мету, а в його структурі була чітко відображена система її реалізації. Насамперед цьому має сприяти передмова. У ній автору доцільно стисло проілюструвати зміст навчання предмету на відповідному етапі або у певному класі, де буде використовуватися навчальна книга, вказати результати, яких учень має досягти у різних видах виконуваної діяльності, представити у загальному вигляді змістовий опис усіх її параметрів як цільової характеристики. Така узагальнена інформація дає учню і вчителю первинні уявлення про педагогічну систему, упроваджену в змісті навчання, що реалізується підручником як її моделлю.

Тривалий час в освіті домінував предметно-центричний підхід, згідно з яким зміст навчального предмета (відповідно, і шкільного підручника як засобу його реалізації) конструювався як «навчальна проекція» нормативного освітнього призначення [8]. Такий підручник передбачав забезпечення учнів навчальною інформацією й опрацювання її на уроці або вдома. Пряме її відтворення не завжди сприяло розвитку школярів, а здебільшого тільки тренувало їхню пам'ять. Важалося, що чим детальніше вивчений матеріал презентувався у відповідях, тим якісніше він був засвоєний.

Що стосується іноземної мови, то часто, як засвідчувала шкільна практика і повідомлялося про це у багатьох публікаціях [1; 9], переважна більшість учнів опановувала текстові матеріали механічно, не завжди усвідомлювала окремих категорій і фактів і не оволодівала способами навчальної діяльності, що не давало змоги у разі потреби подібні матеріали самостійно продукувати й ідентифікувати. За таких умов результати роботи школярів не завжди забезпечували вико-

нання навчальної програми і не сприяли досягненню відповідного рівня їхніх іншомовних освітніх досягнень. У процесі навчання учень має бути не тільки акумулятором інформації, але й суб'єктом власного інтелектуального удосконалення: уміти проектувати не лише знання, а й основні закономірності свого розвитку під час оволодіння новим навчальним матеріалом, збагачувати себе досвідом практичного застосування здобутих знань. А це означає, що сучасний ЗНЗ має привести поки що подекуди чинний предметно-центричний підхід у відповідність до оновленого змісту навчання. Існує значна кількість способів для виконання таких трансформацій.

Шкільний підручник з іноземної мови – це основний засіб навчання мови і культури народу, її носія. Він конструюється відповідно до змісту чинної навчальної програми, а вона, у свою чергу, враховує вимоги держави щодо рівня володіння випускниками ЗНЗ іноземною мовою на певному соціально-історичному етапі розвитку суспільства та ґрунтується на сучасних досягненнях дидактики, психології, методики, лінгвістики та інших суміжних із ними наук, узгоджується з базовими європейськими стандартами. Саме ці пріоритети, на наш погляд, мають визначати сутність цього засобу навчання. Як зазначається у «Лінгводидактичному енциклопедичному словнику», підручник з іноземної мови – це основний засіб навчання, він є керівництвом у роботі того, хто навчає, і того, хто навчається; містить зразки усного і писемного мовлення, мовний і країнознавчий матеріал, дібраний і організований відповідно до його функціонального навантаження у різних формах спілкування та видах мовленнєвої діяльності, а також згідно з урахуванням позитивного досвіду учнів у рідній мові та попередження інтерференції [цит. за: 4].

Сучасний шкільний підручник з іноземної мови ми розглядаємо як своєрідний цілісний навчально-методичний комплекс, диференційований на певні структурні компоненти, в якому акумулюються цілі та зміст навчання, засоби їх реалізації, а також механізми методичної підтримки роботи вчителя, котрий скеровує освітню діяльність учнів, спрямовану на засвоєння змісту, спроектованого в навчальній книзі, забезпечує формування в них іншомовної комунікативної міжкультурної компетентності, сприяє їхньому вихованню, розвитку й освіті. Усі функції підручника взаємопов'язані та спрямовані на досягнення спільної мети – сприяння оволодінню школярами іноземною мовою як засобом спілкування.

Зміна стратегій у сучасній шкільній іншомовній освіті зумовлює появу нових пріоритетів у доборі навчальних матеріалів для читання та їх організації у змісті підручників. Вимоги навчальної програми, інтереси та потреби школярів змушують авторів з особливою ретельністю здійснювати такий добір.

Насамперед це зумовлено основними навчальними функціями текстів: а) здатністю надавати інформацію з теми, що вивчається, забезпечуючи розвиток пізнавальних інтересів школярів, б) ілюструвати форми та функції лексичних одиниць і граматичних явищ у мовленнєвих продуктах, в) умотивувати навчальну діяльність учнів, г) стимулювати комунікативну взаємодію, д) сприяти розвитку творчих здібностей учнів, е) забезпечувати виховний, розвивальний, освітній потенціал школярів. Лише комплексний підхід до добору текстів з урахуванням зазначених функцій може забезпечити успішне виконання навчальної програми [5].

У зв'язку з цим постає питання про визначення критеріїв добору текстів для сучасних шкільних підручників з іноземних мов. Основними засадами для цього мають слугувати положення компетентнісного, комунікативного, діяльнісного, особистісно орієнтованого та культурологічного підходів до навчання, які домінують у сучасній шкільній іншомовній освіті. Шляхом аналізу набутого історичного досвіду в теорії та практиці навчання іноземних мов, усвідомлення особливостей його розвитку на сучасному етапі, переосмислення окремих усталених дидактичних і методичних принципів добору навчальних матеріалів відповідно до чинної парадигми шкільної іншомовної освіти нам вдалося уточнити та визначити нові критерії такого добору, такі як:

- відповідність навчальних матеріалів комунікативним потребам спілкування з урахуванням вимог навчальної програми, вікових особливостей учнів і їхніх інтересів (елементи новизни, зацікавленість учнів, спрямованість на їхню особистість, умотивованість навчальних дій);

- актуальність змісту текстів для використання їх у підручнику протягом певного часу (інформація, презентована в тексті, не втрачає актуальності та цікава для учнів). У зв'язку з цим недоцільно добирати тексти, зміст яких втрачає актуальність через короткий термін (повідомлення про певну сенсаційну подію; інформація, котра незабаром втрапить новизну, а відтак й інтерес, тощо);

- інформативність текстів – передбачає використання інформації, що є новою, цікавою та пізнавальною для учнів, сприяє їхньому розвитку, освіченості та вихованості;

- різноманітність тематики текстів, яка забезпечує підтримання в учнів інтересу та мотивації до читання, зокрема і до оволодіння іноземною мовою [7]. Тематика для читання має відповідати віковим особливостям учнів, їхнім інтересам і комунікативним намірам, вона не повинна повторювати інформацію, отриману з інших навчальних предметів, а якщо це необхідно у зв'язку з потребами комунікації, то має поглиблювати і розширювати знання з цієї сфери. Варто наголо-

сити, що текстотека для читання в ЗНЗ не повинна слугувати джерелом для засвоєння змісту інших предметів засобами іноземної мови, що, на жаль, деколи спостерігається в деяких чинних підручниках з іноземних мов, коли суто спеціальні питання з фізики, біології, географії, астрономії, історії презентуються в навчальних іншомовних текстах. Також у підручнику недоцільно надавати перевагу текстам, пов'язаним із туристичною сферою (інформації рекламного характеру про культурно-історичні об'єкти, що рекомендуються туристам для відвідування). Підручники – це не туристичні довідники, хоч окрема інформація туристичного спрямування, відповідно до вимог навчальної програми, може міститися в їх змісті;

- врахування особливостей жанрів текстів для читання під час підготовки дотекстових і післятекстових вправ і завдань. Кожному жанру характерні своєрідні структурно композиційні та мовні особливості, з якими потрібно знайомити учнів у процесі підготовки їх до реальної міжкультурної комунікації;

- лінгвокраїнознавче та соціокультурне спрямування певної кількості текстів, зміст яких забезпечує учнів не тільки актуальною інформацією про країну, мова якої вивчається, але й надає їм певні знання про сучасний мовний колорит, який використовується у спілкуванні [5]. Відтак підручники мають містити тексти, що ілюструють лінгвокраїнознавчі та соціокультурні особливості мовного оформлення та використання мовленнєвих продуктів;

- культурологічне спрямування змісту текстів, які сприяють формуванню в учнів уявлень про схожість і розбіжність окремих явищ зі сфер життєдіяльності своїх співвітчизників і народу, мова якого вивчається. Це дозволяє не тільки знайомитися з менталітетом інших націй і народів, але й формувати власну життєву позицію, а також набувати досвіду зіставляти, робити висновки, висловлювати власне ставлення до об'єктів спілкування, оприлюднювати свої оцінні судження і т. п., що є характерним для компетентнісної парадигми навчання іншомовного спілкування;

- співвіднесеність змісту текстів із навчальною тематикою і спрямованість їх на виконання конкретних комунікативних завдань; відповідність нормам мовлення, типовість і частотність уживання мовних засобів, на яких побудовані тексти; доступність змісту текстів учням тієї вікової категорії, для якої вони призначені; освітній, розвивальний і виховний потенціали змісту текстів для читання; вплив змісту на мотиваційну сферу школярів, зокрема його здатність сприяти розвитку в них інтересу і бажання оволодіти іноземною мовою як загальноосвітнім предметом і як засобом міжкультурного спілкування та пізнання культури і способу життя інших народів світової

спільноти; актуальність, соціо- та культуровідповідність мовленнєвих засобів, використаних у змісті текстів, передбачених для виконання визначених навчальних, зокрема комунікативних, завдань;

– наявність у змісті текстів соціокультурних реалій, що відображають характерні особливості мовленнєвої поведінки комунікантів у різноманітних соціальних умовах і ситуаціях спілкування, забезпечують дотримання етичних норм комунікації. Зазначені критерії можуть слугувати базовими для авторів підручників під час добору текстів для читання. Втім, автори повинні усвідомлювати, що не будь-який презентований у підручнику автентичний матеріал для читання (оголошення, телеграма, поштова листівка, лист, меню, афіша, план, програма теле- і радіопередач, інструкція тощо) забезпечить успіх у навчанні. Нецікаві для учнів певної вікової категорії, хоч і доступні для них із погляду мовного оформлення тексти не завжди зможуть сприяти успішному виконанню цілей і завдань навчання, а також досягненню іншомовної комунікативної взаємодії школярів [4].

Добираючи тексти з виховною метою, автор повинен співвідносити їх зміст не тільки з колом пізнавальних інтересів учнів і завданнями навчання, але й із рівнем їхнього навчального і життєвого досвіду: учням має бути доступна для розуміння змістова інформація (об'єкти і явища), котра повідомляється в навчальних матеріалах. Лише за таких умов тексти слугуватимуть ефективним мовним та інформаційним підґрунтям для організації мовленнєвої взаємодії в усній і письмовій формах, що свідчитиме про їх дидактичну та методичну доцільність.

Висновки. Отже, вітчизняна галузь підручкотворення на всіх етапах її функціонування, на наше переконання, потребує ґрунтовного удосконалення. Лише за таких умов учителі й учні зможуть мати ефективні засоби навчання, а держава – високоосвічених випускників. Отже, ми висловили власну думку, підкріплену результатами наших досліджень, щодо особливостей змісту виховного потенціалу підручника з іноземних мов. Зазвичай ці показники регламентуються навчальними програмами і певною мірою можуть слугувати рекомендаціями для авторів підручників із різних іноземних мов.

Як засвідчує аналіз, наявні праці вітчизняних і зарубіжних науковців не вичерпують наукових проблем, пов'язаних із навчальною літературою з іноземної мови, створення серій підручників нового покоління та можливості їх ефективного поєднання з іншими засобами навчання потребують подальших досліджень.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гора Т.В. Вітчизняні навчально-методичні комплекси з англійської мови для учнів початкової ланки: аналіз підходів авторів. Таврійський вісник освіти. 2015. № 2 (2). С. 176–181.
2. Гора Т.В. Реалізація міжпредметних зв'язків на уроках англійської мови засобами технології CLIL. Педагогічний альманах. 2018. Вип. 37. С. 60–66.
3. Гриненко Д.В. Підручник з іноземної мови як один із ключових засобів забезпечення ефективності іншомовної освіти у школі: досвід країн Європейського Союзу. Проблеми сучасного підручника. 2015. Вип. 15 (1). С. 159–168.
4. Гришкова Р.О. Сучасний підручник іноземної мови як засіб міжкультурного спілкування. Наук. пр. Миколаївського держ. гуманітарного ун-ту ім. Петра Могили. 2013. № 15. С. 165–169.
5. Кодлюк Я.П. Шкільний підручник в умовах розвивального навчання. Проблеми сучасного підручника. К.: Педагогічна думка. 2013. Вип. 3. С. 5–9.
6. Ляшенко О.І. Диференціація як основоположний принцип шкільного навчання. Педагогіка і психологія. 2009. № 1. С. 40–45.
7. Палій О.А. Основні тенденції та етапи розвитку теорії підручника з іноземних мов. Іноземні мови. 2014. № 4. С. 3–9.
8. Редько В.Г. Дослідження ефективності змісту шкільних підручників з іноземної мови: процедура, технології, результати. Проблеми сучасного підручника. К.: Педагогічна думка, 2015. Вип. 11.
9. Редько В.Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика: монографія. К.: Генеза, 2012. 224 с.
10. Редько В.Г. Сучасний шкільний підручник іноземної мови у контексті процесу оновлення змісту освіти. Україна – країни Сходу: від діалогу педагогічних систем до діалогу культур і цивілізацій: Матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф., 18–19 травня 2001 р. К.: Фенікс, 2012. С. 5–9.
11. Редько В.Г. Яким бути шкільному підручнику з іноземної мови? Іноземні мови в навчальних закладах. 2007. № 1. С. 75–83.

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ В УКРАЇНІ (50-ТІ РР. ХХ СТ.)

NORMATIVE AND LEGAL SUPPORT OF PRIMARY SCHOOLS IN UKRAINE (1950S OF THE 20TH CENTURY)

У статті здійснено аналіз ключових нормативно-правових документів, які вплинули на розвиток початкової освіти в 50-х рр. ХХ ст. Виділено й описано ключові моменти та характерні особливості кожного документа, який скеровував роботу початкових шкіл. Автор здійснює порівняння деяких аспектів розвитку початкової освіти досліджуваного періоду із роботою сучасних початкових шкіл.

Ключові слова: початкова освіта, постанова, відбудова, політехнічна освіта, відрив навчання від життя.

В статті проаналізовані ключевые нормативно-правовые документы, которые повлияли на развитие начального обучения в 50-х гг. XX в. Выделены и описаны ключевые моменты и характерные особенности каждого документа, который определял работу начальных школ. Автор приводит

сравнения некоторых аспектов развития начального образования исследуемого периода с работой современных начальных школ.

Ключевые слова: начальное образование, постановление, восстановление, политехническое образование, отрыв обучения от жизни.

The article analyzes the key legal documents that influenced the development of elementary education in the 1950's. The key points and peculiarities of each document that directed the work of elementary schools were highlighted and described. The author compares some aspects of the development of elementary education of the studied period with the work of modern elementary schools.

Key words: elementary education, resolution, reconstruction, polytechnic education, separation of learning from life.

УДК 373.3.014.5(477)195(045)

Шугай Я.М.,

аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Одним із найголовніших процесів, який супроводжує людину впродовж всього життя, є навчання. Без освіти, знань і навиків людина просто не мала б можливості вижити у світі, що постійно еволюціонує. Кожна країна має свою особливу історію розвитку освіти в конкретному регіоні. Не стала винятком і Україна. Наша країна пройшла унікальний шлях розвитку освіти й педагогіки, і за цей час отримала певні здобутки й поразки.

Однак найбільш бурхливий і стрімкий розвиток освіти в Україні відбувся в ХХ ст. Не менш важливою частиною цього розвитку стає становлення та функціонування початкових шкіл в Україні, які є своєрідним трампліном та опорою дитини з моменту початку навчання. Значний інтерес для дослідження становлять 50-ті рр. ХХ ст., адже саме тоді відбулося багато унікальних змін і нововведень, які вплинули на подальший розвиток початкової освіти по всій країні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Історичний шлях розвитку початкової освіти в ХХ ст. було висвітлено вітчизняними науковцями, серед яких Л. Березівська, Д. Василенко, Н. Гупан, Т. Денисюк, І. Каіров, Н. Красножон, В. Кузьменко, Л. Піроженко, О. Сухомлинська, О. Фізеші та ін.

Однак питання нормативно-правового регулювання діяльності початкових шкіл в Україні не було до кінця розкрито й потребує детального дослідження.

Мета статті – проаналізувати нормативно-правове забезпечення діяльності та функціонування початкових шкіл в Україні в 50-х рр. ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. 50-ті рр. ХХ ст. можна впевнено назвати реформатор-

ськими, адже продовжувався розвиток раніше започаткованих нововведень.

Кінець 40-х рр. ознаменувався змінами в освітньому процесі. Активно йшла відбудова країни після закінчення Другої світової війни. У період із 1945 по 1949 рр. у роботі початкових шкіл в Україні відбулися значні зміни, які вплинули на подальшу трансформацію навчального процесу.

Так, у 1946 р. відбулося чергове оновлення змісту початкової освіти. У програмах для початкової школи було зроблене деяке скорочення і перерозподіл матеріалу за роками навчання. У 1949 р. Наркомосом УРСР було запроваджене обов'язкове загальне семирічне навчання. Обов'язкову освіту в обсязі семирічної школи повинні були здобувати діти в сільській місцевості та в промислових містах і центрах країни. Такі кроки були підготовчими до глобальних освітніх реформ у 50-х рр.

Внаслідок бойових дій на території України впродовж Другої світової війни була зруйнована чимала кількість шкільних приміщень. Хоча відбудова шкіл відбувалася значними темпами, приміщень катастрофічно не вистачало. Учні були змушені вчитися в дві, а подекуди й у три зміни, як, наприклад, у Сталінській, Миколаївській, Полтавській і Харківській областях. Такий режим роботи є вкрай несприятливим для дитячого організму та порушує санітарно-гігієнічні вимоги щодо навчання дітей, особливо молодшого шкільного віку.

Саме тому 28 січня 1950 р. Радою Міністрів УРСР була прийнята постанова № 191 «Про заходи про скорочення другої зміни навчання в школах УРСР у 1950–1951 навчальному році» [7]. У цій постанові відзначалося успішне запрова-

дження семирічне навчання в сільській місцевості та збільшення учнівського контингенту з 728 тис. учнів до 1 млн 23 тис. учнів, порівняно з 1948–1949 навчальним роком.

Однак поруч зі здобутками було вказано на суттєві недоліки в роботі місцевих органів влади. Зокрема, засуджувався вкрай низький рівень контролю за будівництвом нових шкіл і повільне звільнення шкільних приміщень, які використовуються не за призначенням. Керівникам місцевої влади було наказано до 01 серпня 1950 р. закінчити звільнення шкільних приміщень, які використовуються не за призначенням, виготовити 100 тис. нових парт і забезпечити перехід на першу зміну навчання учнів, особливо 1–4 класів.

Початок 50-х рр. ХХ ст. ознаменувався змінами в розширенні та впорядкуванні мережі шкіл. У зв'язку з переходом до обов'язкової семирічної освіти почали відкриватися нові початкові, семирічні і середні школи. Реорганізовувалися початкові школи в семирічні, а семирічні – в середні. Однак, як було вже зазначено, на практиці це відбувалося набагато важче, ніж очікувалося.

Відсутність належного контролю за якістю будівництва, повільне звільнення вже наявних приміщень і прагнення керівництва звітувати про успішне виконання плану п'ятирічки призводило до того, що школи не були забезпечені необхідним навчальним обладнанням і посібниками. Щоб врегулювати ситуацію, Рада Міністрів ССРСР видала розпорядження № 21963 від 17 листопада 1951 р. [11], у якому було вказано на недоліки контролю за надходженням навчально-наочного обладнання до шкіл і зобов'язано Раду Міністрів РСФСР в місячний термін розробити та скласти перелік мінімального набору типового наочного обладнання, необхідного для повноцінного функціонування початкових та інших шкіл. Відповідальність за виконання цього розпорядження було покладено на Ради міністрів союзних республік, міністерства і відомства.

Питання охоплення освітою населення постійно перебувало на контролі Міністерства освіти УРСР. Країні були потрібні грамотні й освічені люди, хоча б на базовому рівні, задля втілення єдиної мети – побудови комунізму. Згідно з постановою ЦК ВКП(б) від 14 серпня 1930 р. «Про введення загального обов'язкового навчання» [1, с. 111–113] обов'язковим навчанням в обсязі школи-семирічки повинні бути охоплені хлопці і дівчата в промислових містах, фабрично-заводських районах і робочих поселеннях. Але через соціально-політичні події в житті країни та невідповідальне ставлення до власних обов'язків місцевої влади облік дітей, які підлягають навчанню, не вівся або вівся не в повному обсязі. У постанові Ради Міністрів УРСР від 08 травня 1950 р. № 1345 «Про поліпшення обліку дітей і підлітків шкільного віку» наголошено,

що «за даними Статистичного управління УРСР на 01 січня 1950 р. лише по селах не було охоплено навчанням у школах понад 100 тис. дітей, які підлягають обов'язковому навчанню від 7 до 15 років» [8].

Саме тому цією постановою керівники відділів народної освіти, депутати, директори та завідувачі шкіл були зобов'язані забезпечити максимально повний і точний облік дітей і ввести в усіх школах книги обліку учнів та особові справи з обов'язковою наявністю свідоцтва про народження. Такий набір документів має місце і в сучасних школах та освітніх установах.

Варто зазначити, що бажаного результату вказана постанова не принесла, тому Наркомос періодично виносив це питання на контроль і підкріплював нормативними документами.

50-ті рр. ХХ ст. стали своєрідним «трампліном» для реформаторського переосмислення наявної системи освіти та побудови нової, яка б відповідала високим ідеалам у побудові комунізму.

Яскравим підтвердженням новітніх планів і реформ стають «Директиви по п'ятирічному плану розвитку ССРСР на 1951–1955 рр.», затверджені на ХІХ з'їзді ВКП(б) від 05–14 жовтня 1952 р. [1, с. 45]. Згідно з цим документом до кінця п'ятирічки планувалося завершити перехід від семирічної освіти на загальну середню освіту (десятирічка) в столицях республік, містах республіканського підпорядкування, в обласних, крайових і крупних промислових центрах, а також підготувати умови для повного здійснення в наступній п'ятирічці загальної середньої освіти (десятирічки) в інших містах і сільських місцевостях.

Ще одним нововведенням стала пропозиція почати здійснення політехнічного навчання в середній школі і зробити все необхідне для переходу на загальне політехнічне навчання.

Таке рішення було зумовлене тим, що школа давала формальні знання та готувала до вступу у вищі навчальні заклади, однак зовсім не відпрацьовувалися практичні навички, спостерігався відрив від життя. Як зазначає Л. Бондар, «з 1937 р. із програм початкових класів було вилучено уроки праці, заняття у майстернях і на пришкільних ділянках» [2, с. 66].

Багато випускників шкіл не бачили себе на заводах і фабриках, а прагнули лише навчатися далі. Така тенденція призвела до гострої нестачі кваліфікованих спеціалістів на промислових підприємствах. Тому й було прийняте рішення про політехнізацію освітнього процесу в школах.

Одними із перших кроків Міністерства освіти України, як пише Т. Денисюк, стало «впровадження з 1954 р. у загальноосвітніх школах виробничого навчання для поєднання загальноосвітньої підготовки з підготовкою до практичної діяльності в різних галузях народного господарства» [3].

Таблиця 1

Екзаменів в початковій школі 1950–1957 рр.

Рік	Клас	Назва предмету			Дата
1950–1951	IV 4 екзаменів	Російська мова (письмово і усно)	Арифметика (письмово і усно)	-----	Не вказано
1954–1955	IV 3 екзаменів	Російська мова (письмово)	Арифметика (письмово)	Українська мова (письмово)	Не вказано
1956–1957	IV 3 (2) екзаменів	Рідна мова	Арифметика	Російська мова (у школах із неросійською мовою навчання)	28 травня 31 травня 2 червня

У роботі початкових шкіл також відбулися зміни. У навчальні плани початкової школи, через 17 років, було повернуто такий навчальний предмет, як праця і практичні заняття. Метою повернення праці було залучення дітей до праці та виховання поваги та любові до своєї та чужої праці.

Ще одним документом, який вплинув на роботу початкових шкіл, стає постанова Ради Міністрів СРСР № 1342 від 01 липня 1954 р. «Про введення спільного навчання в школах Москви, Ленінграду та інших міст» [10]. Роздільне навчання було хлопців і дівчат було запроваджене в 1943–1944 н.р. з метою укріплення дисципліни та диференціації знань. Однак нововведення не принесло бажаних результатів через недосконалість і брак ресурсів.

Згідно з постановою № 1342 спільне навчання хлопців і дівчат, вводилося з 1954–1955 н.р. з 1 по 9 класи. Органи місцевого самоврядування та відділи народної освіти мали всіляко допомагати школам у покращенні роботи й укріпленні дисципліни учнів.

Задля зменшення навчального навантаження на учнів із 4 по 10 клас Радю Міністрів СРСР була прийнята постанова № 717 від 15 квітня 1954 р. «Про скорочення кількості екзаменів в школах» [9]. У початкових класах перевідні екзаменів склали лише учні 4 класу, тому, починаючи з травня 1954 р., до переліку іспитів було включено: російську мову (письмово), арифметику (письмово), а в Україні додавалася ще й українська мова (письмово).

Якщо порівнювати постанови Ради Міністрів УРСР № 519 від 11 березня 1950 р. «Про перевідні і випускні екзаменів та екзаменів на атестат зрілості в школах Української РСР» [6] та вищезгадану постанову, то можна зробити висновок про дійсне розвантаження учнів початкової школи, хоча й не набагато. Така тенденція скорочення іспитів проіснувала декілька років, періодично оновлюючись. Так, у 1956 р. Міністерством освіти УРСР було видано наказ № 160 від 10 квітня 1956 р. «Про перевідні і випускні екзаменів та екзаменів на атестат зрілості в школах Української РСР в 1956 р.» [4]. Цим документом регламентувалася кількість екзаменів за класами та точні дати їх проведення (табл. 1)

Доцільно зазначити, що й у сучасній початковій школі учні також пишуть перевірені роботи у вигляді ДПА наприкінці 4 класу.

Оскільки в країні активно проводилася відбудова та розширення промислових підприємств, то для батьків, які працювали на заводах, іноді в дві зміни, гостро поставало питання догляду за дітьми в позанавчальний час. Учні середніх і старших класів могли попікнутися про себе самі, на відміну від учнів початкових класів.

Міністерство освіти УРСР видає наказ № 131 від 12 березня 1956 р. «Про організацію груп подовженого перебування учнів у школі» [5]. Організація груп подовженого перебування мала свої особливості, а саме:

- 1) витрати на утримання груп повністю компенсували батьки. В окремих випадках дозволялося звільняти від оплати не більше 15% учнів, їх утримання відбувалося за рахунок асигнувань на освіту;
- 2) першочергове право на зарахування до груп мали діти матерів-одиначок;
- 3) оптимальна кількість дітей у групі – 25–30 чоловік;
- 4) робочий день вихователя тривав не більше 5 годин на день;
- 5) під час перебування у групі учні виконували домашні завдання, ходили на прогулянки, брали участь у заходах, запланованих вихователем;
- 6) вихователь ніс повну відповідальність за довірених йому дітей.

Варто доповнити, що сучасна організація роботи груп подовженого дня мало чим відрізняється від 1956 р. Розпорядок дня залишився майже без змін, але основні відмінності полягають в тому, що зараз батьки не утримують повністю групи, а сплачують лише за харчування та купують настільні ігри, конструктори тощо. Педагогічне навантаження сучасного вихователя становить 30 годин на тиждень, тобто по 6 годин роботи щоденно.

На XX з'їзді Компартії України (1956 р.) [1, с. 46] були озвучені здобутки народної освіти: повсюдно здійснено загальне семирічне, а в великих містах – десятирічне навчання. Однак, враховуючи головну проблему шкільної освіти, відрив навчання від життя та недостатню підготовленість випускників до прак-

тичної діяльності, перед керівниками партійних органів ставилися завдання, необхідні для здійснення політехнізації шкіл. Пропонувалося не лише ввести нові навчальні предмети (переробити навчальні програми з метою посилення зв'язку навчання з практичною діяльністю), а й практично залучати учнів до праці на підприємствах, в колгоспах, на дослідних ділянках й в шкільних майстернях.

Як зазначає Л. Бондар, «у 1956 р. на освітніх нарадах незмінно обговорювалися проблеми реформування змісту шкільної освіти. Українські педагоги отримали можливість розробляти власні навчальні плани і програми» [2].

Вже наприкінці 1958 р. проект тезисів перебудови й оновлення шкільної освіти було винесено для загальнонародного обговорення.

24 грудня 1958 р. Верховною Радою СРСР було прийнято «Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти СРСР» [1, с. 53–61]. Головними змінами в освітньому процесі середньої школи став перехід від загальнообов'язкової семирічної освіти до загальнообов'язкової восьмирічної освіти. Повну середню освіту стали надавати середні загальноосвітні трудові політехнічні школи з виробничим навчанням. Для підготовки учнів до життя провідним початком навчання і виховання було визнано посилення тісного зв'язку навчання з працею. Початкова школа перестала бути автономною і стала складовою частиною восьмирічної освіти.

Висновки. Таким чином, підсумовуючи вищезазначене, можна зробити висновки що метою нормативно-правових документів 50-х рр. ХХ ст. було відновлення та відбудова освітнього процесу та шкіл, спрямування до політехнізації шкіл та підготовки до життя. До головних здобутків і нововведень можна віднести: запровадження семирічної, а пізніше й восьмирічної загальнообов'язкової освіти, відкриття груп подовженого перебування, скорочення навантаження на учнів початкової школи, а також посилення виховної й трудової складових частин із метою запровадження політехнічного навчання і зменшення відриву школи від життя.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у вивченні ідей розвитку початкової освіти в сучасній системі шкільної освіти з опорою на історичний досвід.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Абакумов А.А., Кузин Н.П., Пузырев Ф.И., Литвинов Л.Ф. Народное образование в СССР: Сборник документов 1917–1973 гг. Москва: Педагогика, 1974. 559 с.
2. Бондар Л.С. Розвиток змісту початкової освіти (40–80-ті рр. ХХ ст.). Рідна школа. 2013. № 6. С. 64–68.
3. Денисюк Т.Ф. Історіографічний аналіз розвитку змісту початкової освіти України у 50–90-х рр. ХХ ст. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/1110/1/06dtfpou.pdf>.
4. Наказ заступника Міністра освіти УРСР П. Миргородського про перевідні і випускні екзамени та екзамени на атестат зрілості в школах УРСР в 1956 р. 10 квітня 1956 р. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 1784. С. 15–17.
5. Наказ Міністра освіти УРСР Г. Пінчука про організацію груп подовженого перебування учнів у школі. 12 березня 1956 р. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 1783. С. 210–214.
6. Постанова Ради Міністрів Української РСР про перевідні і випускні екзамени та екзамени на атестат зрілості в школах Української РСР. 11 березня 1950 р. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 764. С. 36–45.
7. Постанова Ради Міністрів Української РСР про скорочення другої зміни навчання в школах УРСР у 1950–1951 навчальному році. 28 січня 1950 р. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 764. С. 19–22.
8. Постанова Ради Міністрів Української РСР про поліпшення обліку дітей і підлітків шкільного віку. 08 травня 1950 року. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 764. С. 146–147.
9. Постанова Ради Міністрів СРСР о скороченні количества экзаменов в школах. 15 квітня 1954 р. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 1413. С. 16–17.
10. Постанова Ради Міністрів СРСР о введении совместного обучения в школах Москвы, Ленинграда и других городов. 01 липня 1954 р. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 1413. С. 18.
11. Розпорядження Ради Міністрів СРСР. 17 листопада 1951 р. ЦДАВО України. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 895. С. 16.

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

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ НА УРОКАХ ИСТОРИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ

COMPUTER GAMES ON LESSONS OF HISTORY AS A MEANS OF IMPROVING THE QUALITY OF TRAINING

Основная цель статьи – внесение вклада в преподавание истории в Азербайджане, в частности, повышение качества обучения на уроках истории через компьютерные игры. Методологию работы составляют материалы на основе проведенного исследования. Сделан вывод о том, что для интеграции в мировую систему образования необходимо максимально использовать возможности информационно-коммуникационные технологии. Одним из условий эффективности компьютерных игр является введение их в местную систему образования. В педагогической науке Азербайджана эта проблема еще не рассматривалась. Доказывается, что посредством применения информационно-коммуникационных технологий возможно повышение качества обучения на уроках истории и формирование интереса учащихся к таким урокам. Сделан вывод о том, что, несмотря на широкие возможности информационно-коммуникационных технологий, проведение реформ в сфере образования, и в условиях применения новой модели образования на уроках истории есть определенные проблемы. Для их решения необходимо применение компьютерных игр и других новшеств. Обоснована актуальность, выявлены степень исследованности, место и значимость компьютерных игр в улучшении качества обучения на уроках истории.

Ключевые слова: система образования в Азербайджане, уроки истории, компьютерные игры, интерактивный урок, ИКТ.

Основна мета статті – внесення вкладу у викладання історії в Азербайджані, зокрема, підвищення якості навчання на уроках історії через комп'ютерні ігри. Методологію праці становлять матеріали на основі проведеного дослідження. Зроблено висновок про те, що для інтеграції у світову систему освіти необхідно максимально використовувати можливості інформаційно-комунікаційних технологій. Однією з умов ефективності комп'ютерних ігор є введення їх у місцеву систему освіти. У педагогічній науці Азербайджану ця проблема ще не розгляда-

лася. Доводиться, що за допомогою застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій можна підвищити якість навчання на уроках історії, зацікавити учнів. Зроблено висновок про те, що, незважаючи на широкі можливості інформаційно-комунікаційних технологій, проведення реформ у сфері освіти і в умовах застосування нової моделі освіти на уроках історії наявні прогалини. Для подолання цих прогалин необхідно застосування комп'ютерних ігор та інших нововведень. Обґрунтована актуальність, виявлено ступінь дослідженості, місце і значущість комп'ютерних ігор у поліпшенні якості навчання на уроках історії.

Ключові слова: система освіти в Азербайджані, уроки історії, комп'ютерні ігри, інтерактивний урок, ІКТ.

The main purpose of this article is to contribute to the teaching of history in Azerbaijan, in particular, to improve the quality of education in history lessons through computer games. The research methodology is based on the conducted research. It was concluded that for integration into the global education system it is necessary to maximize the use of ICT. One of the conditions for the effectiveness of computer games is to introduce them into the local education system. This problem has not yet been considered in the pedagogical science of Azerbaijan. It is proved that through the use of ICT tools, it is possible to improve the quality of education in history lessons and form students' interest in history lessons. It was concluded that, despite the wide possibilities of ICT, the implementation of reforms in the field of education and in the conditions of applying the new model of education in history lessons have certain gaps. To overcome these gaps, it is necessary to use computer games and other innovations. The article substantiates the relevance, reveals the degree of research, substantiates the role, place and importance of computer games in improving the quality of education in history lessons.

Key words: education system in Azerbaijan, history lessons, computer games, interactive lesson, ICT.

УДК 004.9:004.93

Гасанов Вахид Алибейи оглу,
преподаватель истории школы «Дюнья»
Университета «Хазар»,
докторант
Азербайджанского государственного
педагогического университета
(Баку, Азербайджан)

Постановка проблемы в общем виде. Нами определено, что вопросы использования на уроках истории компьютерных игр с целью повышения качества обучения изучены явно недостаточно. В тоже время в этом имеется большая необходимость. Именно этим мы обосновываем актуальность проблемы и преследуем цель заполнить эту пустоту.

Следует отметить, что подобная постановка проблемы является новой для азербайджанской педагогической науки. В европейской системе образования и в Турции данная проблематика давно является объектом исследования. Научно-методологическими основами данной проблемы занимаются Г. Тузин, И. Озтюрк, А. Вельхель, Д. Чарский, К. Ки, В. Реслер, С. Грэхэм и др. ученые [2; 3; 5; 7].

Проблема остается актуальной с точки зрения как теории, так и практики. В Азербайджане учёные-педагоги не изучали этот вопрос в качестве отдельного предмета исследования.

Цель статьи – определение роли и места компьютерных игр в деле повышения качества обучения на уроках истории.

Изложение основного материала. Достижения нашей независимой республики в области образования являются следствием успешной политики государства. В «Государственной стратегии развития образования в Азербайджанской Республике» (2013 г.) описаны все современные особенности развития образования, выделен процесс использования новых технологий обучения [1]. Основным требованием современной учебной программы в стратегии является дальнейшее развитие применения интерактивных технологий обучения на уроках.

Об этом в документе говорится следующее: «Опыт стран, которые добились значительного прогресса в развитии образования, показывает, что современные методы обучения, которые развивают на основе ИКТ, основаны на творческом и логическом мышлении, учитывают особенности учащегося и приносят более высокие результаты» [1]. Интерактивный метод обучения включен в учебный процесс. Исходя из мирового опыта, в статье подчеркивается важность использования компьютерных игр для повышения качества преподавания на уроках истории.

Сегодня важно различными способами сформулировать и повысить интерес к обучению у каждого учащегося. Известно, что при использовании компьютерных игр в процессе обучения учащиеся выполняют различные задания, исполняют роль исследователей, сравнивают, анализируют и обобщают полученные знания, проводят устные расчеты, решают задачи. Во время игры дети, как правило, быстрее, активнее и точнее выполняют свою задачу, следуя заданным правилам. Использование учебно-обучающих игр является одной из актуальных проблем современности, это помогает учащимся развить навыки чтения.

Компьютерные игры, используемые в преподавании истории, можно разделить на две группы: развивающие и развлекающие. На уроках истории для изучения используются оба типа компьютерных игр. Ценность такого обучения учащихся выше и важна как с точки зрения преподавания, так и с точки зрения эффективности обучения [6]. Основная цель игры – не развлечение, а обучение. Обучающие игры разрабатываются и производятся в рамках самой педагогической деятельности. Они должны быть привлекательными для создания мотивирующей учебной среды.

Согласно К. Ки и др. (2009 г.), историки, учителя и специалисты по компьютерным играм должны

работать вместе, чтобы разработать успешную обучающую игру в области преподавания истории [5]. Д. Зин и др. (2009 г.) отмечают, что обучение компьютерным играм, направленным на преподавание истории, должно включать в себя особенности и других игр [3].

В преподавании истории, в соответствии с содержанием и тематикой используются различные типы компьютерных игр. Поэтому сложно классифицировать их. Некоторые из перечисленных ниже игр поясняются примерами. Тем не менее, список игр не может быть ограничен определенными типами, потому что они разнообразны.

Игры для проверки знаний (соревнования)

Это один из наиболее широко используемых типов компьютерных игр, пользователь может проверить свои знания по определенной теме. В играх такого типа пользователю задают вопросы по теме, передают новую информацию.

Образец: «Экзамен по истории».

Это бесплатная онлайн-игра, которая может быть создана в форме соревнования, в нее можно играть как с друзьями, так и со случайно выбранными игроками, которые подключаются к игре [4]. Можно заработать очки, задавая правильные вопросы в кратчайшие сроки.

Военные стратегии

В такой игре, основанной на логической стратегии, игрок пытается победить противника. Пользователь получает информацию о событии на протяжении всей игры и стремится применять исторические знания и навыки, выполняя работу, о которой он / она думает. Другой тип стратегической игры по истории – это торговые и развлекательные стратегии.

Пример: «Война Гастингса-1066»

В битве 1066 г., одной из важнейших поворотных точек в истории Англии, цель игрока – выиграть войну, сыграв одну из сторон. Играть онлайн можно бесплатно. Вы можете играть только против другого игрока, выбранного случайно [6].

Игры на решение проблем и разведывательные игры.

Другим распространенным типом игр, сочетающихся с обучением истории, являются игры, предназначенные для того, чтобы помочь игроку решить проблемы и сделать любые открытия на основе данных советов. В таких играх учащиеся имеют возможность работать над историческим прошлым и материалом определенного исторического факта, периода или события.

Образец: «Смерть в Риме».

Цель игры – раскрыть тайну смертельного эпизода в Риме. В игру можно сыграть на веб-странице BBC с играми по истории [8]. Игра ведется на графике, показывающем сцену смерти. Игрок, изучая доказательства на этой сцене, также пытается осветить историю, обратившись к свидетельствам

трех исторических личностей, связанных с инцидентом, и взглядам пяти римских историков, работающих в разных областях. Играть можно онлайн, причем бесплатно [7].

История – это область, в которой широкие массы всегда привлекательны, и в области компьютерных игр и кинематографа исторические сцены также играют важную роль. Компьютерные игры по истории развлекательного характера отличаются большим разнообразием. Индустрия компьютерных игр развивается, создаются новые игры по истории, выпускаются новые версии существующих игр. В них играют самые разные люди, особенно молодые. Подавляющее большинство игр играют онлайн, причем со многими игроками. Ниже мы кратко проанализируем стратегические игры, которые часто встречаются и используются при обучении истории.

Стратегические игры общего характера

Некоторые из этих игр охватывают широкий исторический период и множество народов. Проведенные эксперименты подтвердили, что стратегические игры общего назначения во многом способствовали преподаванию истории [4]. Принимая во внимание такие факторы, как экономика, торговля, техническое развитие и социальный прогресс, наряду с военными факторами в таких играх учащиеся могут исследовать историческое развитие в самых разных измерениях.

Образец: «Культура (Цивилизация)»

Первая версия игры по культуре 1991 г. является одним из самых популярных примеров компьютерных игр по истории. Многие версии игры изданы. Они продаются как CD / DVD. В других компьютерных играх по истории упор делался на содержание культурной игры, на богатство содержания и актуальность исторических фактов, а также на экономическое, социальное и культурное развитие [6].

Военно-стратегические игры

Другой популярный тип стратегических игр по истории – это военные стратегические игры, в которых возможны войны. Военно-стратегические игры для развлечения обычно представляют собой более длинные и комплексные сценарии, более интенсивные методы борьбы и действий.

Пример: «Создание истории».

Две разные версии, выпущенные Microsoft в 2007 и 2010 гг., являются стратегической игрой о Второй мировой войне. Хотя игра ориентирована на войну, здесь обсуждаются не только военные, но и политические, дипломатические, экономические и культурные вопросы [8].

Вывод. Рост интереса к компьютерным играм приводит к увеличению веса, проблемам в психологическом здоровье, необщительности. Использование компьютерных игр в приспособленном для класса варианте и для преподавания истории способствует повышению интереса учеников к работе в классе. Игры имеют функции, которые обеспечивают значительный опыт в обучении, богатый визуальный контент сокращает процесс усвоения учебного материала.

Чтобы обеспечить использование компьютерных игр в качестве учебного материала для образования, преподаватели и разработчики игр должны работать вместе. Исследования показывают, что использование компьютерных игр на уроках истории повышает эффективность обучения и развивает у учащихся творческое и логическое мышление.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Государственная стратегия развития образования в Азербайджанской Республике. Баку. 2013. URL: <https://azertag.az/Whelchel.A>.
2. Using Civilization Simulation Video Games in the World History Classroom. URL: <http://worldhistory>.
3. Tüzün H. Blending video games with learning: Issues and challenges with classroom implementations in the Turkish context. *British Journal of Educational Technology*. 2007. № 38. P. 465–477.
4. Charsky D., Ressler W. “Games are made for fun”: Lessons on the effects of concept maps in the classroom use of computer games. *Computers & Education*. 2011. № 56. P. 604–615.
5. Kee K., Graham S., Dunae P., Lutz J., Large A., Blondeau M., Clare M. Towards a Theory of Good History Through Gaming. *The Canadian Historical Review*. 2009. № 90. P. 303–3236.
6. URL: <http://quiz.history.com>.
7. URL: www.channel4.com/history/microsites/0-9/1066/game/index.html.
8. URL: http://www.bbc.co.uk/history/interactive/games/death_rome.

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ТУРИЗМ И ГОСТИНИЧНОЕ ДЕЛО»

PROBLEMS OF TEACHING HIGHER MATHEMATICS OF STUDENTS BY SPECIALTY "TOURISM AND HOTEL BUSINESS"

В статье рассматриваются проблемы, возникающие в процессе преподавания предмета «Высшая математика» студентам, обучающимся по специальности «Туризм и гостиничное дело». Подчеркивается значение приобретения математических знаний для будущих специалистов туристического и гостиничного бизнеса. Рассматриваются пути решения проблем преподавания высшей математики.

Ключевые слова: образование, вузовское обучение, высшая математика, туризм и гостиничный бизнес, образование в Азербайджане.

У статті розглядаються проблеми викладання предмета «Вища математика» студентам, які навчаються за спеціальністю «Туризм і готельна справа». Підкреслюється значення математичних знань

для майбутніх фахівців туристичного та готельного бізнесу. Розглядаються шляхи вирішення проблем викладання вищої математики.

Ключові слова: освіта, вузівське навчання, вища математика, туризм та готельний бізнес, освіту в Азербайджані.

The article examines the problems arising in the process of teaching the subject "Higher Mathematics" for students studying specialty "Tourism and Hospitality". It emphasizes the importance of mathematical knowledge in the work of future specialists in the tourism and hotel business. The ways of solving the problems of teaching higher mathematics are considered.

Key words: education, university education, higher mathematics, tourism and hotel business, education in Azerbaijan.

УДК 378.1:62

Гасанова Лейла Кязым кызы,
доцент кафедры алгебры и геометрии
Бакинского государственного
университета
(Баку, Азербайджан)

Постановка проблемы в общем виде.

В последние годы Азербайджан вступил в новый этап социально-экономической модернизации. В условиях нестабильности на мировом нефтяном рынке экономике страны нужны новые приоритеты в инвестировании и менеджменте. Одним из перспективных направлений, обеспечивающих развитие всех отраслей экономики, является туризм. Туристическая отрасль приносит ощутимые доходы и стимулирует создание новых рабочих мест, подстегивает развитие малого и среднего бизнеса, способствует развитию регионов.

Руководство страны предпринимает все меры для развития туристической индустрии, но существует немало причин, препятствующих этому. Одна из них – недостаток квалифицированного персонала. По данным опросов, проведенных в индустрии туризма, особенно в регионах, выявлено отсутствие квалифицированных кадров, несоответствие потребностям рынка. С 2009 г. начал расти спрос на специалистов, но, по статистике, в 2014 г. только 10% из тех, кто работает непосредственно в секторе туризма, получили соответствующее образование.

Туристическое образование в Азербайджане возникло сравнительно недавно. В 2006 г. указом президента Азербайджанской Республики создан Азербайджанский институт туризма, позже переименованный в Азербайджанский университет туризма и менеджмента. Университет тесно сотрудничает со многими зарубежными университетами и отелями. Студенты одновременно с качественным образованием приобретают и большой опыт работы, стажирясь во всемирно известных отелях.

Факультеты туризма и гостиничного дела созданы и в других ведущих университетах страны. Специальности «Туризм и гостиничное дело» можно обучиться и на географическом факультете Бакинского государственного университета. Обучение ведется на двух языках: азербайджанском и английском. Наряду с профильными предметами, студенты факультета изучают и предметы естественнонаучного цикла, в частности, высшую математику.

Анализ последних исследований и публикаций. Современная педагогическая наука рассматривает несколько перспективных направлений расширения возможностей преподавания математики. В частности, отмечается преимущество «рефлексивного управления учебной деятельностью», «когда преподаватель имеет возможность как бы проникнуть во внутренний мир студента и «деформировать» этот мир выгодным для себя способом. При этом под «выгодной деформацией» понимается возможность создания преподавателем на учебном занятии такой ситуации, когда студент займет рефлексивную позицию в учебной деятельности» [4, с. 155]. Кроме того, важно продумывание «сочетания различных вариантов интенсификации обучения высшей математике на протяжении всего учебного курса и так организовывать процесс обучения математике студентов гуманитарных факультетов, чтобы оказалось одновременно реализовано как можно большее их количество» [5]. Общим мировоззренческим основанием преподавания математики является, как считает Р. Херш, понимание математики как социального явления, «человеческой деятельности, части человеческой культуры, исто-

рически развитой и понятной только в социальном контексте», а «гуманистическая» идея о природе математики более близка к тому, как работают математики» [6, с. 34]. Во всей книге он пишет об основных направлениях философии – от Пифагора, Декарта и Спинозы до Бертрана Рассела, Дэвида Гильберта и Рудольфа Карнапа, за которыми следуют те, которые считали математику человеческим артефактом, среди них Аристотель, Дж. Локк, Д. Юм, Дж. Милль, И. Лакатос [6]. Автор предлагает философию математики, которую он называет «гуманизмом», и использует эту философию для анализа вековых вопросов доказательства, уверенности, изобретения и открытия.

Целью статьи является анализ методики преподавания дисциплины «Высшая математика» на курсах студентов, обучающихся по специальности «Туризм и гостиничное дело», аспектов формирования мотивации студентов через применение разнообразных приемов обучения.

Изложение основного материала. Дисциплине «Высшая математика» отводится важная роль в процессе формирования фундаментальных и прикладных знаний специалистов туристического и гостиничного бизнеса. Такие разделы дисциплины, как линейная алгебра, аналитическая геометрия, дифференциальное исчисление, интегральное исчисление, служат выработке умения самостоятельно решать прикладные задачи. Основная цель этого учебного курса состоит в том, чтобы научить будущего специалиста переводить коммерческие задачи на математический язык и, по возможности, получать их наиболее эффективное решение [1]. Таким образом, в подготовке будущих специалистов туристической математики является важным инструментом, владение которым полезно и необходимо. Но существует немало проблем, связанных с процессом обучения математике.

Основная проблема заключается в том, что большинство студентов, обучающихся по специальности «Туризм и гостиничное дело», недооценивают значение математики и не понимают, как могут понадобиться «производные и интегралы» в их будущей профессии.

Дело в том, что существующие методики преподавания дисциплины «Высшая математика», как правило, не учитывают межпредметные связи между математикой и дисциплинами профессиональной подготовки. Отсутствие этих связей уменьшает интерес студентов к математике, не позволяет продемонстрировать будущим специалистам роль этого предмета в их профессиональной деятельности. Задача преподавателя математики состоит в том, чтобы показать студентам эффективность применения изучаемых математических методов в туристической индустрии [2]. На практических занятиях педагог должен сделать приоритетными

те задачи, которые позволяют использовать средства математического анализа, теории вероятности и математической статистики для построения математических моделей в туризме, гостиничном деле и менеджменте. Это могут быть транспортные задачи, как частный случай задач линейного программирования, задания на сравнительный анализ методов прогнозирования объемов продаж в зависимости от сезона и т. д. Как отмечает Н. Лешкович в своей работе, «задачи, текст которых использует терминологию туристской индустрии, всегда повышают познавательную активность студентов на занятиях, плодотворно влияют на мотивацию изучения математики, развивают профессиональное мышление» [1].

Другим фактором, позволяющим активизировать познавательную деятельность студентов на уроках математики, является использование информационных технологий. Как мы знаем, курс высшей математики очень обширный. Несмотря на то, что количество часов, отводимых на изучение курса «Высшая математика» по специальности «Туризм и гостиничное дело» в БГУ, составляет 105 часов (60 ч. + 45 ч.), времени для того, чтобы полностью охватить все темы, зачастую не хватает. Одним из путей решения этой проблемы является использование информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) на уроках. ИКТ способствуют оптимальному отбору нужной информации, а также правильной организации учебного процесса. Применять компьютерные программы можно на любом этапе урока: при изложении нового материала, закреплении приобретенных на уроке знаний и умений, при контроле и коррекции знаний.

С другой стороны, использование ИКТ позволяет повысить наглядность обучения, а значит, интерес к предмету. Например, хорошо известен тот факт, что из всех разделов математики «Аналитическая геометрия» вызывает особый страх у студентов. Связано это с тем, что курс школьной геометрии не осваивается выпускниками в полном объеме. В геометрической подготовке имеются пробелы в развитии пространственных представлений, умении правильно изобразить геометрические фигуры, провести дополнительные построения.

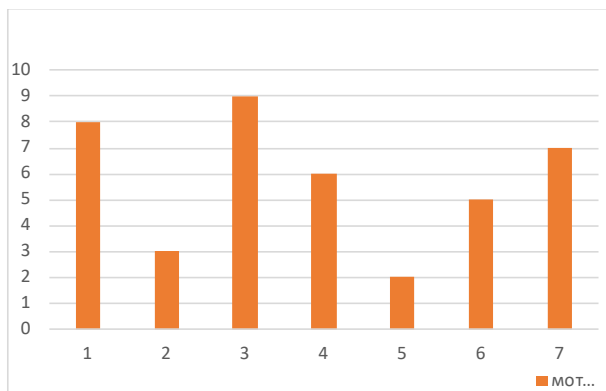
Использование современных компьютерных технологий позволяет с легкостью строить геометрические чертежи, трансформировать и детально анализировать их. Так, применение интерактивной доски позволяет увидеть геометрические тела в трехмерном изображении, перемещать их, увеличивать и т. д. Исследование графиков элементарных функций, преобразование функций также требуют использования компьютерных технологий. С какой бы точки зрения на этот вопрос не смотреть, очевиден тот факт, что при современном уровне развития информационных технологий

обучение студентов решению математических задач без использования компьютеров нерационально.

Чтобы детально проанализировать проблемы, возникающие при преподавании курса «Высшая математика», а также выявить пути их решения, был проведен опрос студентов I курса, обучающихся в Бакинском государственном университете по специальности «Туризм и гостиничное дело». Составлена анкета:

№	Мотивация	Кол-во баллов (от 1 до 10)
1.	Профессионализм и личность преподавателя	
2.	Желание получить знания	
3.	Желание получить оценку на экзамене	
4.	Нежелание огорчать родителей	
5.	Желание лучше разобраться в своей специальности с помощью знания математики	
6.	Престиж	
7.	Расширение круга общения с интересными людьми	

Анкеты заполнили 14 студентов. Анкета заполнялась анонимно. Были получены следующие результаты (усредненные баллы):



Проанализируем эти результаты.

Доминирующим оказался мотив № 3 – желание получить оценку на экзамене. Это говорит о том, что у современного студента главенствующей оказывается потребительская установка: сдать экзамен, получить диплом о высшем образовании и устроиться хоть на какую-нибудь работу.

По результатам опроса на последнем месте – желание получить знания по математике, а также лучше разобраться в своей специальности с помощью знания математики (№ 2, № 5). Слабая мотивация к обучению математики в основном связана со следующими причинами:

1) неосознанный, случайный выбор абитуриентом специальности;

2) слабый уровень математических знаний, умений и навыков.

Многoletний опыт преподавания показывает, что студенты- первокурсники имеют различную базовую подготовку по математике. Те студенты, которые слабо освоили школьный курс математики, испытывают большие трудности и, по мере накопления пройденного материала, все больше отстают от успевающих сокурсников. Это приводит в конечном итоге к полной потере интереса к предмету, то есть к понижению мотивации.

Мотивация № 2 сильна у студентов, которые действительно хотят учиться (их оказалось двое из 14). Мотивация № 1 является одной из самых важных. Дело в том, что личность преподавателя имеет большое значение для формирования студента. Суть авторитета преподавателя составляют его деятельность и нормы поведения, которые и должны стать примером для подражания. С другой стороны, известна закономерность, что отношение к преподавателю студент переносит и на изучаемый предмет.

Вывод. Результаты анкетирования показали, что группа слабая, глубоких знаний по математике сможет достичь очень малое число студентов. Отсюда вытекает следующий вывод: первостепенной задачей учителей, преподающих математику студентам, обучающимся по специальности «Туризм и гостиничное дело», является повышение мотивации студентов. Для этого педагогам необходимо:

1) ликвидировать пробелы в знаниях элементарной математики;

2) продемонстрировать необходимость математических знаний для будущей профессиональной деятельности;

3) правильно организовать учебный процесс (использование информационно-компьютерных технологий и т. д.)

Только повышением мотивации студентов можно повысить качество усвоения учебного материала, научить будущих специалистов по сервису и туризму оптимально использовать математический аппарат и информационные технологии в решении профессиональных задач.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Лешкович Н. Прикладная математика и экономико-математические методы и модели в туристском образовании экономиста-менеджера. Современные проблемы сервиса и туризма. 2008. № 3. С. 81.
2. Джанжугазова Е. Портфолио студента – успешный путь к работодателю. Современные проблемы сервиса и туризма. 2007. № 1. С. 76–83.
3. Бойкова Д. Воспроизводство математического знания в образовательном процессе с позиции гуманистической философии математики. Вестник МГСУ. Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2012. № 9. С. 259–263.

4. Шатова Н., Романовская А. Рефлексивное обучение высшей математике студентов вуза. Вестник МГСУ. Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2014. № 7. С. 155–162.

5. Секинаева Б. Гуманитарный потенциал высшей математики в современном вузе. Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16565> (дата обращения: 12.11.2018).

6. Hersh R. What's mathematics, really? Oxford University Press, 1997. 368 p.

7. Целищев В. Поиски новой философии математики. Философия науки. 2001. № 3 (11). С. 135–148.

8. Петров Ю. История и философия науки. Математика, вычислительная техника, информатика. СПб.: БХВ-Петербург, 2005. 448 с.

9. Успенский В. Простейшие примеры математических доказательств. М.: Изд-во МЦНМО, 2009. 56 с.

10. Davies B. Whither Mathematics? Notices of the American Mathematical Society. December 2005. Vol. 52. № 11.

ГЕНЕЗА ПРОБЛЕМИ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ
В ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІGENESIS OF THE PROBLEM OF AUTONOMOUS LEARNING
IN FOREIGN PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE

Стаття присвячена розвитку поняття «автономне навчання». Висвітлено різні погляди закордонних дослідників на розуміння сутності автономного навчання. У статті наводиться порівняльна характеристика основних положень автономного навчання. Простежено зміни тлумачення основних категорій автономного навчання в історичній ретроспективі. Проблема автономного навчання залишається актуальною у зв'язку з необхідністю самостійного навчання для успішного функціонування індивіда в суспільстві в умовах глобалізації.

Ключові слова: автономне навчання, автономія, концепція, іноземна мова, ресурсний центр.

Проблема автономного обучения остается актуальной в связи с необходимостью самостоятельного обучения для успешного функционирования индивида в обществе в условиях глобализации.

Ключевые слова: автономное обучение, автономия, концепция, иностранный язык, ресурсный центр.

The article is devoted to genesis of the concept of "autonomous learning". The author highlights the different views of foreign researchers on the understanding of the essence of autonomous learning in pedagogical research. The article presents comparative characteristics of the basic notions of autonomous learning. The author examines how the interpretation of the main categories of autonomous learning in the historical retrospective is modified. The study of the problem of autonomous learning is current, in connection with the increased need for self-education for the successful functioning of the individual in the society of a globalizing environment.

Key words: autonomous learning, autonomy, concept, foreign language, self-access centre.

УДК 378+37.091(045)

Дмітренко Н.Є.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри методики навчання іноземних мов

Вінницького державного педагогічного

університету

імені Михайла Коцюбинського

Статья посвящена развитию понятия «автономное обучение». Освещены различные взгляды зарубежных исследователей на понимание сущности автономного обучения. Приводится сравнительная характеристика основных положений автономного обучения. Прослежены изменения толкования основных категорий автономного обучения в исторической ретроспективе.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Концепція автономного навчання стала предметом багатьох досліджень, але науковці не мають єдиної думки щодо сутності терміна. Для з'ясування цього питання варто розглянути концепцію автономного навчання в її історичному розвитку, що дозволить сформулювати власне ставлення до цієї проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Більшість сучасних дослідників (Ж. Анікіна, Н. Коряковцева, Є. Насонова) розглядають автономію як внутрішню якість, яка властива особистості. Автономну особистість характеризують підвищена здатність до самоконтролю, самоаналізу, незалежності суджень, а також критичне оцінювання власних дій. Автономна особистість у певному сенсі є протилежністю особистості з конформістським типом поведінки, який проявляється в схильності уникати самостійних рішень, відсутності критичного осмислення власних вчинків і пасивному прийнятті сформованого образу дій в тій чи іншій ситуації.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Розгляд сутності поняття «автономне навчання» передбачає аналіз значення терміна і вивчення різних підходів науковців до його тлумачення стосовно сфери освіти.

Мета статті – провести історичний аналіз появи і розвитку поняття «автономне навчання» у педагогічній теорії і практиці.

Виклад основного матеріалу.

Концепція навчальної автономії вперше з'явилася в методиці навчання іноземних мов завдяки проекту Ради Європи і Британської ради з навчання іноземних мов (The Council of Europe's Modern Languages Project) 1971 р. Одним із результатів цього проекту стала поява мовного центру (Centre de Recherches et d'Applications en Langues (CRAPEL)) в університеті Нансі у Франції, який швидко перетворився на центр досліджень і практичного застосування отриманих результатів у даній сфері. Метою проекту стало надання дорослим можливості здобувати освіту з вивчення іноземних мов протягом усього життя (life long learning). Г. Холек, один із засновників мовного центру, у своїй монографії «Автономія в процесі навчання іноземної мови» розглядає навчальну автономію як концепцію ефективного вивчення, засновану на усвідомленні учнем особистої відповідальності за результати навчальної роботи. Відповідно до визначення Г. Холека, навчальна автономія – це «уміння брати на себе відповідальність за всі рішення, що стосуються всіх аспектів навчальної діяльності, а саме: визначення цілей, а також змісту навчання; вибір навчальних методів та технологій, які можуть бути використані; управління навчальним процесом (ритм, час, місце навчання й ін.), оцінка досягнутих результатів» [4, с. 3].

Нововведенням мовного центру CRAPEL стало введення курсів самостійного навчання і

надання учням доступу до автентичних матеріалів і іншомовних словників. Подібні центри набули поширення в Азії, Європі та Північній Америці. У сучасних центрах самостійного навчання, крім фотокопій вправ із відповідями, надається доступ до інтерактивних комп'ютерних програм в Інтернеті. У таких центрах обов'язково працюють консультанти, які допомагають учням подолати труднощі в навчанні. Навчання в зазначених центрах отримало позитивні відгуки учнів і багато в чому сприяло розвитку навичок, необхідних для формування навчальної автономії.

Дослідники, що працюють в даному центрі, підтримують ідею про те, що необхідно розвивати свободу людини шляхом розвитку тих її здібностей, які допоможуть їй керувати своєю діяльністю з більшою відповідальністю, тоді вона буде здатна до автономного навчання, тобто зможе керувати ним: ставити перед собою цілі, навчатися і проводити оцінку своєї діяльності.

За твердженням фахівців центру CRAPEL, для успішного розвитку навчальної автономії необхідні такі умови:

1. Вільний доступ до ресурсного центру, оснащеному автентичними матеріалами і сучасною комп'ютерною технікою.

2. Психологічна підготовка учнів до самоорганізації, самоконтролю й оцінювання своїх дій. Вітається знання навчальних стратегій. Окрім цього, учні повинні пізнавати самостійно або за допомогою інших різні способи вирішення проблем, оскільки, як вважає Г. Холек, «тільки методом спроб і помилок учні здатні навчитися працювати ефективно» [5, с. 42].

Наприкінці 80-х рр. концепція навчальної автономії переживала кризу, оскільки дослідники так і не змогли прийти до єдиної думки про суть терміна «навчальна автономія», хоча Г. Холек стверджував, що даний термін вживається на позначення здібностей учнів [6]. Інші дослідники стали використовувати його стосовно моделі навчання, коли учні працюють самостійно за межами традиційного уроку іноземної мови. Наприклад, П. Райлі і К. Зопіс називають учнів, які працюють у ресурсному центрі (self-access centre) напівавтономними [14], а Л. Дікінсон визначає автономію як модель навчання, в якій учні несуть цілковиту відповідальність за всі рішення, ухвалені щодо процесу навчання, і їх реалізацію. Він також вживає термін «повна автономія» (full autonomy), коли йдеться про модель навчання, за якої учні абсолютно незалежні від викладача і навчальних матеріалів [3].

Такі різні визначення терміна «навчальна автономія» неминуче призвели до суперечок у даній області дослідження. З одного боку, дослідники розуміли, що учнів необхідно звільнити від інструкцій і контролю, з іншого боку, стверджували, що самостійне вивчення мови за межами навчаль-

ного закладу не є гарантією розвитку навчальної автономії. Усі ці суперечки стали стимулом до того, що 1986 р. М. Лонгом організовано щорічний міжнародний симпозіум із питань самонавчання (International Symposium on Self-Directed Learning), що стало важливою подією в дослідженні питання автономного навчання.

1991 р. ірландським науковцем Девідом Літлом запропоновано нове визначення терміна: «автономія – це вміння дистанціюватися, здатність до критичної рефлексії, ухвалення рішень та самостійних, незалежних дій» [10, с. 4].

Порівнюючи визначення Г. Холека і Д. Літла, можна зробити висновок, що за автономного навчання йдеться насамперед про вміння учня брати на себе відповідальність за результати своєї навчальної діяльності. Водночас Д. Літл розглядає автономію ширше: «Вона (автономія) включає в себе певне психологічне ставлення учня до навчальної діяльності та змісту навчання. Зазначена здібність виражається як у способі навчання, який вибирає для себе учень, так і в способі застосування вивченого в більш широкому контексті». Інакше кажучи, автономний учень сам визначає, що і як він буде вивчати, щоби досягти кращих результатів, які технічні засоби він буде застосовувати, чи буде він працювати один, самостійно або в групі, яким чином він буде здійснювати контроль, а також оцінювати свої досягнення у вивченні іноземної мови [1, с. 6].

У 90-х рр. з'явилася думка про те, що навчальна автономія передбачає взаємну залежність (inter-dependence). В. Коухонен стверджує, що, оскільки всі рішення ухвалюються людиною відповідно до соціальних і моральних норм, автономія передбачає взаємну залежність, тобто відповідальність за свою поведінку в соціальному контексті, здатність співпрацювати з іншими і виходити з утворених конфліктів [8]. Д. Літл також підтримує думку про важливість співпраці для розвитку автономії [10]. За його словами, ефективно навчання – це активне навчання, у процесі якого учні здатні навчитися визначати цілі, стратегії, оцінювати власні дії. Індивіду, на його думку, необхідно розвивати вміння рефлексивного мислення, ставитися до себе критично в соціальному контексті. За дотримання всіх цих умов будь-яке справді успішне навчання врешті-решт стає автономним [11].

Під час подальшого розгляду трактування навчальної автономності в закордонних теоретичних роботах варто звернути увагу на три підходи до визначення досліджуваного поняття, які охарактеризовані Ф. Бенсоном: 1) технологічний; 2) психологічний; 3) політичний [2, с. 19].

За технологічним підходом автономне навчання студента розглядається як процес самостійного, незалежного від зовнішніх чинників вивчення іно-

земної мови. Автономність студента проявляється в таких ситуаціях, коли він бере на себе керівництво своїм навчанням, без прямого втручання викладача, отже, основна задача – забезпечити студента тим «інструментарієм» (стратегіями, технологіями, вміннями і навичками), яким би він зміг скористатися за умови вмотивованої організації свого подальшого самостійного навчання.

Згідно із психологічним підходом, навчальна автономність студента розглядається як його здатність нести відповідальність за своє навчання, а формування навчальної автономності здійснюється в процесі внутрішньої трансформації того, хто навчається.

Ф. Бенсон, А. Пеннікук слушно зазначають, що останнім часом у методичній літературі в основному увага приділяється технологічному і психологічному підходам, що призвело до так званої «психологізації та технологізації» концепції автономності [2, с. 14]. Дослідники підкреслюють особливу важливість політичного підходу, який визначає автономність як здатність студента здійснювати контроль і самокерування всіма аспектами навчальної діяльності (Ф. Бенсон), щоби, нарешті, «стати автором свого власного світу» навчання (А. Пеннікук).

Заслуговує на увагу інтерпретація автономного навчання, запропонована У. Літлвудом [2, с. 81–82]. Дослідник характеризує це поняття в трьох вимірах: автономність як суб'єкт пізнання (*autonomy as a learner*); автономність як суб'єкт комунікації (*autonomy as a communicator*); автономність як особистість (*autonomy as a person*).

У. Літлвуд підкреслює, що необхідним базисом для кожного вимірювання є бажання і здатність студента діяти незалежно. Бажання здійснювати самостійні вчинки залежить від рівня мотивації і впевненості студента, тоді як здатність – від рівня знань і умінь. Тобто сутність навчальної автономності полягає в розвитку мотивації, впевненості, знань і умінь студента, які йому необхідні для того, щоби: навчатися самостійно (його автономність як суб'єкта пізнання); спілкуватися мовою самостійно (його автономність як суб'єкта комунікації); бути самостійним як особистість (його автономність як особистості).

Дж. Трім, визначаючи поняття автономності, також ставить на перше місце бажання і здатність студента навчатися незалежно: «навчальна автономність передбачає бажання і здатність діяти самостійно як соціально відповідальна особа, а також керувати своїми власними діями і своїм власним навчанням на власну користь» [8, с. 76].

Л. Маріані розглядає автономію в її взаємозв'язку із залежністю, як два протилежних психологічних полюси особистості. За твердженням Л. Маріані, автономія не є абсолютною величиною, навпаки, є відносними, індивідуальними властивостями особистості [12, с. 28].

У своїй роботі Л. Маріані наголошує на тому, що в кожного студента є потреба в автономності, потреба стати незалежним, відповідальним і самокерованим, але, з іншого боку, у людини є потреба в залежності, почуття, що вона належить до спільноти, може покластися на інших людей. Тому в навчальному процесі дуже важливо правильно визначити, коли «є час для автономності та час для залежності» [13, с. 2].

Американський науковець Л. ван Лієр, розглядаючи проблему навчальної автономії, зазначає, що її центральними характеристиками є свобода вибору та відповідальність (з погляду аксіології), саморегуляція діяльності на основі розвиненої внутрішньої мотивації (з погляду епістемології) [9, с. 1].

Л. ван Лієр вважає, що центральними характеристиками навчальної автономності є вибір і відповідальність. Отже, автономний студент – це не пасивний, а активний реципієнт знань, здатний самостійно ухвалювати важливі рішення, що стосуються того, що вивчати, як і де це робити [9, с. 13]. Дослідник також зазначає, що автономність є одним із трьох основних принципів навчальних мовних програм (три “А”: *awareness* (усвідомлення), *autonomy* (автономність), *authenticity* (автентичність)).

Висновки. Отже, проведений історичний аналіз дозволив нам зробити висновок про те, що концепція навчальної автономії є загальнопедагогічною категорією, оскільки властива не тільки методиці викладання іноземних мов, а й педагогіці загалом. Дослідження в цій галузі розпочалося в середині ХХ ст. і триває дотепер, залишаючи багато дискусійних питань для обговорення. Оскільки самостійне навчання стає все більш необхідним для успішного функціонування індивіда в суспільстві в умовах глобалізації та розвитку інноваційних технологій, вирішення проблеми застосування автономного навчання актуальне для педагогічної теорії і практики.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Афанасьева Г., Торопчина С. Теоретические предпосылки возникновения концепции учебной автономии. Ползуновский вестник. 2006. № 3. С.1–9.
2. *Autonomy and independence in language learning* / Phil Benson, Peter Voller. London; New York: Longman, 1997. 270 p.
3. Dickinson L. *Self-instruction in language learning*. Cambridge University Press, 1987. 200 p.
4. Holec H. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981. 87 p.
5. Holec H. *Learner training: meeting needs in self-directed learning*. *Foreign language learning: meeting individual needs* / H. Altman, C. James (eds.). Oxford: Pergamon, 1980. P. 30–45.
6. Holec H. *On autonomy: some elementary concepts*. *Discourse and Learning* / P. Riley (ed.). L.: Longman, 1985. P. 173–90.

7. Kohonen V. Experimental language learning: second language learning as cooperative learner education. Collaborative language learning and Teaching / D. Nunan (ed.) Cambridge: Cambridge University Press, 1992. P. 14–39.
8. Learning to learn: investigating learner strategies and learner autonomy. Report on Workshop 2A, Uppsala, Sweden, 1990. P. 42–48.
9. Lier L. van. Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity. Harlow: Longman, 1996, 248 p.
10. Little D. Freedom to learn and compulsion to interact: promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies. Taking control: autonomy in language learning /R. Remberton et al. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996. P. 203–18.
11. Little D. Learner autonomy: a theoretical construct and its practical application. Die Neuer en Sprachen. 1994. Vol. 93. № 5. P. 430–42.
12. Mariani L. Developing strategic competence towards autonomy in oral interaction. Perspectives: a Journal of TESOL Italy. 1997. Vol. XX. № 1. P. 28–36.
13. Mariani L. Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. Perspectives: a Journal of TESOL Italy. 1997. Vol. XXIII. № 2. P. 28–36.
14. Riley P., Zoppis C. The sound and video library. Discourse and learning / P. Riley (ed.). Longman, 1985. P. 286–98.
15. Riley P. Who's who in self-access. TESOL France News. 1986. Vol. 6. № 2. P. 23–35.
16. Teaching Modern Languages / Ann Swarbrick. London; New York: Association with The Open University, 1994. 185 p.

ВЛИЯНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ВОСПИТАТЕЛЯ И РЕБЕНКА НА УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РЕБЕНКА

IMPACT OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN THE TEACHER AND THE CHILD ON THE CHILD'S EDUCATIONAL ACTIVITY

В статье, на основе анализа научной литературы, рассматриваются вопросы организации педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении. В частности, проанализированы вопросы взаимного общения воспитателя и ребенка. Наличие культуры общения с детьми повышает эффективность обучения и создает необходимые условия для сотрудничества и взаимодействия. В таком общении важен эмоциональный комфорт как для преподавателя, так и для детей, где участие в процессе обучения формирует положительное настроение у каждой из сторон. Большое значение имеет участие родителей в данном процессе.

Ключевые слова: культура общения, виды деятельности, индивидуализация занятий, дидактические требования, психологические требования.

У статті, на основі аналізу наукової літератури, розглядаються питання організації педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі. Проаналізовано питання спілкування вихователя з дитиною. Наявність культури спілкування з дітьми підвищує ефективність навчання і створює необхідні умови для співпраці і взаємодії.

У такому спілкуванні досягнуто емоційний комфорт як для викладача, так і для дітей, де участь в процесі навчання формує позитивний настрій у кожної зі сторін. Велике значення має участь батьків у даному процесі.

Ключові слова: культура спілкування, види діяльності, індивідуалізація занять, дидактичні вимоги, психологічні вимоги.

Based on the analysis of scientific literature, the article reviews the issues of organization of the pedagogical process in a preschool educational institution. In particular, the article provides an analysis of the communication between the teacher and the child. A correct communication culture increases the effectiveness of learning and creates the necessary conditions for cooperation and interaction with children. Such communication allows to achieve emotional comfort both for the teacher and for the children, and both parties receive positive learning experience. The parent's involvement is also of great importance.

Key words: communication culture, types of activities, individualization of classes, didactic requirements, psychological requirements.

УДК 37:159.9:373

Иманова Первана Ильдырым кызы,
преподаватель
Бакинского гуманитарного колледжа
(Баку, Азербайджан)

Постановка проблемы в общем виде.

Сегодня в мировой практике обучения широко используются новые педагогические технологии, интеграционные и интерактивные методы обучения. Активность детей при этом возрастает, предмет становится для них интересным.

Действительно, общение с детьми на уроке должно происходить на всех этапах исследования. То, как учитель входит в классную комнату, выражение его лица, способ приветствовать детей, обращение к отдельным ученикам и всей группе, создание деловой обстановки в группе, ряд других вопросов имеют решающее значение в деле общения учителя с учениками. Во всех этих случаях простота учителя, выразительная, красивая, стилистически выдержанная и эмоциональная речь, уважение к личности учащегося, доброе отношение и внимание, требовательность к самому себе и детям и т. д. – основные условия, обеспечивающие эффективность общения [1, с. 48].

Изложение основного материала. Ведущими видами работы с детьми в дошкольных образовательных учреждениях являются игра, труд и обучение. Обучение служит целям интеллектуального обогащения, воспитания, достижения нравственной чистоты и физического совершенства. Воспитатель не должен ограничиваться организацией различных видов деятельности детей. Он должен

также уметь организовать взаимосвязь между ними. Формой организации обучения является занятие. Занятия проводятся под руководством воспитателя и обеспечивают формирование у детей знаний, умений и навыков [1, с. 51].

Систематически проводимые занятия развивают когнитивные возможности детей, оказывают положительное влияние на формирование у них высоконравственных качеств. Занятие, организованное на должном уровне, способствует обогащению знаний у детей, формированию у них внимания, развитию их мышления и речи. У детей следует формировать желание к познанию, это имеет исключительно большое значение для их обучения и воспитания. Для этого содержание занятий должно строиться так, чтобы у детей возникла мотивация, интерес, они должны привыкнуть слушать воспитателя на уроке до самого конца, а также научиться выражать свои мысли правильно и четко [2]. Именно поэтому для индивидуализации обучения на занятиях следует создать оптимальные условия, использовать методику обучения, понятную для всей группы.

Как подчеркивают исследователи, целесообразно следующим образом организовать современные занятия в дошкольном образовательном учреждении [3]:

– занятие должно ориентироваться на выполнение социального заказа общества;

– педагог должен организовать всю свою деятельность, основываясь на современных достижениях и передовой практике психологии и педагогики;

– следует проводить многоплановые занятия, то есть двигаться в сторону того, чтобы изучать, внимать, усваивать, воспринимать и стремиться делать как можно меньше ошибок;

– постановка и решение задач обучающего, воспитывающего и развивающего плана на занятиях;

– формирование эмоциональной среды и обстановки;

– следует стремиться к активизации познавательной деятельности детей, развивая их инициативу и творческие способности;

– оптимизировать содержание обучения, совершенствовать структуру занятий, соблюдать единство в формировании у них знаний умений и навыков;

– скорость передачи информации на занятии должно соответствовать возможностям детей.

Дидактические требования к современному занятию в дошкольном образовательном учреждении следующие [4; 5]:

– четкое выражение задачи обучающего характера как в целом, так и по отдельности, в каждом элементе, его составляющем;

– связь их с воспитывающей и развивающей задачами;

– проведение занятия в дошкольных учреждениях в соответствии с программой по воспитанию и обучению, определение оптимального содержания занятий с учетом общего развития детей и уровня их подготовки к школе;

– умение прогнозировать уровень формирования умений и навыков, а также усвоение знаний детьми как в целом на занятиях, так и на отдельных их этапах;

– выбор оптимальных методов, приемов и средств на уроке, а также организация мотивации контроля на каждом этапе занятий.

На занятиях должна быть обеспечена познавательная активность, которая формируется в соответствии с различными коллективными и индивидуальными формами работы. Именно так достигается максимальная независимость в учебном процессе, организация успешной обучающей среды [5].

Психологические требования к занятиям следующие:

– психологическая цель занятий – проектирование развития детей на конкретном занятии;

– учет методических путей и психолого-педагогических средств воздействия, которые способствуют развитию детей и обеспечивают его;

– способ занятий или стиль;

– определение содержания и структуры занятия в соответствии с принципами развивающего обучения;

– взаимосвязь между памятью и мышлением детей;

– определение объема деятельности, связанной с воображением у детей;

– планирование усвоения готовых знаний в процессе самостоятельного поиска их;

– решение проблемных ситуаций в процессе обучения, то есть постановка проблемы, ее краткое описание и решение [6].

Особенности самоорганизации воспитателя состоят в следующем:

– он должен быть внутренне готовым к пониманию педагогических целей занятия и способам их достижения;

– создание творческой установки в начале занятия, наличие подхода к каждому из детей;

– педагогический такт, создание психологически благоприятной обстановки на занятии, то есть достижение искренней, радостной обстановки и деловых отношений и связей [5].

Требования, предъявляемые к технике проведения занятий, следующие:

– занятие должно быть эмоциональным;

– должен формироваться интерес к обучению, а также воспитываться требовательность к самому себе;

– скорость и ритм занятий должны быть оптимальными;

– работа воспитателя и детей должна гармонично дополнять друг друга;

– следует придерживаться требований педагогической этики [6].

По возможности следует менять виды деятельности детей, применять в процессе обучения различные методы и приемы. В трудовой обстановке должны превалировать добросердечие и творческий дух. Воспитатель должен обеспечить активное обучение каждого ребёнка. В ходе учебного процесса воспитатель и группа должны создать такие отношения, которые будут основой для развития и формирования творческого мышления детей, их интеллектуальной активности и способности самостоятельно выдвигать какие-либо суждения. Тем самым появляется потребность в модернизации содержания и методов обучения на занятиях. Арифметика, ознакомление с окружающей средой, развитие речи, изобразительная деятельность, занятие музыкой, работа за компьютером – всё это способствует развитию у детей различных способностей, приучает их использовать возможности сбора информации из различных источников с использованием достижений научно-технического прогресса, применять технологические новшества в повседневной жизни, в обучении и в трудовом процессе. Всё это помогает осмысливать проблемы и решать их [7].

Личностно-ориентированный характер обучения проявляется и в процессе обучения детей

младшего возраста. Основная задача воспитателя – это оказание помощи незаметно, следует осторожно способствовать проявлению детьми их внутренних качеств, их развитию. При изучении окружающего мира воспитатели стремятся усилить стремление детей к новым знаниям, поощрять их для того, чтобы они задавали вопросы, отвечать на них. Воспитатели создают для творческой деятельности детей особые центры [7].

Одним из принципов в личностно-ориентированной взаимной связи между воспитателем и ребенком является индивидуальный подход. Существуют разные формы реализации этого принципа, различные средства: возможность выбора каждым ребенком задач, которые перед ним ставятся, отбор видов деятельности, материалов, с которыми он может работать [8]. Это также система наблюдения за поведением детей и регистрация его. В применении этой системы основная цель – создание благоприятных условий для дальнейшего развития личности каждого ребенка с учетом индивидуальных особенностей детей и оказания при этом необходимой помощи.

В процессе обучения одним из важных факторов, оказывающих влияние на эффективность обучения, являются взаимоотношения воспитателя и детей. Без осознания особенностей этих взаимоотношений и закономерностей, определяющих их развитие, невозможно успешно организовать учебный процесс и ждать высокой отдачи от труда воспитателя. Успех обучения в формировании личности ребенка, возможность достижения поставленных задач в учебном процессе непосредственно связаны с характером педагогического общения и того, как она поставлено [8].

Если раньше считалось, что основная цель педагогического общения – это передача воспитателем определенных знаний и умений детям, то теперь, согласно ряду психологических концепций, а также психологической практики [9], речь идет об изучении личностных качеств в процессе обучения. При этом воспитатель считает ребенка личностью, которая является не просто носителем знаний и отдельных этических норм, а также тем, кто обладает своеобразными индивидуально-психологическими особенностями и подвергается динамическому развитию в процессе педагогического обучения.

Целью педагогического общения является всестороннее развитие личности ребенка воспитателем, формирование у него элементарных трудовых навыков, улучшение его личностных качеств и в целом создание возможностей для восприятия смысла окружающей социальной среды [9]. Естественно, для реализации всего сказанного наиболее успешным средством является именно процесс обучения. В педагогическом процессе во многих случаях воспитатели допускают ряд объ-

ективных и субъективных ошибок [10]. Отметим некоторые, наиболее типичные ошибки:

- ложные стереотипы. Это связано с тем, что воспитатель порой делает выводы по каким-либо внешним признакам личности ребенка. Тем самым воспитатель теряет возможность изучения его внутренних качеств, внутреннего мира, что может помешать раскрыть подлинное лицо этого ребенка;

- оценка ребят по их социальной позиции. Ясно, что относительно детей социальный статус воспитателя выше. Однако это не дает ему права смотреть на детей, как на какой-либо объект;

- у воспитателя иногда формируется одностороннее представление о ребенке на основании информации, полученной извне, со стороны. Воспитатель должен рассмотреть всестороннее изучить такую информацию, на основе исследования выявить положительные стороны личности ребенка, затем строить обучающе-воспитательную работу.

В свое время В. Сухомлинский верно отметил, что если учитель в свое время не изучает своего ученика, исходя из научных основ, тогда он не посеет семян добра и спустя десятилетия будет ясно, что воспитание этому ученику ничего не дало [11]. Воспитательный процесс должен быть взвешен, измерен, необходимо делать правильные шаги, тем самым мы можем себя застраховать от последующих ошибок.

Важным фактором, оказывающим влияние на результаты обучения, является дифференциальный подход к взаимоотношениям с детьми. Дети особенно чувствительные к характеру взаимоотношений с педагогом. Если у них нет веры в себя, они застенчивые, избегают общения, не могут выполнять все предложенные им задания, то такие дети чувствует себя более уверенными в том случае, если преподаватель или воспитатель уделяет им особое внимание, прислушивается к их высказываниям, мнению, оценивает их старания, радуется их успехам [10].

Воспитатель подобным отношением к детям подвигает их усилить свои старания и свои стремления. Даже самые отсталые, равнодушные к учебе дети начинают чувствовать какую-то благодарность к подобным воспитателям, стремятся не уронить себя в их глазах, оправдать доверие, у них формируется интерес ко всему, что связано с теми заданиями, которые они получили.

Вывод. Вопросы общения воспитателя и ребенка в процессе обучения в детском образовательном учреждении определяют весь характер и качество подготовки детей к последующим жизненным этапам. В современных детских садах с каждым ребенком ведется индивидуальная работа, помимо того, что они получают навыки группового общения. Важно соблюдать дидакти-

ческие принципы обучения, учитывать возрастные особенности детей, а также требования, которые предъявляются к самому учителю или воспитателю. Работа по воспитанию и обучению детей должна вестись в соответствии с достижениями современной педагогической и психологической науки, а также ИКТ.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Собкин В. К вопросу о профессиональной позиции воспитателя. Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2016. № 6. С. 47–56.
2. Чубыкина О., Лаврентьева Н. Педагогические условия развития ребенка как субъекта взаимоотношений со взрослыми и сверстниками в детском саду. Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. URL: <https://www.science-education.ru> (дата обращения: 02.12.2018).
3. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду. Принципы построения, советы, рекомендации / сост. Н. Нищева. СПб.: Детство-Пресс, 2006.
4. Ушакова О., Струнина Е. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 2003.
5. Фуряева Т., Старосветская Н. Гуманизация детско-родительских отношений. Красноярск, 2003.
6. Шершнева З., Тарусова Л. Проектирование и организация инновационной деятельности в дошкольном учреждении: учебно-методическое пособие. Минск: Минский государственный областной ИГК, 2007.
7. Кашкарева В. Психологические особенности профессионального развития педагогов с разными квалификационными характеристиками в системе дошкольных образовательных учреждений: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2013. 27 с.
8. Керимов Ю. Направления совершенствования урока. Азербайджанская школа. 1998. № 5. С. 22–27.
9. Полякова А. Показатели эмоциональной стабильности на уроках. Азербайджанская школа. 1988. № 2. С. 58–61.
10. Агаев А. Учебный процесс: традиции и современность. Баку: Адильоглу, 2006. 138 с.
11. Сухомлинский В. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. К., 1985. 557 с.
12. Мамедова А. Подготовка пятилетних детей в детском саду к школе: учебное пособие. Баку: Изд. АГПУ, 2007. 160 с. (на азерб. языке).

СУТНІСТЬ І КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА ФОРМУВАННЯ
ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ МУЗИКАНТА-ПОЧАТКІВЦЯESSENCE AND COMPONENT STRUCTURE
OF PERFORMING SKILLS OF A NOVICE MUSICIAN

УДК 378 (09):78

Корнюхіна А.В.,
аспірант кафедри хореографії
та музично-інструментального
виконавства
Сумського державного
педагогічного університету
імені А.С. Макаренка

У статті розглядаються особливості формування виконавських умінь на початковому етапі музичного виховання. Здійснено теоретичний аналіз наукової літератури з означеного питання. Визначено сутність, зміст і компонентну структуру формування виконавських умінь музиканта-початківця.

Ключові слова: музичне виховання, музична педагогіка, уміння, виконавські уміння, музикант-початківець.

В статье рассматриваются особенности формирования исполнительских умений на начальном этапе музыкального воспитания. Осуществлен теоретический анализ научной литературы по данной проблеме.

Определены сущность, содержание и компонентная структура формирования исполнительских умений начинающего музыканта.

Ключевые слова: музыкальное воспитание, музыкальная педагогика, умения, исполнительские умения, начинающий музыкант.

The article explores the problem of formation of performing skills at the initial stage of musical education. The present study analyzes theoretical scientific literature on this issue. The essence, content and component structure of the formation of executive skills of a novice musician are determined.

Key words: musical education, musical pedagogy, skills, performing skills, novice musician.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

На сучасному етапі розвитку мистецької освіти пріоритетним напрямом є розвиток творчого потенціалу та творчих здібностей особистості. Акцентується увага на пошуку нових шляхів художньо-освітньої стратегії виховання майбутніх музикантів, формуванні, розвитку та вдосконаленні в них виконавської майстерності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналізуючи проблему формування та розвитку умінь і навичок, ми керувалися дослідженнями з психології (Л. Бочкар'єв, Л. Виготський, С. Рубінштейн, А. Леонтьєв, Л. Божович), філософії (В. Андрущенко), педагогіки (С. Гончаренко, І. Зязюн, Є. Ільїн, К. Ушинський, С. Сисоєва, А. Маркова), музикознавства (Б. Асаф'єв, Л. Баренбойм, Г. Коган, Г. Нейгауз), музичної психології (Б. Теплов, В. Петрушин), музичної педагогіки (Г. Падалка, В. Ражников, О. Рудницька, О. Ростовський, О. Щолокова, Л. Школяр, М. Давидов, В. Білоус, В. Федоришин та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У сучасній науковій і педагогічній практиці активно вивчаються питання, які стосуються формування виконавських умінь і навичок музикантів. Проте проблема розвитку виконавських умінь музикантів-початківців, зокрема скрипалів, ще має резерви для остаточного вивчення. Остаточно не з'ясована компонентна структура формування виконавських умінь скрипаля-початківця.

Мета статті. Підготовка сучасного фахівця в галузі музичної освіти містить низку важливих компонентів і вимагає від педагогів застосування широкого спектру підходів. Метою статті є визначення компонентної структури формування виконавських умінь скрипаля-початківця.

Виклад основного матеріалу. Поняття «уміння» неоднозначно тлумачиться науковцями.

Відомі різні розуміння понять навичок і вмінь, а також взаємозв'язків між ними. Одні визначають уміння як результат виробленої системи навичок (М. Груздев); другі, навпаки, схильні вважати навички системою умінь (П. Шимбирев, Р. Лемберг); треті розглядають навички як удосконалені шляхом багатьох вправ і доведені до автоматизму вміння (І. Каюров). Так, уміння інколи зводять до знання певної справи, розуміння послідовності її виконання. Однак останнім часом прийнято вважати, що уміння – це здатність до виконання складних комплексних дій на основі засвоєних знань, досвіду, навичок. Такі дії включають у себе: знання основ дії (понять, законів, теорії); способів виконання їх; змісту і послідовності (правил, прийомів); призначення необхідного обладнання (інструментів, приладів); навички поводження з ними; практичний досвід виконання аналогічних дій; елементи творчих підходів, чуттєвого досвіду. Формуються вміння шляхом виконання різноманітних вправ, які створюють можливість виконання дій не тільки у звичних, але й у змінених умовах [10, с. 255].

На думку О. Сергєєнкової, уміння – це здатність використовувати наявні знання, поняття, оперувати ними для виявлення суттєвих властивостей об'єктів і явищ, успішного розв'язання теоретичних і практичних завдань [12, с. 160].

Зважаючи на те, що уміння є свідомо контрольованими частинами діяльності, в нашому дослідженні вони тлумачаться як заснована на знаннях і навичках готовність людини успішно виконувати певну діяльність.

Р.В. Павелків вважає, що, оскільки діяльність складається з різноманітних дій, то й уміння її виконувати складається з низки окремих умінь. Чим складнішою є діяльність, чим досконалішими є механізми та пристрої, якими необхідно керу-

вати, тим більшою майстерністю повинні характеризуватися уміння людини [9, с. 110]. У мистецтві поняття «виконавські уміння» використовується стосовно виконавських його видів: музики, танцювальних жанрів, театру тощо.

Обґрунтування компонентної структури досліджуваної проблеми формування виконавських умінь скрипаля-початківця забезпечується необхідністю її системного вивчення. На нашу думку, структура формування виконавських умінь скрипаля-початківця складається з таких компонентів, як: мотиваційно-спонукальний, діяльнісно-процесуальний та емоційно-творчий.

Мотиваційний компонент у структурі формування виконавських умінь скрипаля-початківця посідає центральне місце, адже мотив виступає провідним фактором будь-якої діяльності.

Навчальна діяльність спрямована на зміну суб'єкта діяльності, його перетворення з того, хто не володіє певними знаннями, вміннями і навичками, на того, хто оволодів ними. На підставі цього діяльність учіння можемо визначити як діяльність, спрямовану на саморозвиток та самозміну, і в цьому розумінні трактувати її як пізнавальну.

О. Сергєєнкова визначає учіння як стихійний або цілеспрямований процес засвоєння людиною знань, вироблення вмінь і навичок, розвитку особистості, інтелекту, що відбувається в умовах індивідуальної або спільної діяльності, спілкування з ровесниками або старшими шляхом спостереження за поведінкою та діяльністю інших людей, їх наслідування, а також у процесі сприймання й аналізу інформації у засобах масової інформації [12].

Проблемою мотивації учіння займалися видатні науковці з психології та педагогіки (С. Рубінштейн, Ф. Бекон, А. Леонтєв, Л. Божович, Н. Морозова, Г. Щукіна, П. Якобсон, К. Ушинський, Є. Ільїн, М. Матюхіна, А. Маркова та ін.). Дослідники цієї області стверджують, що учіння дитини спонукається не одним, а багатьма мотивами. У зарубіжній психології поняття мотивації трактується не лише як спонукальна сила, а й як регулятивний засіб із контролюючими й оцінними функціями (Дж. Аткинсон, К. Левін).

Аналіз наукової літератури, присвяченої вивченню проблеми мотивації, дає підставу стверджувати, що мотиви є особливим родом збудників людської поведінки. Мотивами можуть виступати предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття і переживання.

Із цього приводу С.С. Занюк зазначає, що «чим більше мотивів детермінує діяльність, тим вищим є загальний рівень мотивації» [3, с. 7], пояснюючи мотивацію як сукупність факторів, котрі спонукають активність особистості, або як усі мотиви, потреби, стимули, ситуативні чинники, що детермінують поведінку людини.

Управління мотивацією під час навчання музикантів-початківців є однією з головних проблем методики викладання. Для дітей різного віку і для кожної дитини окремо не всі мотиви мають однакову спонукальну силу. Одні з них є головними, провідними, інші – другорядними, побічними, що не мають самостійного значення.

С. Рубінштейн приділяв велику увагу дослідженню впливу пізнавальних потреб учнів, які активізуються у процесі їхньої навчальної діяльності. Він запропонував розмежувати інтерес до предмета й інтерес до самого процесу його вивчення. Він виокремив такі основні види пізнавальної мотивації навчання: безпосередній інтерес до самого змісту предмета, дійсності, що в ньому відображається; інтерес, викликаний характером розумової діяльності, якої потребує засвоєння предмета; інтерес, зумовлений відповідністю нахилів учня до того, що вивчається; визначений інтерес до предмета, пов'язаного певним чином з обраною майбутньою практичною діяльністю.

Діяльнісно-процесуальний компонент можна охарактеризувати як когнітивний, методичний. Він є одним із важливих складників дидактичного процесу та передбачає взаємодію педагогів і вихованців, їх співробітництво, організацію й управління навчанням. Головними його складовими частинами є методи, принципи, форми та засоби навчання.

Діяльність людини тривалий час вивчається багатьма науками і є складним явищем. Діяльність розглядається науковцями як процес взаємодії людини з навколишнім світом.

У соціально-філософському і методологічному аспекті поняття «діяльність» використовується для характеристики засобу людського буття, воно трактується як принцип дослідження, пояснення та розуміння спільної відповідальності й індивідуального життя людей, їх взаємодії з природою. У психолого-педагогічному аспекті діяльність виступає як специфічна форма суспільно-історичного буття людей, цілеспрямоване перетворення ними природної і соціальної дійсності. З позиції педагогічної науки діяльність розглядається як активна взаємодія людини з навколишнім світом, у процесі якої вона виступає як суб'єкт, що цілеспрямовано впливає на об'єкт і задовольняє таким чином свої потреби.

Проблему діяльності досліджували вчені Л. Виготський, В. Давидов, Б. Ломов С. Рубінштейн, О. Леонтєв, А. Запорожець, Н. Платонов, К. Ушинський, А. Макаренко, В. Шадріков та ін.

Я.В. Крушельницька визначає діяльність як форму активного ставлення людини до дійсності, спрямовану на досягнення свідомо поставлених цілей, пов'язаних зі створенням суспільно значущих (матеріальних і духовних) цінностей і засвоєнням суспільного досвіду [5].

Основними складниками будь-якого виду діяльності є дії. Відповідно до психологічного розуміння, дія – це «процес, підпорядкований уявленню про результат, який має бути досягнутий, тобто процес, підпорядкований усвідомленій меті» [6, с. 103]. Одна і та сама дія може бути реалізована у різних видах діяльності.

Вважаємо за доцільне виокремити головні елементи у структурі діяльності, які пропонує М.Й. Варій: спонукально-ціннісний (мотиви, цілі); прогностично-проективний (прогнозування, вибір, планування); виконавчо-реалізуючий (способи, засоби, результат); оцінно-порівняльний (аналіз, виявлення неузгодженості в результатах і процесі їхнього досягнення) [1, с. 718].

Психологічна і педагогічна науки розглядають формування та розвиток особистості вихованця як активного суб'єкта крізь призму його діяльності, як «систему», що має свої внутрішні переходи й перетворення, а також самовдосконалення. Кожній змістовній праці притаманні процес обміркованого проектування своїх дій, їхніх часткових результатів, оцінка досягнутого та порівняння з поставленою метою [15].

Основу навчання становить діяльність з освоєння змісту освіти. У процесі навчання відбувається не тільки оволодіння знаннями, вміннями і навичками, а й розвиток інтелекту учня. Музика та різні види музичної діяльності мають специфічні можливості впливу на формування особистості дитини, чим зумовлюється їх величезне значення в розвитку почуттів. Музична діяльність учнів-початківців формується за допомогою різних засобів пізнання дітьми музичного мистецтва, за допомогою яких здійснюється музичний і загальний розвиток, – співу, гри на дитячих музичних інструментах, вивчення теоретичних основ музики, імпровізації (як дитячої творчості) та ін.

Таким чином, виокремимо види музичної діяльності: діяльність слухача (сприйняття), діяльність композитора (творчість), діяльність виконавця (виконавство), музично-освітню діяльність або критичні судження. Всі вони мають свої різновиди. Так, сприйняття музики може існувати як самостійний вид діяльності, а може передувати і супроводжувати інші види. Виконавство і творчість здійснюються у співі, музично-ритмічних рухах і грі на музичних інструментах.

Досліджуючи процес музичного навчання, Л.М. Масол підтверджує, що процес музичного сприймання, художньо-творча та виконавська діяльність передбачають емоційну, духовно-енергетичну насиченість [7, с. 39]. У різних видах музичної діяльності співвідношення відтворюючих і творчих дій буває різним, залежно від віку дітей і самого виду музичної діяльності.

Емоційно-творчий компонент досліджуваного феномену віддзеркалює індивідуально-творчий

потенціал та емоційну культуру особистості музиканта-виконавця.

У педагогічній теорії і практиці важливість виховання емоційно-творчої культури та розвиток емоційності і креативності дітей підкреслюється у дослідженнях багатьох науковців. Як показують результати вивчення науково-педагогічної літератури з дослідження природи дитячої творчості, розвиток творчої активності становить тісний взаємозв'язок із розвитком емоційної сфери.

Дослідженням проблеми формування і розвитку творчої особистості займалися філософи, психологи, педагоги (В. Андрущенко, Д. Богоявленська, Л. Божович, Л. Виготський, С. Грузенберг, Б. Додонов, Д. Ельконін, А. Запорожець, І. Зязюн, К. Ізард, Н. Кічук, О. Клепніков, Т. Кучерявий, В. Моляко, С. Рубінштейн, С. Сисоєва, Л. Школяр та ін.)

У вітчизняній педагогіці творчість розглядається як процес створення людиною об'єктивно і суб'єктивно нового за допомогою інтелектуальних процесів [8; 13]. На думку В.А. Моляко, творчість можна визначити як «цілеспрямовану діяльність людини, внаслідок якої створюються нові матеріальні і духовні цінності, що мають суспільне значення» [8, с. 4].

С.О. Сисоєва наголошує: забезпечення творчого розвитку особистості є найважливішим завданням всіх світових освітніх систем [13, с. 12]. Головним і найбільш складним явищем, яке вивчає педагогіка творчості, є формування творчої особистості дитини в її навчально-виховній взаємодії з педагогом. У цьому процесі власні можливості як учня, так і педагога розвиваються й набувають об'єктивного характеру, відбиваючись у конкретних якостях і особливостях їх особистостей [13, с. 83].

На думку О.І. Клепікова та І.Т. Кучерявого, в процесі творчості особливого значення набувають як соціальні, так і особисті чинники, зокрема психологічні якості особистості: її характер, сила волі, винахідливість, пристрасть, досвід, інтелект, гострий розум, інтуїція, уява тощо [4].

Творчий потенціал має тісний зв'язок із явищем креативності. Педагогічні дослідження С.О. Сисоєвої, В.А. Моляко, Г. Щукіної та ін. дають підставу вважати креативність однією з головних властивостей творчої особистості. Креативність проявляється в спрямованості на пізнавальний процес; у здібностях породжувати нові ідеї, відхилитися від традиційних схем мислення і поведінки, в швидкості і гнучкості мислення; а також у характері людини – в оригінальності, ініціативності, нестандартності, допитливості, проникливості.

Американський психолог Д. Гілфорд, який займався вивченням проблем людського інтелекту і тестуванням креативних здібностей, розробив багатofактурну модель структури інтелекту. Вчений встановив, що творчим особистостям властиве т. зв. «дивергентне мислення». На його

думку, дивергентний спосіб мислення є основою творчого мислення та характеризується: швидкістю; гнучкістю; оригінальністю; завершеністю [2, с. 433–456].

Р.В. Ткач визначає творчий потенціал особистості як складну систему психогенетичних і психологічних якостей. Це інтегральна цілісність природних і соціальних сил людини, сукупність здібностей, можливостей і властивостей до здійснення творчої діяльності, продукування творчих стратегій і тактик у цьому процесі, які дозволяють знаходити унікальне, принципово нове рішення проблем, а також забезпечення суб'єктивної потреби особистості у творчій самореалізації і саморозвитку [14].

Одні з перших засобів самовираження, які опановує дитина, належить до сфери почуттів. Творчі здібності й естетичні емоції зароджуються в ранньому віці та інтенсивно розвиваються в період від трьох до п'яти років і проявляються в прагненні дитини до духовного осмислення навколишнього світу. За неправильної організації педагогічного процесу відзначається спад у емоційному відклику дитини, що веде до зниження пізнавальної і творчої активності. Тому особливо важливо розробити механізм виховання емоційно-творчої культури в дошкільному віці, коли закладається базис особистісної культури дитини.

Як показують результати вивчення науково-педагогічних досліджень із питань впливу музики на розвиток дітей, педагогічний потенціал музичної діяльності у вихованні емоційно-творчої культури дошкільнят проявляється як потреба у самовираженні, самопізнанні, самоствердженні і реалізується за допомогою формування у дітей творчих навичок на основі: активізації творчих проявів дітей; моделювання елементів музичної мови.

Успішне виховання емоційно-творчої культури старших дошкільників в музичній діяльності забезпечується комплексом педагогічних умов, до якого входять: розширення емоційного поля дошкільнят, що включає збагачення емоційного досвіду дітей, засвоєння різноманіття чуттєвих переживань, емоційну чуйність, виховання емпатійності; створення системи креативних ситуацій, які сприяють творчому самовираженню дитини в процесі співтворчості з педагогом; естетизація розвиваючого середовища, що моделює розвиток творчої діяльності дітей і сприяє формуванню внутрішнього естетичного середовища особистості.

Провідне місце в емоційному розвитку дітей продовжує займати гра. На думку Л. Виготського, гра є кращою формою організації емоційної поведінки. Він пише: «Гра дитини завжди емоційна, вона пробуджує в неї сильні і яскраві почуття, але вона жчить дитину не сліпо йти за емоціями, а узгодити їх із правилами гри і з її кінцевою метою» [11, с. 144].

Високоемоційний характер навчально-пізнавальної діяльності та всього процесу навчання

збагачує емоційно-почуттєву сферу вихованця, сприяє розвитку простих і складних почуттів, формує уявлення про прекрасне. Ось тут викладачеві необхідно прагнути, по-перше, розвивати у вихованців почуття, що активізують психічну діяльність і, по-друге, нейтралізувати астеничні, тобто такі, що викликають порушення психіки [15].

Висновки. Узагальнення матеріалів цієї публікації дає можливість сформулювати такі висновки: по-перше, можна стверджувати про актуальність цієї тематики в контексті формування виконавських умінь музикантів-початківців; по-друге, на основі системного підходу визначити компоненти формування виконавських умінь музиканта-початківця: мотиваційно-спонукальний, діяльнісно-процесуальний, емоційно-творчий; по-третє, обґрунтувати необхідність їх системного вивчення з метою формування та вдосконалення виконавських умінь музиканта на початковому етапі навчання. Перспективними напрямками подальшого дослідження формування виконавської майстерності скрипаля-початківця може стати визначення педагогічних умов формування означеного феномену.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Варій М.Й. Підручник для студ. вищ. навч. закл. К.: Центр навчальної літератури, 2009. 1007 с.
2. Гилфорд Дж. Три сторони інтелекта. Психологія мышлення / под ред. А.М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965. 534 с.
3. Занюк С.С. Мотивація діяльності: спонукання, активність, успіх. Луцьк: Ред.-вид. відд. Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1998. 124 с.
4. Клепиков О.І., Кучерявий І.Т. Основи творчості особи: навч. посіб. К.: Вища школа, 1996. 295 с.
5. Крушельницька Я.В. Фізіологія і психологія праці: навч. посіб. К.: КНЕУ, 2000. 232 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
7. Масол Л.М., Гайдамака О.В., Белкіна Е.В., Калініченко О.В., Руденко І.В. Методика навчання мистецтва у початковій школі: посібник для вчителів. Х.: Веста; Ранок, 2006. 256 с.
8. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности. Журнал вопросы психологии. 1994. № 5. С. 45–51.
9. Павелків Р.В. Загальна психологія: підручник. К.: Кондор, 2009. 576 с.
10. Пальчевський С.С. Педагогіка: навч. посіб. К.: Каравела, 2007. 576 с.
11. Педагогіка / ред. Ю.К. Бабанського. М.: Просвещение, 1983. 408 с.
12. Сергєєнкова О., Столярчук О., Коханова О., Пасєка О. Педагогічна психологія: навч. посіб. К.: Центр навчальної літератури, 2012. 168 с.
13. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підручник. К.: Міленіум, 2006. 344 с.
14. Ткач Р.В. Психологічні особливості творчої активності особистості. Запоріжжя: В-во ЗДІА, 1999. 24 с.
15. Ягупов В.В. Педагогіка: навч. посіб. К.: Либідь. 2002. URL: http://eduknigi.com/ped_view.php?id=54.

СТРУКТУРНІ СКЛАДОВІ ЧАСТИНИ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИSTRUCTURAL COMPONENTS OF SOCIOCULTURAL
COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

У статті обґрунтовано актуальність проблеми формування соціокультурної компетентності як однієї зі складових частин професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Розглянуто сутність, структуру і змістовні характеристики соціокультурної компетентності. Обґрунтовано структуру соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи у єдності аксіологічно-мотиваційного, культурно-когнітивного, комунікативно-діяльнісного, особистісно-рефлексивного компонентів. У центрі уваги – основи стратегії і технологічні аспекти формування соціокультурної компетентності майбутніх педагогів в освітньому процесі педагогічного коледжу.

Ключові слова: соціокультурна компетентність, педагогічний коледж, компоненти, майбутні вчителі початкової школи.

В статье обоснована актуальность проблемы формирования социокультурной компетентности как одной из составляющих профессиональной компетентности будущих учителей начальной школы. Рассмотрены сущность, структура и содержательные характеристики социокультурной компетентности. Обоснована структура социокультурной компетентности будущих учителей начальной школы в единстве

аксиологично-мотиваційного, культурно-когнітивного, комунікативно-діяльнісного, особистісно-рефлексивного компонентів. В центрі уваги – основи стратегії і технологічні аспекти формування соціокультурної компетентності майбутніх педагогів в освітньому процесі педагогічного коледжу.

Ключевые слова: социокультурная компетентность, педагогический колледж, компоненты, будущие учителя начальной школы.

The article deals with the actuality of the problem of forming sociocultural competence as one of the components of the professional competence of future primary school teachers. The essence of sociocultural competence, its structure and content are considered. The article gives a detailed analysis of the structure of sociocultural competence of future primary school teachers in the unity of axiological-motivational, cultural-cognitive, communicative and personality-reflexive components. The basis of the strategy and technological aspects of the formation of sociocultural competence of future primary school teachers in the educational process of the pedagogical college are defined.

Key words: sociocultural competence, pedagogical college, components, future primary school teachers.

УДК 372.881:316.454.52

Котубей В.Ф.,

аспірант кафедри англійської філології та методики викладання іноземних мов Мукачівського державного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У визначенні перспективних цілей розвитку середньої професійної педагогічної освіти на сучасному етапі актуалізується проблема зміни якісного рівня соціокультурної складової частини підготовки майбутніх учителів початкової школи (далі – УПШ). Зміст навчання не зводиться лише до когнітивно зорієнтованого складника освіти та передбачає формування досвіду вирішення професійних проблем, оволодіння ключовими компетенціями, які стосуються різноманітних сфер роботи вчителя.

Ідеї загального й особистісного розвитку, сформульовані в контексті психолого-педагогічних концепцій розвивальної та особистісно зорієнтованої освіти, стали прообразом сучасних уявлень компетентнісного підходу, який утвердився у вітчизняній педагогіці й освіті як одна з провідних методологічних засад [7, с. 476]. Компетентнісний підхід у своєму парадигмальному значенні дає змогу актуалізувати соціокультурне становлення особистості в контексті творчого осмислення всієї сукупності відносин у межах професії та сучасному соціокультурному світі [2, с. 38].

У світлі вимог компетентнісного підходу, який є внутрішнім механізмом оновлення змісту вітчизняної освіти у відповідь на мінливу соціально-еко-

номічну реальність, на перший план висувається завдання формування соціально-професійної компетентності майбутніх УПШ, що дає змогу успішно організувати діяльність у широкому соціокультурному контексті професійної педагогічної діяльності. З огляду на це важливим є розгляд соціокультурної компетентності (далі – СК) як складника соціально-професійної компетентності майбутніх УПШ у педагогічних коледжах. СК визначається як особистісно прийнятна, що має суб'єктивний сенс сукупності знань, умінь, навичок. Цей феномен має універсальне значення і визначає готовність особистості до успішної адаптації та конструктивного втілення в суспільстві власного потенціалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з означеної проблеми свідчить про те, що СК – поняття не нове. Здебільшого науковці досліджували явище СК як обов'язкової складової частини процесу навчання іноземної мови (І. Закір'янова, Л. Власенко, І. Воробйова, О. Коломінова) або простежували процес формування професійних компетентностей (С. Шехавцова, Г. Фуклева, Ю. Лебеденко та ін.). Теоретичне підґрунтя для формування СК особистості закладено в працях М. Бірама, Дж. Вальдеса, Ж. Зарат, М. де Карло, В. Сафонової, С. Ніколаєвої, О. Першу-

кова та ін. Однак у психолого-педагогічній літературі немає однозначного визначення поняття СК.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас у науковій літературі недостатня увага приділяється питанням соціокультурної складової частини у структурі професійної компетентності майбутніх УПШ, а також технологіям формування СК в освітньому процесі як складника професійно-творчої підготовки майбутніх УПШ до професійної педагогічної діяльності.

Мета статті полягає у визначенні структури СК майбутніх УПШ та аналізі її основних структурних компонентів.

Виклад основного матеріалу. СК майбутніх УПШ як одна з найважливіших характеристик особистості вчителя визначає ціннісні орієнтації особистості, сприяє їхньому формуванню та водночас є сферою їхньої практичної реалізації. Будучи складним, багатовимірним утворенням знань, умінь і навичок у сфері соціальних відносин і культури, досвіду здійснення способів творчої діяльності, СК набуває основного значення у сукупності суб'єктних характеристик вчителя, які історично задаються соціокультурним середовищем і визначають умови функціонування особистості в суспільстві. Відтак варто констатувати, що СК доцільно розглядати як важливий чинник соціалізації та інкультурації, які забезпечують адекватну соціокультурну поведінку та сприяють взаєморозумінню між представниками різних культур в умовах полікультурної комунікації.

СК педагога як суб'єкта педагогічної діяльності в освітньому середовищі, на думку М.О. Стахів, є складним феноменом, утвореним гуманістичними цінностями, позитивною етнічною самоідентифікацією і толерантністю свідомості особистості, сукупністю знань у сфері культур і їхньою взаємодією, а також стратегіями та методами навчання, найпридатнішими для соціокультурного освітнього середовища [7, с. 476].

У структурно-компонентній професійній характеристиці вчителя початкових класів Л.Є. Петухова виокремлює такі структурні компоненти СК: когнітивний, що охоплює спектр знань і теоретичних умінь, необхідних для ефективної життєдіяльності в полікультурному середовищі; мотиваційно-ціннісний,

який характеризується освоєнням гуманістичних цінностей, що належать до соціокультурного життя, толерантним ставленням до представників інших соціально-культурних груп і мотивацією до міжкультурної взаємодії; діяльнісно-поведінковий, який вміщує вміння вирішувати міжкультурні проблеми, ефективно діяти в полікультурному середовищі, здійснювати активну взаємодію з представниками різних культур [4, с. 221].

На думку О.В. Бирюк, СК дає змогу студентів усвідомлювати й адекватно розуміти соціокультурну інформацію в умовах масової міжкультурної комунікації на основі сформованих знань, умінь і навичок [1, с. 157]. Як зазначає В.О. Калінін, СК охоплює певний набір компонентів: загальнокультурний (знання предметів, фактів, дій у різних сферах життя); лінгвокультурознавчий (використання фонових знань про країни, мова яких вивчається, лінгвокраїнознавчий мінімум словникового запасу мови, факти, норми та цінності національної культури); країнознавчий (знання про країни, мова яких вивчається); соціальний (орієнтація в ситуації, комунікативні відносини з іншими людьми) [3, с. 155].

Структурними компонентами СК майбутніх УПШ, на думку П. Горські (P. Gorski), є набір характеристик педагога, які виявляються в прагненні до знань про різні культури і взаємодії з представниками цих культур; в усвідомленні і розумінні установок і стереотипів; у спрямованості до розширення світогляду; в соціальній активності, спрямованій на подолання всіх форм соціальної несправедливості [8, с. 149].

Аналізуючи структуру СК як складного багатоаспектного утворення, дослідники виокремлюють такі компоненти:

- когнітивний (гносеологічний) – передбачає наявність сукупності соціокультурних знань;
- ціннісний / аксіологічний – характеризується розвитком морально-етичних та емоційно-ціннісних виявів особистості;
- діяльнісний – передбачає формування соціокультурних умінь і навичок щодо адекватної поведінки в соціокультурному суспільстві;
- особистісний – виявляється у формуванні особистісно-професійних і соціокультурних якостей та здібностей фахівця, необхідних для успішної реалізації в системі соціокультурних взаємодій.

Таким чином, здійснений порівняльний аналіз та уточнення сутності СК уможливили проектування її структури, що сприяє розумінню шляхів її формування і розвитку в освітньому процесі педагогічного коледжу. Формування СК розглядається з позиції розвитку і посилення взаємозв'язку таких структурних компонентів (рис. 1): аксіологічно-мотиваційного, культурно-когнітив-

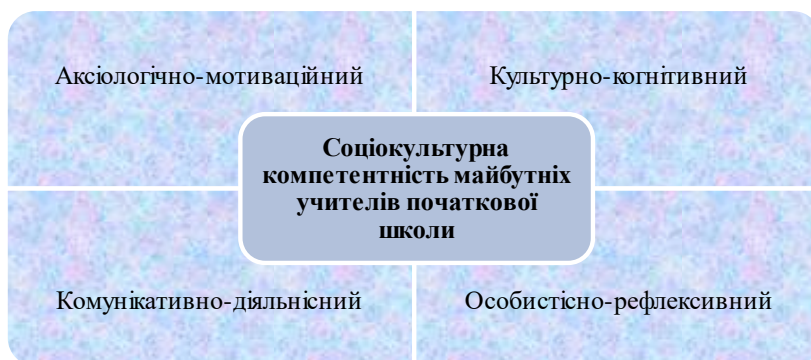


Рис. 1. Структурні компоненти соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи

ного, комунікативно-діяльнісного, особистісно-рефлексивного.

Загальна лінія розвитку СК полягає у сприянні трансформації потенціалу особистісного та соціокультурного розвитку в оперативний план її вияву шляхом цілеспрямованого розвивального впливу на структурні компоненти СК. Розглянемо детальніше кожен із компонентів СК майбутніх УПШ.

Реалізація цілей соціокультурної освіти передбачає наявність у суб'єктів освітнього процесу відповідної сукупності ціннісних орієнтацій. Як зазначає Ю.В. Своротова, якщо цінності майбутніх УПШ вступають у протиріччя зі змістом і спрямованістю педагогічної освіти, то виникає небезпека неадекватності їхніх дій. Для того, щоб діяти ефективно, необхідно гармонізувати особистісні цінності та життєві цілі з тенденціями, що існують в суспільстві, культурі й освіті. Це не означає, що необхідно відмовитися від індивідуальних цінностей і цілей, важливо, щоб вони не вступали в протиріччя з глибинними процесами і тенденціями, що відбуваються в соціальному середовищі [6, с. 133]. Тому необхідним є формування у майбутніх УПШ аксіологічно-мотиваційного компонента СК, який характеризує позитивне ціннісне ставлення студентів до різних культур, спрямованість на аналіз різних моделей поведінки та взаємодії, зумовлених соціокультурними відмінностями.

Успішне виконання майбутніми УПШ соціальних ролей, характерних для ефективного життєдіяльності в умовах соціокультурного товариства, соціуму, залежить і від сформованості культурно-когнітивного компонента СК майбутніх УПШ, який характеризується наявністю комплексу знань щодо власної культури, культури народностей, безпосередньо представлених у конкретному освітньому середовищі.

Процес формування СК майбутніх УПШ у педагогічних коледжах характеризується комплексним характером і спрямований на досягнення в перспективі професійної та соціальної успішності в соціокультурному середовищі загальноосвітньої школи. Для цього майбутнім педагогам необхідні знання універсальних цінностей, історії та культури власного та інших народів, розуміння традицій і звичаїв культурного середовища; культурно-специфічних відмінностей і подібностей (виражених у нормах, цінностях, поведінкових зразках); принципів формування соціокультурного змісту навчання.

У тісному взаємозв'язку з культурно-когнітивним компонентом перебуває комунікативно-діяльнісний компонент СК майбутніх УПШ, який характеризується здатністю педагога до перетворення соціокультурного середовища, виховання особистості молодших школярів, здатних орієнтуватися в складному соціокультурному середовищі.

Особливої уваги заслуговує також особистісно-рефлексивний компонент СК майбутніх

УПШ, оскільки саме він є сполучною ланкою між різними культурами і комунікацією та несе в собі знання про суспільство й культуру певного соціокультурного середовища, в якому здійснюється педагогічна діяльність. У європейському контексті модернізації змісту підготовки майбутніх УПШ О. Рега та І. Червінська зазначають, що підготовка майбутніх УПШ, здатних створити в поліетнічному та багатоконфесійному освітньому просторі дружню атмосферу, стає першочерговим завданням професійної педагогічної освіти [5, с. 122]. Тому особистісно-рефлексивний компонент відображає усвідомлення студентами необхідності співвіднесення культури з різними аспектами повсякденного життя, умов життя, міжособистісними, релігійними, політичними і соціальними відносинами.

Таким чином, сформована СК майбутніх УПШ передбачає засвоєння особистістю сукупності національних і загальнокультурних цінностей, толерантне ставлення до культурних цінностей інших народів, вияв поваги до культурних надбань рідної країни, позитивне ставлення до партнерів по комунікації, усвідомлення власної національної значущості.

Сутнісне розкриття структури та процесу формування СК майбутніх УПШ на рівні філософського, соціального, культурологічного та психологічного розуміння утворило необхідну основу для виявлення та наукового обґрунтування психологопедагогічних закономірностей, механізмів і чинників формування СК в освітньому процесі педагогічного коледжу.

Природу і механізми формування СК майбутніх УПШ як багатовимірної і багатоаспектної особистісної якості зумовлюють засоби, що забезпечують цей процес. Оскільки мета формування СК співвідноситься з універсальною педагогічною метою – зміною ціннісно-змістовної сфери особистості, – будь-які засоби, не орієнтовані на досягнення цієї мети, виявляються непродуктивними. Реалізація такої складної мети передбачає не лише якісно нову конструкцію змісту освіти, котра відображатиме специфічну природу особистісного досвіду, а й, що не менш важливо, спеціальні засоби проектування ситуації, які сприяють особистісному розвитку.

Висновки. Отже, щоб ефективно функціонувати в соціокультурному середовищі та бути конкурентоспроможними на ринку праці, майбутні УПШ повинні не лише володіти знаннями, вміннями та навичками, необхідними для здійснення професійної педагогічної діяльності, а й бути здатними до соціокультурної комунікації, вміти вести діалог із представниками інших культур – носіями інших цінностей та іншого світосприйняття, бути толерантними до інших народів і здатними до саморозвитку та культурного самовизначення.

Проведене дослідження не вичерпує всіх шляхів розв'язання означеної проблеми. Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні педагогічних умов і розробці структурно-функціональної моделі формування СК майбутніх УПШ в педагогічних коледжах.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бирюк О.В. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів засобами англomовних публіцистичних текстів. Вісник Житомирського педагогічного університету. 2003. № 12. С. 157–159.
2. Будник О. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної діяльності в соціокультурному середовищі гірської початкової школи. Гірська школа Українських Карпат. 2013. № 8–9. С. 37–40.
3. Калінін В.О. Особливості формування соціокультурної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійно-педагогічної підготовки. Вісник Житомирського педагогічного університету. 2008. № 17. С. 154–156.
4. Петухова Л.Є. Структурно-компонентна професійна характеристика вчителя початкових класів. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». 2012. Вип. 26. С. 219–226.
5. Рега О., Червінська І. Європейський контекст модернізації змісту підготовки майбутніх учителів початкових класів. Гірська школа Українських Карпат. 2013. № 8–9. С. 121–125.
6. Своротова Ю.В. Социокультурная среда колледжа как средство подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности. Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. № 3 (39). С. 127–140.
7. Стахів М.О. Соціокультурна мобільність як складова професійної компетентності педагога. Молодий вчений. 2017. № 3 (43). С. 473–479.
8. Gorski P.C. Complicity with Conservatism: The De-politicizing of Multicultural and Intercultural Education. Intercultural Education. 2006. Vol. 17 (2). P. 163–177.

ОЦІНКА РІВНЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА

EVALUATION OF THE QUALITY OF RESEARCHERS OF BIOLOGY TO USE THE INFORMATION AND COMMUNICATIVE ENVIRONMENT

УДК 378

Луценко О.І.,

асистент кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Кмець А.М.,

асистент кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Хлонь Н.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Ворон Н.М.,

студентка магістратури Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

У статті розкрито особливості впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес. Встановлено, що інформаційні технології у сфері освіти в сучасному світі є необхідною умовою поступального розвитку суспільства. Аналіз власних досліджень показав, що впровадження інформаційно-комунікативного середовища в освітні установи має велике значення для подальшого розвитку інформатизації вітчизняної освіти на правовій основі. Однак результати проведеного дослідження говорять про низький рівень використання інформаційно-комунікативного середовища у професійній діяльності вчителів. Водночас готовність сучасного вчителя до освоєння нових програмних продуктів досить висока, що дозволяє зробити висновок про доцільність проведення підвищення кваліфікації вчителів у галузі використання інформаційно-комунікативного середовища і сучасних мережевих сервісів, у т. ч. хмарних.

Ключові слова: інформаційно-комунікативне середовище, вчитель, школа, освітній процес, професійна діяльність, програмні продукти, учень, Інтернет, інформатизація.

В статье раскрыты особенности внедрения современных информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс. Установлено, что информационные технологии в сфере образования в современном мире являются необходимым условием поступательного развития общества. Анализ собственных исследований показал, что использование информационно-коммуникативной среды в образовательном учреждении имеет большое значение для дальнейшего развития информатизации отечественного образования на правовой основе. Однако результаты проведенного исследования говорят о

низком уровне использования информационно-коммуникативной среды в профессиональной деятельности учителя. В то же время готовность современного учителя к освоению новых программных продуктов достаточно высока, что позволяет сделать вывод о целесообразности проведения повышения квалификации учителей в области использования информационно-коммуникативной среды и современных сетевых сервисов, в т. ч. облачных.

Ключевые слова: информационно-коммуникативная среда, учитель, школа, образовательный процесс, профессиональная деятельность, программные продукты, ученик, Интернет, информатизация.

The article reveals the peculiarities of the introduction of modern information and communication technologies in the educational process. It is established that information technologies in the sphere of education in the modern world are a prerequisite for the progressive development of society. An analysis of own research has shown that the implementation of informational and communicative environment in educational institutions is important for the further development of informatization of native education on a legal basis. However, the analysis of the results of the study suggests a low level of use of informational and communicative environment in the professional activities of teachers. At the same time, the readiness of the modern teacher to develop new software products is quite high, which allows us to conclude that it is expedient to conduct advanced training of teachers in the field of using informational and communicative environment and modern network services, including clouds.

Key words: informational and communicative environment, teacher, school, educational process, professional activity, software products, students, Internet, informatization.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI ст. визначено, що пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ), які забезпечують подальше вдосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві [1, с. 30–33; 5].

Сьогодення вимагає якісних змін і в біологічній освіті, її модернізації й узгодженні з потребами життя. Основна мета реформування шкільної біологічної освіти – забезпечення широких можливостей для розвитку, навчання та виховання творчої особистості, завдяки яким вона буде підготовлена до активного, самостійного життя в сучасному суспільстві. Розв'язання такого складного завдання потребує використання інноваційних техноло-

гій навчання, серед яких чільне місце займають комп'ютерні технології [2, с. 88].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Висвітлення проблем, пов'язаних із використанням сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі, започатковано й розвинуто у фундаментальних роботах А.Т. Ашерова, Р. Вільямса, Б.С. Гершунського, В.М. Глушкова, А.М. Довгялло, А.П. Єршова, Г.М. Клеймана, Н. Краудера, К. Макліна, Ю.І. Машбиця, О.Г. Молібога, С. Пейперта, Є.С. Полата, В. Скіннера та ін.

Цілі, теоретичні та методологічні основи, психолого-педагогічні проблеми і можливості застосування нових інформаційних технологій у процесі навчання висвітлені в роботах вітчизняних учених В.Ю. Бикова, М.І. Жалдака, Ю.О. Жука, В.В. Лапінського, В.М. Мадзігона, Н.В. Морзе, Ю.С. Рамського, З.І. Слєпкань та ін.

Психолого-педагогічні та дидактичні аспекти комп'ютеризації навчального процесу розкриті в дослідженнях психологів і педагогів П.Я. Гальперіна, Б.С. Гершунського, М.Я. Ігнатенка, Ю.І. Машбиця, В.М. Монахова, П.І. Підкасистого, І.П. Підласого, Н.Ф. Талізної, О.К. Тихомирова та ін.

Питання розробки й застосування засобів навчання на основі комп'ютерної техніки та створення методичної підтримки їх використання досліджують Н.В. Апатова, А.Ф. Верлань, М.С. Головань, А.М. Гуржій, Ю.О. Дорошенко, М.І. Жалдак, Ю.О. Жук, І.С. Іваськів, В.В. Лапінський, Д.Ш. Матрос, Н.В. Морзе, Ю.С. Рамський, І.В. Роберт, П.А. Ротасенко, В.Д. Руденко, М.М. Семко, О.М. Християнінов.

Доцільність шляхів впровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес із біології обґрунтовують Ю.О. Дорошенко, Г.М. Клейман, О.М. Легкий, Н.Ю. Матяш, Є.О. Неведомська, В.М. Пакулова, Н.В. Семенюк, Л.П. Семко, Е.В. Шухова.

Інформаційні технології у сфері освіти в сучасному світі є необхідною умовою поступального розвитку суспільства. Інформатизація та вдосконалення технологій навчання займає одне з головних місць серед нових напрямків розвитку освіти [3, с. 14–19; 6].

Актуальність застосування нових інформаційних технологій в освіті полягає в тому, що вони не тільки виконують функції інструментарію для вирішення окремих педагогічних завдань, а й надають якісно нові можливості навчання, формування навичок самостійної навчальної діяльності, стимулюють розвиток дидактики і методики, сприяють створенню нових форм навчання й освіти [4, с. 190–195]. З розвитком комп'ютерних засобів і впровадженням їх в освітній процес у його учасників виникають нові можливості, реалізуються нові підходи.

З урахуванням цих результатів і актуальності впровадження і використання вільного програмного забезпечення нині становить інтерес проведення дослідження, пов'язаного з оцінкою рівня готовності до використання інформаційно-комунікативного середовища (далі – ІКС) вчителями загальноосвітніх шкіл.

Мета статті – представити моніторингові результати анкетного опитування вчителів біології в місті Глухів і Глухівському районі Сумської області за допомогою Інтернет-сервісів.

Виклад основного матеріалу. Дослідження було проведено у 2017–2018 рр. і мало регіональний характер.

Для оцінки готовності вчителів загальноосвітніх шкіл м. Глухова до переходу на вільне програмне забезпечення необхідно було розробити анкету, що містила питання, які відображають:

– ступінь використання ІКС у практиці роботи вчителів;

– готовність вчителів до освоєння нових програмних продуктів;

– уявлення вчителів про хмарні технології.

Відповідно до завдань дослідження нами була розроблена анкета для вчителів загальноосвітніх шкіл, яка була розміщена в Інтернеті за допомогою Googleform, що дозволило провести Інтернет-анкетування. Також збір даних здійснювався традиційним способом за допомогою анкети на паперовому носії.

В анкетуванні брали участь 27 вчителів. Поряд із традиційними соціологічними лініями аналізу (статтю, віком, педагогічним стажем) анкета дозволила врахувати роль навчального навантаження щодо готовності до освоєння нових програмних продуктів, а також вплив роботи вчителя в різних вікових паралелях на використання Інтернет-ресурсів хмарних технологій у їхній професійній діяльності.

Особливу увагу в анкеті було приділено питанням використання ІКС у професійній діяльності. Вчителям необхідно було вказати, які вони використовують операційні системи, офісні програми, програми роботи з графікою, архіватори, браузерери й ін. Розглянемо результати проведеного анкетування відповідно до послідовності питань.

В анкетуванні взяли участь тільки вчителі-жінки (100%).

Вчителям необхідно було відповісти на питання: «Чи використовуєте Ви ІКС у своїй професійній діяльності?». Були подані такі варіанти відповідей: використовую на уроках – 12 осіб (44%); використовую для зберігання, обміну інформацією і в особистих цілях – 8 осіб (29%); не використовую – 7 осіб (26%).

Слід розглянути, яке саме вільне програмне забезпечення використовують вчителі. 90% вчителів, що брали участь в анкетуванні, відзначили, що у роботі з комп'ютером у школі використовують ОС Windows, і тільки 10% вчителів вказали, що використовують іншу ОС, яку саме – не уточнили.

Спеціалізовані програми комп'ютерної графіки використовуються у професійній діяльності вчителя рідко. Використання ліцензійного ПЗ становить 15%, тоді як ІКС – всього 7%.

Використання програми Adobe Reader майже на 10% вище, ніж Adobe Acrobat, незважаючи на функціональне обмеження. Найпопулярнішим Інтернет-браузером у вчителя є Google Chrome, його використовують 78% опитаних вчителів, Opera та Internet Explorer – 22% вчителів.

Лідерство Google Chrome може бути пов'язано з широким розповсюдженням Інтернет-сервісів Google, що використовуються вчителями як в особистих цілях, так і в навчанні школярів.

Нині роль Інтернету в житті сучасної людини, в т. ч. і школяра, значно зростає. Цікавим є вивчення питання, пов'язаного з використанням Інтернет-

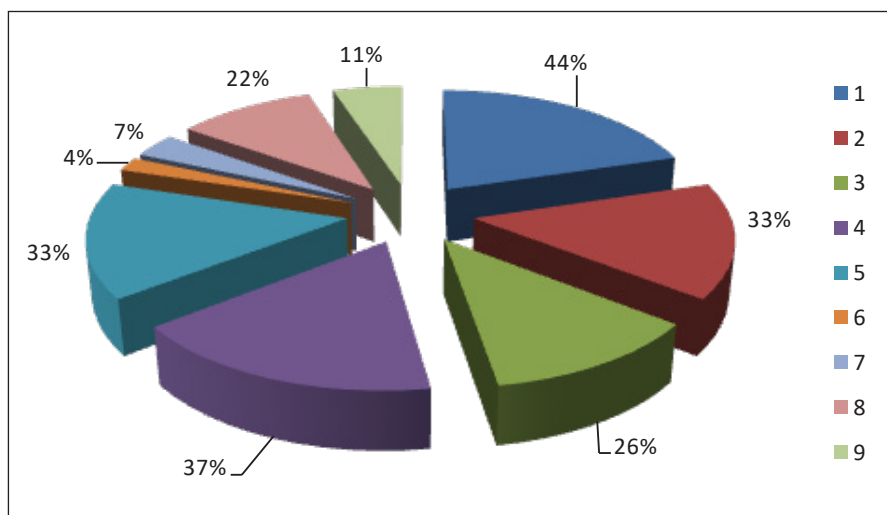


Рис. 1. Інтернет-ресурси, що використовуються у професійній діяльності вчителя

сервісів, зокрема хмарних технологій, у професійній діяльності вчителя. На рис. 1 представлені Інтернет-ресурси, які використовують вчителі у своїй професійній діяльності (сервіси, Інтернет-ресурси). Це такі позиції, як:

1. Інтернет-сервіси для створення презентацій; наприклад, Prezi.com, Slideshare.net та ін.
2. Інтернет-сервіси для створення інтерактивних додатків; наприклад, LearningApps.org та ін.
3. Wikipedia, створення і редагування статей.
4. Системи спільного зберігання мультимедіа-файлів; наприклад, Google Drive, Flickr.com та ін.
5. Ресурс для зберігання, перегляду й обговорення цифрових відеозаписів YouTube та ін.
6. Інтернет-сервіси для створення блоксхем і діаграм: draw.io, gliffy.com та ін.
7. Online-дошки, плакати для спільної роботи; наприклад, dabbleboard.com, linoit.com та ін.
8. Текстові або графічні online-редактори.
9. Ресурси для спільного створення Web-сторінок.

Із представленої діаграми видно, що найбільше вчителів використовують Інтернет-ресурси для створення презентацій (44%), інтерактивних додатків (33%), зберігання мультимедіа-файлів (37%) і відеозаписів (33%). Меншою мірою використовуються online-дошки для спільної роботи (7%) і сервіси зі створення блок-схем (4%). На наш погляд, Wikipedia, яку використовують 26% вчителів, швидше за все, використовується не для створення і редагування статей, а для пошуку необхідного матеріалу. Популярними у використанні стають текстові або графічні online-редактори (22%) і ресурси для спільного створення Web-сторінок, хоча використовуються вони ще досить рідко (11%).

Троє респондентів (4%) з опитаних вчителів відзначили, що мають власний блог або сайт. Ведення власного блогу (або сайту) вимагає

додаткових витрат часу, відповідного рівня компетентності вчителя в користуванні ІКТ і, безумовно, особистої зацікавленості вчителя.

Інтернет-засоби для організації спільної навчальної діяльності використовує 41% опитаних вчителів, 4% вчителів не знають про існування таких засобів і 7% учителів не відповіли на це питання.

Проаналізуємо відповіді вчителів, що стосуються питань використання сервісів Google у професійній і навчальній діяльності.

Для ефективної роботи в сучасних умовах необхідно використовувати технології, які дозволяють нам швидше і зручніше працювати з інформацією, планувати й організувати свою роботу, розширюють можливості навчальної та наукової діяльності. Таку можливість, на нашу думку, надають різні сервіси Інтернет, зокрема сервіси Google.

Темп розвитку Інтернет-технологій сьогодні один із найвищих у сучасному світі. Середовище сучасних мережевих сервісів відкриває перед нами можливість створювати навчальні ситуації, в яких учні можуть природним чином освоювати і відпрацьовувати компетентності, необхідні у XXI ст.: інформаційну, медійну, організаційну, комунікативну, продуктивну грамотність.

Звичайно, сучасному вчителю потрібно постійно вдосконалюватися і підвищувати свою ІКТ-компетентність. Останнім питанням нашої анкети було питання, пов'язане з готовністю освоєння нових програмних продуктів.

70% опитаних вчителів готові й освоюють нові програмні продукти. Ніхто з анкетованих не відповів, що немає необхідності в освоєнні нових програм. Всього 11% відзначили свою неготовність до освоєння. У цю категорію ввійшли вчителі, які мають тижневе навчальне навантаження більше 19 годин.

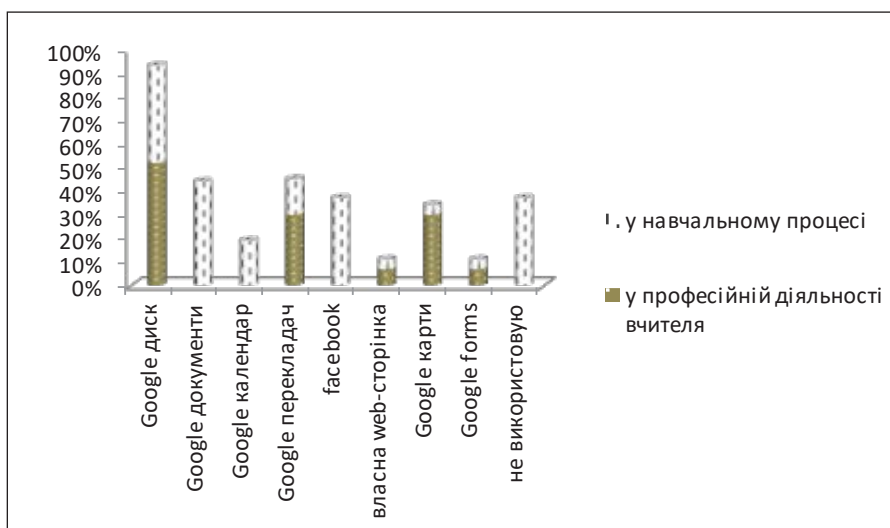


Рис. 2. Використання Google-сервісів вчителями у професійній діяльності та під час навчального процесу

Висновки. Отже, незважаючи на те, що 70% вчителів, які брали участь в анкетуванні, вказали, що використовують ІКС у професійній діяльності, аналіз відповідей на питання не дозволяє вважати цю цифру достовірною. Швидше за все, деякі вчителі під аббревіатурою ІКС мали на увазі ІКТ, відсоток використання яких у професійній діяльності дійсно високий. Ступінь використання ІКС у практиці вчителів можна оцінити як низький, оскільки за жодним показником відсоток використання не досяг навіть 50%. Аналіз питань дозволяє зробити висновок про те, що мережеві сервіси поступово впроваджуються в шкільну практику, однак їх використання залишається на низькому рівні. 37% опитаних вчителів не застосовують їх взагалі, а ті, хто впроваджує ці засоби, обмежуються використанням Google Диска і Google Документів (більше 40%). Але у професійній діяльності вчителі охочіше використовують мережеві сервіси Google, активно використовують сервіси для створення online-презентацій, Інтернет-сервіси для створення інтерактивних додатків. Це є передумовою до того, що в майбутньому, швидше за все, ці сервіси стануть важливою складовою частиною саме навчального процесу.

Впровадження ІКС в освітні установи має важливе значення для подальшого розвитку інформатизації вітчизняної освіти на правовій основі. Однак аналіз результатів проведеного дослідження говорить про низький рівень використання ІКС у професійній діяльності вчителів. Водночас готовність сучасного вчителя до освоєння нових програмних продуктів досить висока, що дозволяє зробити

висновок про доцільність проведення підвищення кваліфікації вчителів у галузі використання ІКС і сучасних мережевих сервісів, у т. ч. хмарних.

Подальші напрями дослідження окресленої тематики вбачаємо у вивченні рівня підготовки студентів-бакалаврів і магістрантів до використання ІКС під час проведення педагогічних практик.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Биков В.Ю. Особливості переходу до активного використання комп'ютерних технологій. Директор школи, ліцею, гімназії. 2012. № 1. С. 30–33.
2. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: дис. ... док. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2003. 440 с.
3. Васильєва М.П. Деонтологічний компонент підготовки сучасного педагога в умовах вищого навчального закладу. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Педагогіка і психологія. 2011. № 2 (2). С. 14–19.
4. Гуревич Р.С. Інформаційна культура педагога як необхідний компонент сучасної освіти. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Київ; Вінниця, 2010. Вип. 23. С. 190–195.
5. Данилюк Н.А. Конкурентоспроможність як якісний показник професійної діяльності вчителя. URL: <http://marschool.dnepredu.com/uk/library/konkurentospromozhnist-yak-yakisnii-pokaznik-profml>.
6. Державна цільова програма впровадження у навчально-виховний процес ЗНЗ інформаційно-комунікаційних технологій «Сто відсотків» на період до 2015 р. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show>.

ВИБІР СТРАТЕГІЇ ЩОДО ВИПРАВЛЕННЯ ПОМИЛОК У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

CHOICE OF ERROR CORRECTION STRATEGY IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

У статті йдеться про необхідність вибору вчителем іноземної мови стратегії щодо виправлення помилок учнів. Помилки у вивченні іноземної мови – це природне явище, їх уникнути неможливо. Вчитель повинен помічати помилки учнів, розуміти їхню причину, аналізувати їх і виправляти, щоб уникнути повторення і закріплення неправильних мовних зразків. Наведено різні погляди на проблему виправлення помилок, наголос зроблено на позитивному значенні помилок і їх виправленні у навчанні іноземної мови. Стратегія вчителя передбачає відповіді на запитання: виправляти чи не виправляти? Які помилки виправляти? Коли і як виправляти? Вибір стратегії вчителем залежить від виду і мети роботи, характеру помилок, причини й умови їх виникнення.

Ключові слова: навчання іноземної мови, іноземне мовлення, стратегія вчителя, помилка, виправлення помилок, взаємо виправлення, самокорекція, пряме / непряме виправлення.

Статья рассматривает вопрос выбора учителем иностранного языка стратегии исправления ошибок учащихся. Ошибки в процессе изучения иностранного языка – это природное явление. Учитель должен замечать ошибки учащихся, понимать их причину, анализировать их и исправлять, чтобы избежать повторения и закрепления неправильных языковых образцов. Приведены разные точки зрения на проблему исправления ошибок, упор сделан на положительной роли ошибок и их исправ-

ления при изучении иностранного языка. Стратегия учителя предусматривает ответы на такие вопросы: исправлять или не исправлять? Какие ошибки исправлять? Когда и как исправлять? Выбор учителем стратегии зависит от вида и цели работы, характера ошибок, причины и условия их возникновения.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, иностранная речь, стратегия учителя, ошибка, исправление ошибки, взаимои исправление, самокоррекция, прямое / не прямое исправление.

The article deals with the problem of choice of error correction strategy by a foreign language teacher. One should take into consideration that foreign language acquisition is a durable and complicated process and errors are the natural phenomenon in it. To avoid repetition and fixing of incorrect language patterns a teacher must notice pupils' errors, analyze and correct them. Different opinions at the problem of error correction are given in the article, positive role of errors and error correction is accentuated. Teacher's strategy provides the answers to such questions: should errors be corrected? Which learner errors should be corrected? When and how should errors be corrected? Who should correct learner errors? Teacher chooses the error correction strategy depending on the type and the aim of work, type of an error, its cause and conditions of its appearance.

Key words: foreign language teaching, teacher's strategy, error, error correction, peer correction, self-correction, direct / indirect correction.

УДК [37.016:811.111]:811.111'271.1

Лях О.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри германської
та слов'янської філології
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Основне завдання навчання іноземної мови у загальному вигляді можна сформулювати як навчання учнів вільно та правильно говорити, слухати і розуміти, писати і читати іноземною мовою. І ті, хто навчають, і ті, хто вивчає мову, прагнуть до досконалості, працюючи над покращенням своїх знань і розвитком своїх мовних і мовленнєвих умінь і навичок, наближуючи своє мовлення до мовлення носіїв іноземної мови.

Процес вивчення іноземної мови дуже складний і неоднозначний. Він передбачає не тільки вивчення правил, але й постійне практикування в іноземному мовленні. Звісно, набуття знань, умінь і навичок відбувається поступово, в учня ще бракує деяких знань, тому він і робить помилки.

Аналіз літературних джерел і практики свідчить про те, що учні роблять помилки на всіх етапах вивчення іноземної мови й у всіх видах мовленнєвої діяльності. Це – об'єктивна реальність, і не можна цим нехтувати. Тому перед кожним учителем постає питання про те, як реагувати на помилки учнів, коли і як їх виправляти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема виправлення помилок українськими та зарубіжними педагогами досліджується в межах методики викладання іноземної мови (О. Вельчева, Л. Катюха, Л. Коцюк, О. Пелипенко, О. Лось, В. Омельченко, Б. П'ятничко; Н. Амара, К. Бейлі, М.К. Берт, А. Галускова, Дж. Гендріксон, Г. Дьюлей, Е. Ходжа) та психолінгвістики (Л. Семенюк, В. Миськів; Дж. Хармер, С. Крашен, С. Кордер, Дж. Річардз, Л. Селінкер, С. Шехтер). Вивчаються питання сутності помилки, типів і причин помилок у вивченні іноземної мови.

Мета статті полягає в тому, щоб на основі аналізу літературних джерел і практики викладання іноземної мови (як української, так і світової) подати об'єктивний погляд на проблему вибору вчителем іноземної мови стратегії виправлення помилок.

Виклад основного матеріалу. Дослідники проблеми аналізу і виправлення помилок, підкреслюючи тривалість і складність опанування іноземної мови, зауважують, що помилки завжди супроводжують її вивчення, якими б досконалими

та новітніми технологіями навчання не користувався вчитель. З одного боку, помилки, безумовно, свідчать про певні прогалини у знаннях учнів, про те, чого учень ще не засвоїв, не опанував і на чому треба насамперед зосередити увагу. З іншого боку, помилки забезпечують учителеві зворотний зв'язок, свідчать про те, як учень просувається до запланованої мети. Тому ми не можемо трактувати помилку, ставлення до неї вчителя та її виправлення однозначно тільки як негативне або тільки як позитивне явище у вивченні іноземної мови.

Перше питання, яке постає у зв'язку з цим: чому вчителі виправляють помилки? Більшість учителів іноземної мови зізнаються, що вони виправляють помилки задля досягнення досконалості / правильності у граматиці, лексиці, вимові – це те, що забезпечує комфортність і зручність у спілкуванні з носіями мови. Іншими словами, учні потребують корекції з огляду на відповідне використання мови, тобто виправлення помилок і практичне використання мови пов'язані між собою, оскільки виправлення помилок сприяє формуванню навичок вільного володіння мовою. До того ж, як з'ясувалося, виправлення помилок – не така вже проста справа. Виправляючи помилки учнів, учитель (або самі учні) обговорюють певне правило, дають правильну відповідь, закріплюють її у мовленні. Отже, виправлення необхідні, щоб зробити правило / значення зрозумілішим для учнів, щоб вони могли надалі правильно ним користуватися. Важливе значення має не стільки саме виправлення, скільки те, як це робиться. Отже, йдеться про вибір учителем стратегії щодо виправлення помилок учнів у вивченні іноземної мови.

Вибір стратегії вчителя «Виправляти чи не виправляти?» великою мірою залежить від того, які помилки роблять учні, як часто і як вони впливають на подальше вивчення мови. Розуміння помилок і причин їх виникнення як учителем, так і учнями робить процес вивчення мови свідомим і цілеспрямованим, оскільки виправлена помилка спонукатиме учнів бути ретельними і уважними, більше уваги приділяти засвоєнню правил, що сприятиме чистоті і правильності мовлення.

Варто зазначити, що педагоги по-різному ставляться до виправлення помилок. Одні (наприклад, Harmer, 1991) наголошують на обмеженнях у виправленні і радять учителеві не втручатися у висловлювання, наполягаючи на правильності і повторенні виправленого. Інші (Burt, 1975) пропонують зосереджувати увагу не на локальних, а на глобальних помилках, які шкодять комунікації [4, с. 124]. Отже, не можна однаково ставитися до помилок, виходячи з міркування про те, що «помилка є помилка, і її треба виправляти», треба підходити диференційовано, беручи до уваги багато чинників, таких як: вид і мета роботи, тип помилки, причини її виникнення, її вплив на

подальше вивчення мови, умови, в яких вона зроблена, тощо. Зокрема, коли йдеться про формування навичок іншомовного мовлення учнів / студентів, дослідники одностайні у тому, що варто не втручатися і не переривати мовлення, а виправляти лише комунікативно значущі помилки [6; 7].

Незважаючи на те, що думки щодо виправлення помилок не збігаються, дослідники називають принаймні три ситуації, які потребують виправлення помилок: 1) виправляти помилки, які часто повторюються, 2) фокусувати увагу на помилках, які перекидають зміст висловлювання, 3) виправляти помилки, щоб здійснювати нормальну комунікацію, коли мовці розуміють один одного. Коли ж учні продовжують робити помилки, це означає, що вони не розуміють правила. Тому типові / загальні помилки (ті, які робляться систематично і більшістю учнів) потрібно з'ясувати відразу, на початку процесу вивчення мови, і стежити, щоб учні не повторювали їх.

Аналіз літературних джерел і педагогічної практики засвідчив, що аналіз і виправлення помилок у вивченні іноземної мови – проблема комплексна, тому вирішення її не може бути однозначним. З упевненістю можна тільки зазначити, що вчитель не може не помічати помилки учнів, оскільки вони свідчать про прогрес того, хто вивчає мову, і вказують, над чим ще слід працювати, про те, як учень оволодіває мовою і яку стратегію використовує. Крім цього, як слушно зазначає Н. Амара, вони є невід'ємною складовою частиною процесу вивчення мови, що розглядається як засіб навчання [1, с. 58]. Отже, помилки є показником рівня знань і володіння іноземною мовою. Оскільки наша мета полягає у підвищенні знань і вдосконаленні іншомовного мовлення учнів, вчитель повинен певним чином реагувати на помилки і створювати умови для того, щоб: а) попереджати їх, б) виправляти і подавати учням правильні зразки.

Е. Ходжа вважає, що помилки повинні бути ідентифіковані (виявлені, розпізнані), проаналізовані, класифіковані, виправлені і навіть оцінені [5, с. 98]. Ідентифікація (виявлення, розпізнавання) передбачає, що вчитель має вирішити для себе і довести до учнів, що слід вважати помилкою. Аналіз помилок включає такі етапи: реєстрацію (статистичні дані), аналіз систематичних помилок, які допускаються на різних етапах вивчення іноземної мови, оцінку помилок і прийняття дидактичних заходів щодо зменшення помилок.

Класифікація помилок допоможе вчителю обрати свою стратегію щодо їх виправлення. Відомо, що помилки класифікуються відповідно до лінгвістичної площини, в якій вони зустрічаються (фонетичні, лексичні, морфологічні / синтаксичні і практичні помилки), причини помилок (внутрішньо- і міжмовні помилки). Крім цього, розрізняють глобальні та локальні помилки, систематичні / типові

та несистематичні / одиничні, компенсаторні (коли учні прагнуть описати незнайомі слова) і творчі (коли в учнів склалося своє уявлення щодо природи іноземної мови) [5, с. 98–99].

Н. Амара наголошує, що вчитель повинен бути теоретично підготовленим до того, щоб реагувати і виправляти помилки учнів. Слідом за Дж. Генріксоном вона ставить 5 основних питань, на які кожен учитель іноземної мови має дати відповідь, щоб правильно побудувати стратегію щодо виправлення помилок учнів:

1. Чи треба виправляти помилки?
2. Якщо треба, то коли?
3. Які помилки слід виправляти?
4. Як виправляти помилки?
5. Хто повинен виправляти? [1, с. 61]

Відповіді на ці питання і складуть умови, за яких виправлення помилок буде ефективним:

1. Якщо йдеться саме про вивчення мови, то виправляти помилки варто. Вказуючи на помилки, вчитель показує, що учень має неповні знання або хибне уявлення про те чи інше правило і, виправляючи їх, формує правильне уявлення [1, с. 61]. Слід мати на увазі (на цьому, зокрема, наголошує Krashen, 1982, с. 75), що виправлення помилок сприяє вдосконаленню вже набутих знань і навичок, але не відіграє великої ролі у придбанні знань. Самокорекція все ж ефективна у вивченні мови.

2. Щодо вибору часу виправлення помилок (відразу чи після), постає дилема: швидкість чи правильність мовлення. У літературі утвердилася така думка: якщо ми більше дбаємо про плавність / швидкість мовлення, то краще виправляти після висловлювання. Це також залежить від типу помилки. Наприклад, фонетичні помилки, пов'язані з вимовою, або граматичні варто виправляти відразу (негайне виправлення), оскільки посткорекція не запам'ятовується. Крім цього, слід зважати і на загальну картину в класі (чи всі учні, чи один / кілька учнів допускають помилки). Отже, у цьому питанні має значення інтуїція вчителя, так само, як і зворотній зв'язок [1, с. 62].

Психолінгвіст К. Бейлі, намагаючись зберегти баланс між швидкістю та правильністю мовлення, пропонує таку класифікацію ставлення до помилок, основними параметрами якої є:

1. Виправляти або ігнорувати.
2. Виправляти відразу або відкласти на потім.
3. Делегувати виправлення помилок чи ні.
4. Делегувати виправлення помилок іншій особі, підгрупі або всьому класу.
5. Звертатися чи ні до людини, яка зробила помилку після виправлення помилки.
6. Дозволити іншим учням ініціювати виправлення помилок.
7. Перевірити ефективність виправлення помилок.

У межах кожного варіанта існує вісім можливих функцій: 1) вказати факт помилки, 2) вказати місце помилки, 3) надати можливість для нової спроби, 4) надати правильну розмовну модель, 5) вказати тип помилки, 6) вказати спосіб усунення виявленої помилки, 7) наголосити на поліпшенні, 8) похвалити [2].

3. Існують помилки «глобальні» (вони можуть утруднити сприйняття інформації) та «локальні» (впливають тільки на окремі елементи висловлювання і не впливають на сприйняття цілої інформації), систематичні й несистематичні (одиничні). Систематичні помилки учень може виправити сам, оскільки він має вже певний досвід, і вчителю достатньо тільки нагадати йому. Одиничну помилку вчитель може виправити, подавши правильний варіант. Отже, у питанні, які помилки слід виправляти, вчитель керується своєю інтуїцією і розумінням помилки. У будь-якому разі вчитель повинен усвідомлювати мету аналізу (виправлення) помилки й аналізувати систематично.

4. Щодо питання про те, як виправляти, то тут існують певні правила, дотримання яких забезпечить необхідну ефективність вивчення іноземної мови. Способи виправлення помилок повинні сприяти формуванню в учнів правильного уявлення про мову, збільшенню правильності у висловлюваннях, розширювати їхні знання і навички володіння іноземною мовою, удосконалювати навички у всіх видах мовлення. Також слід враховувати індивідуальні особливості опанування іноземної мови кожного учня, враховувати емоційний фактор і психологічний стан. Виправлення не повинно звучати погрозою для учня і супроводжуватися покаранням. Слід надавати перевагу непрямому виправленню (спонукати до самовиправлення або ж дати правильний варіант), щоб учень не почувався нездарою [1, с. 62].

У працях розглядаються 3 шляхи виправлення помилок: самокорекція, (взаємне виправлення) виправлення учнями, виправлення вчителем [1].

Самокорекція. Після того, як учень усвідомив свою помилку, він повинен спробувати виправити її сам. Це вважається найкращим способом, бо учень краще запам'ятовує те, що він сам виправив.

Взаємне виправлення. Якщо учень не зміг виправити свою помилку, вчитель звертається до інших учнів класу, спонукаючи їх до виправлення помилки свого товариша. Це слід зробити тактовно, щоб учень, який зробив помилку, не почувався принизливо або пригнічено. Після виправлення помилки вчитель не повинен звертатися до учня, який зробив помилку, щоб той повторив правильний варіант. Edge (1989) вказує на такі переваги взаємного виправлення:

– воно стимулює співпрацю, оскільки учні / студенти отримують можливість учитися один в одного;

– обидва учня (той, хто зробив помилку, і той, хто виправив) втягуються в активний процес вивчення мови (вони уважно, вдумливо слухають один одного, міркують, співвідносять почуте з тим, що вони знають про мову, тощо);

– учитель отримує інформацію про здібності та рівень знань і вмінь учнів – і того, кого опитує, і тих, хто виправляє помилки [3].

Співпраця і взаємодія є одними з головних ознак процесу навчання. Тому, коли учень вчиться виправляти помилки інших без утискання їхніх почуттів, вони разом виконують певну роботу. Однак часто буває так, що одні й ті самі учні відгукуються на прохання вчителя виправити помилки. У цьому разі вчитель повинен бути впевнений, що й інші учні також беруть у цьому участь, хоча б пасивно.

Виправлення вчителем. Якщо ніхто з учнів не може виправити помилку, то виправляє вчитель. У цьому разі він повинен розуміти, що існує прогалина у знаннях учнів. Тому вчитель приймає рішення ще раз пояснити проблемне правило мови (особливо, якщо він бачить, що це проблема більшості класу). Можливо, знадобиться більше повторень і практичних вправ. Ми не повинні забувати, що основна мета виправлення помилок – допомогти учням усвідомлено засвоїти нові правила і сформувані навичку використовувати його у своєму мовленні. Тому важливо після виправлення запропонувати учневі, який зробив помилку, дати правильну відповідь [1, с. 62].

Існує кілька прийомів виправлення помилок: 1) пряме виправлення, 2) повторення виправленого (правильного зразка) або надання ключа-підказки для того, щоб учень сам зміг себе виправити, 3) непряме / приховане виправлення або створення дискусії / обговорення помилки, 4) постановка питань з метою з'ясування правильної відповіді замість помилки, 5) класифікація помилки й озброєння учнів відповідними знаннями. Один із учителів говорить: «Коли учень робить помилки у вимові, я виправляю відразу. Якщо учень робить граматичну помилку, я повторюю речення правильно, показуючи інтонаційно, де була помилка».

Дослідження показують, що вчителі ігнорують третину мовних помилок, звертаючи увагу тільки на ті, що часто зустрічаються у висловлюваннях учнів; детальне, пряме виправлення домінує над прихованим; зовнішнє виправлення (вчителем або іншими учнями) домінує над самовиправленням [4]. Усе це, на наш погляд, не наближає тих, хто вивчає іноземну мову, до бажаної мети – досконалого володіння мовою – і не сприяє покращенню процесу вивчення іноземної мови, бо учні засвоюють неправильні мовні моделі, що надалі ускладнює комунікацію з носіями мови. Крім цього,

важлива мотивація, підкріплена позитивним ставленням до учнів і лояльним ставленням вчителя до їхніх помилок.

Висновки. Отже, саме вчитель, як організатор і керівник процесу навчання, виявляє помилки й оцінює їх значущість. Вчитель сам повинен усвідомлювати, чи є помилки частими, важливими та специфічними для певного рівня. Відтак він вживає необхідні заходи для виправлення і запобігання помилкам.

Головна сутність виправлення помилок у навчанні іноземної мови полягає в тому, щоб учні бачили й усвідомлювали свої помилки і навчилися виправляти їх. З цією метою вчитель формує в учнів навички редагування та виправлення помилок.

У цій роботі важлива співпраця вчителів та учнів. Учні повинні розуміти, що вчитель, вказуючи на помилку та виправляючи її або спонукаючи учня до виправлення, бажає, щоб учень оволодів певним умінням, щоб якомога швидше міг навчитися правильно і швидко спілкуватися іноземною мовою. Цьому, зокрема, сприяє й атмосфера у класі, основними ознаками якої має бути доброзичливість, взаєморозуміння, взаємоповага, терпіння.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Amara N. Errors Correction in Foreign Language Teaching. The Online Journal of New Horizons in Education. 2015. Vol. 5. Issue 3. P. 58–68. URL: <http://www.tojned.net/journals/tojned/articles/v05i03/v05i03-07.pdf>.
2. Bailey K.M. Classroom-centered research on language teaching and learning. In Celce-Murcia, Marianne (Ed.). Beyond Basics: Issues and Research in TESOL. Newbury House, 1985.
3. Edge J. Mistakes and Correction. Longman Keys to Language Teaching. Harlow: Longman, 1989.
4. Foreign Language Teachers' Perceptions of Error Correction in Speaking Classes: A Qualitative Study. The Qualitative Report. 2017. Vol. 22. № 1. Art. 6. P. 123–135. URL: <http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2584&context=tqr>.
5. Hoxha E.K. Errors in the Foreign Language Learning Process. Interdisciplinary Journal of Research and Development "Alexander Moisiu" University. Durrës, Albania. 2015. Vol (II). № 1. P. 97–100. URL: <http://www.uamd.edu.al/new/wp-content/uploads/2015/11/17.Ermira-Kupthi.pdf>.
6. Вельчева О.І. Форми корекції помилок в іншомовному усному мовленні студентів. Postępy w nauce w ostatnich latach. Nowych rozwiązań. Подсекция 6. Теория, практика и методы обучения. URL: http://xn--e1aajfpcds8ay4h.com.ua/files/image/konf%2012/doklad_12_3-2_18.pdf.
7. Лось О.В. Про деякі аспекти попередження та виправлення помилок в іншомовному мовленні. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2013. № 8 (34). С. 133–142.

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ОСНОВНЫХ
ИННОВАЦИОННЫХ ПОНЯТИЙ В ОБРАЗОВАНИИTHE ESSENCE AND CONTENT
OF KEY INNOVATIVE TERMS IN EDUCATION

В статье рассматривается понятие инновации, его сущность и содержание. Анализируются основные значения понятия, способы толкования, формулируются основные характеристики лингвистического анализа. Педагогическая литература внесла существенные изменения в социальную практику, и их внедрение носит название «инновации». Новые виды деятельности, технологические процессы, научно-техническое развитие также интерпретируются как инновации. «Инновации» – это феномен развития, связанный со всеми стадиями развития общества. Это новые подходы, которые серьезно меняют методы, механизмы, результаты, содержание деятельности. Концепция «инновации» относится к новизне и новым процессам. Учитывая процесс изменений в разных сферах жизни, это можно рассматривать как инновации, если их содержание распространено на практике и создаются новые возможности для удовлетворения меняющихся потребностей человека.

Ключевые слова: инновация, сущность инновации, содержание инновации, инновации в образовании.

У статті розглядається поняття інновації, його сутність і зміст. Аналізуються основні значення поняття, спосіб тлумачення, формулюються основні характеристики лінгвістичного аналізу. Педагогічна література внесла істотні зміни в соціальну практику, і їх впровадження має назву «інновації». Нові види діяльності, технологічні процеси, науково-технічний розвиток також інтерпретуються як інновації. «Інновації» – це

феномен розвитку, пов'язаний з усіма стадіями розвитку суспільства. Це нові підходи, які серйозно міняють методи, механізми, результати, зміст діяльності. Концепція «інновації» стосується новизни і нових процесів. З огляду на процес змін у різних сферах життя це можна розглядати як інновації, якщо їх зміст поширений на практиці і створюються нові можливості для задоволення мінливих потреб людини.

Ключові слова: інновація, сутність інновації, зміст інновації, інновації в освіті.

The article discusses the concept of innovation, its essence and content. The basic meanings of the concept, the method of interpretation are analyzed; the main characteristics of linguistic analysis are formulated. Scientific and pedagogical literature has made significant changes in social practice, and their implementation is called "innovation". New activities, technological processes, scientific and technical development are also interpreted as innovations. "Innovations" is a developmental phenomenon that is associated with all stages of social development. These are new approaches that seriously change the methods, mechanisms, results, content of the activity. The concept of "innovation" refers to the novelty and new processes. Given the process of change in different spheres of life, this can be considered as innovation if their content is common in practice and new opportunities are created to meet changing human needs.

Key words: innovation, essence of innovation, maintenance of innovation, innovations in education.

УДК 658.5:338

Мамедова Ирана Октай кызы,
преподаватель кафедры педагогики
и методики начального обучения
Азербайджанского государственного
педагогического университета

Постановка проблемы в общем виде. Одним из самых значительных достижений Азербайджанской Республики стало формирование новой образовательной системы. Процесс реформирования образования, начавшийся в XX в., все еще продолжается. В результате этих реформ была принята Концепция развития «Азербайджан – 2020: перспективы на будущее», утвержденная Указом Президента Азербайджанской Республики от 29 декабря 2012 г. Она содержит положения об инновациях и преимуществах, которые они могут дать обществу. Здесь отмечается, что «будет осуществлена поддержка научного потенциала и инновационной деятельности; развитие науки будет приоритетным с учетом местных особенностей и глобальных тенденций, и процесс эффективной интеграции в прогрессивную мировую науку будет продолжен. Будет улучшена научная инфраструктура, материально-техническая база науки будет модернизирована, и в этой области будут обеспечены системы электронной информационной поддержки» [7, с. 20–21].

Понятие «инновация» является одним из общепринятых терминов в научном мире, который содержит в себе новое содержание и смысл.

Государственная стратегия развития образования в Азербайджанской Республике, направленная на ее модернизацию, учитывает важность ускорения интеграции экономики в мировую экономическую систему, развития человеческого капитала в стране и приобретения необходимых знаний и навыков. Развитие человеческого капитала является одним из важных условий для процесса успешной интеграции экономики в глобальную систему и ее эффективного использования в международной конкуренции. Все это является главной задачей развития и совершенствования системы образования Азербайджанской Республики. Реформируемая система образования требует новых, инновационных подходов.

Изложение основного материала. Инновационная среда, которая создается в образовательных и педагогических учреждениях Азербайджан-

ской Республики и является ее неотъемлемой частью, обуславливает необходимость внедрения новых технологий и методов обучения. Каждая успешная реформа, проводимая в области просвещения, в современной педагогической науке и педагогическом процессе рассматривается с точки зрения правильной оценки ее теоретических и методических направлений, современных методов управления. Педагогическая среда пребывает в поиске инноваций, их применение на соответствующих этапах обучения требует научного объяснения ряда концепций и терминов. В данном случае понятие «инновация» привлекает особое внимание, поскольку через него осуществляется прорыв в технологическое будущее. При интерпретации его основного содержания важно знать его суть и смысл.

Впервые термин «инновация» был применен в XIX в. в антропологии и этнологии. Это слово обозначало процесс включения элементов одной культуры в другую [13, с. 130].

Известно, что время от времени в образование внедряются новшества и инновации. Если обратиться к истории, то можно увидеть, что в средние века множество инноваций было внесено именно на Востоке в подходах и взглядах на образование. Понятие «наука» с арабского «*аляма*» означает «знать, быть в курсе». При интерпретации слова «*аляма*» ученый исходил из арабского слова «*уляма*», что значит «Вселенная, совокупность всего». Термин «*муаллим*» (учитель) происходит от арабского термина «*аляма*» и интерпретируется как «преподавать». Хотя термин «инновация» далек от восточного мира, «*يوبرتل اراالفتبال* – аль ибтикару аль тарбуи» – это своего рода «образовательная инновация», которая переводится как новшество, привнесенное учителем. Многие педагогические инновации следует рассматривать как результат исследований, проведенных восточными учеными [3, с. 123, 568].

В целом педагогические инновации понимаются как один из аспектов развития и совершенствования образования. На латыни «*novatio*» означает «восстановление», «изменение», «инновация». Частица «*in*» обозначает направление и дает выражение «в направлении изменений». Не каждое новшество – инновация. Инновации – это идеи, процессы, инструменты и результаты, получаемые в развитой педагогической системе [16].

В энциклопедии говорится: «Инновация – это конечный результат деятельности человеческого интеллекта, изобретения и инноваций. Результатом инноваций являются организационно-технические и другие аспекты новой или улучшенной работы технологического процесса, а также различных сфер социальных отношений. Инновационная деятельность – это применение новых идей, научных знаний, технологий и продуктов

для различных областей производства и управления для обеспечения экономического развития и конкурентоспособности» [17].

В словаре Б.И. Кононенко понятие «инновации» толкуется как «новое», «вновь созданное или вновь появившееся», «последнее созданное или замененное», «новизна» [8, с. 267]. Из этих объяснений ясно, что инновации всегда применялись в педагогическом процессе, но в последнее время стали более интенсивными. Для того, чтобы улучшить процесс обучения и образования, а также качество результатов этого процесса, английские ученые и исследователи также описывают слово «новаторство» в педагогической системе в широком смысле как «новшество».

Термин «инновация» в переводе с ряда западноевропейских языков означает «освежение, избрание, инновации, замена старого на новое» [12, с. 598]. Это слово широко применяется во всех сферах управленческой деятельности, в т. ч. и, как указывалось выше, в преподавательской.

К примеру, слово «инновация» было подробно рассмотрено в работах Й. Шумпетера. Он пишет, что инновации – это систематическая деятельность, направленная на полный спектр инноваций, основанных на новых знаниях, идеях, открытиях и изобретениях, современной научно-технической системе, использовании и внедрении современного оборудования. Кроме того, инновация является новым научно-организационным сочетанием факторов производства, обусловленных предпринимательским духом [15, с. 347].

По словам П.Ф. Друкера, «инновация» – это ключ к предпринимательству. Майкл Портер продемонстрировал конкурентное преимущество инноваций, а также искусственные способы современных технологий и творческого мышления [5, с. 202]. Э. Роджер объяснил концепцию инноваций как процесс разработки инструмента с использованием новых технологий в области технологий [9, с. 196]. Он классифицирует инновации, определенные в форме идей, опыта или объектов, которые недавно были приняты отдельными лицами.

Когда некоторые исследователи имеют в виду «инновации», предполагается, что они являются продуктивными нововведениями в виде новых продуктов, эффективных социально-экономических и организационно-технических решений.

Таким образом, инновация – это новый, улучшенный процесс или новый подход к социальным услугам в результате инновационной деятельности, проявляющийся в новом, прогрессивном продукте, который на практике используется на рынке. Согласно теории Б. Твисса, «инновация» – это процесс, в котором идея или изобретение экономически целесообразны и выгодны. По словам Б. Санто, «инновация – это такой социально-

экономический процесс, который позволяет идеям и инновациям создавать по своим характеристикам лучшие продукты и технологии. Если инновации ориентированы на прибыль, рынок может приобрести дополнительные продукты» [14, с. 146].

В рамках педагогического процесса В.З. Загвязинский дал следующее объяснение термину «инновация»: «инновация привносит новые идеи и новые технологии в педагогический опыт учителей». Поиск инноваций обеспечивает решение противоречий между требованиями к быстрому развитию учебной среды и самой средой. Инновация – это процесс, в результате которого частично или полностью используемые знания способствуют развитию интеллектуальной деятельности. Инновационное обучение и управление образованием можно считать новым этапом в системе образования [6, с. 176].

Таким образом, инновация – это творческий процесс внедрения новшеств, и его использование можно назвать инновационным циклом, который проходит в ходе учебного процесса. В последние десятилетия в стране были приняты новые концепции и государственные стандарты, были написаны альтернативные учебные планы, появились новые типы школ. В результате инноваций в последние годы в Азербайджанской Республике были разработаны новые учебные планы для всех уровней образования.

Инновации основаны на использовании научных достижений и передовых методов [10, с. 340].

«Инновация» охватывает различные аспекты учебного процесса. Прежде всего, здесь предусматриваются инновационные изменения в контексте образования, а также в методологии и методах обучения. Другими словами, инновационный контент – это новые образовательные технологии, новые формы учебного процесса и активные методы обучения. Кроме того, это система эффективного управления образованием, качественный подход к управлению образованием и новый подход к управлению учебными заведениями. Силу науки также можно рассматривать как интеграцию образовательной и инновационной деятельности.

Необходимые реформы в образовании обуславливают необходимость совершенствования подготовки учителей начальной школы. В этих условиях демонстрируются инновации в области обучения в рамках научных знаний. Поэтому современные исследования ведущих ученых мира в таких областях, как педагогика, психология, социология, философия и экономика, должны быть продолжены с использованием современной информации и технологий.

П.Т. Гальперин, А.К. Маркова, а также В.С. Сластенин рассматривают различные аспекты инноваций как педагогической категории. Общий аспект их идей заключается в том, что педагоги-

ческие инновации – это применение инноваций в педагогической деятельности, внесение изменений в содержание технологий обучения для повышения их эффективности [4, с. 3–9].

Анализ научных источников и реальной педагогической ситуации показывает, что формирование будущих учителей начальной школы и их подготовка в рамках инновационной педагогической деятельности является одним из основных стратегических направлений в образовании. В последние десятилетия исследования в области инноваций в педагогической литературе носили систематический характер. В работах зарубежных авторов, таких как А. Ананьев, О.Л. Берак, И.К. Курдюмова, Э. Роджерс, были изучены социально-психологический аспект инноваций, а также введение новых моделей управления в различные области системы образования. В этих работах предлагается инновационная методология исследования и программа оценки для будущих учителей начального образования как инновационная педагогическая деятельность. Российские ученые добились успешных результатов в этой области. Так, в исследованиях М.В. Кларина были тщательно проанализированы и обобщены инновационные процессы в педагогике [6, с. 168].

Азербайджанские ученые также провели ряд исследований по этим вопросам. Они широко использовали инновации при подготовке будущих учителей начальной школы. Современные учителя имеют много практических навыков в применении инноваций в процессе обучения [11, с. 340].

В педагогической науке Азербайджана были также исследованы как педагогические, так и психологические аспекты инноваций. В частности, указанные проблемы систематически исследовал А. Мехрабов. По его мнению, решающее значение имеет предварительная разработка инноваций, научных основ и исследование прикладных особенностей новых обучающих технологий, определение эффективности модернизации системы образования, реализованных проектов. Он подчеркивает роль инноваций в улучшении качества учебного процесса, подчеркивая роль интеграции медико-педагогического образования в качестве инновационного процесса.

Инновации – это идеи, процессы, инструменты и результаты, полученные в высокоразвитой педагогической системе. По словам А. Пашаева и Ф. Рустамова, «эффективность педагогической системы может быть улучшена благодаря инновациям» [1, с. 108–110]. Авторы различают экстенсивный и интенсивный типы инноваций, и содержание каждого из них разъясняют отдельно.

В структуре инновационных процессов в современной научно-педагогической литературе существуют два подхода: 1. феноменологический; 2. технологический. Первый подход рассматри-

вает структуру инноваций как предварительную идею или мысль. При втором подходе взаимосвязь других нововведений сосредоточена на последовательных изменениях в различных комбинациях [18, с. 40].

Инновационные изменения обуславливают обновления и успешность внедрения новой системы качества в существующую систему. Учитывая структуру инновационных процессов, большинство исследователей определили следующие их этапы:

1. формирование идей;
2. разработку идеи, применяемой в одном аспекте;
3. определение обоснования для реализации (обоснование аргумента экспериментального обзора для положительного воздействия на текущую ситуацию);
4. практику;
5. изучение и оценку результатов реализации;
6. дальнейшее развитие инноваций [18, с. 41].

Как и в других областях науки, педагогическая наука широко применяет инновации. Инновации считаются основным условием развития современного образования. Обучение педагогическим инновациям будущих учителей имеет первостепенное значение.

Выводы. Суммируя сказанное выше, мы можем заключить, что экономические и технологические инновации также повлияли на создание инноваций в педагогике и школьной практике. Инновации сегодня понимаются как инновации и в педагогической системе с целью улучшения курса и результатов обучения и воспитания. Проблема инноваций как научного понятия и термина, имеющего на практике широкое распространение, имеет в современной педагогической теории и практике исключительное значение. С точки зрения стандартов современных учебных заведений следует провести последовательные реформы для достижения изменений и внедрения инноваций. Современная модель развития университетов Азербайджана должна основываться на пере-

довых методах и общепринятых традициях. Наши существующие ресурсы и творческие возможности должны быть четко адаптированы к новым требованиям.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Пашаев А., Рустамов Ф. Педагогика. Баку, 2010. 462 с.
2. Большая Экономическая Энциклопедия. М., 2008. 816 с.
3. Борисов В.М. Русско-арабский словарь / под ред. В.М. Белкина. М.: Сам Интернешнл, 1993. 1120 с.
4. Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф. Современное состояние теории поэтапного формирования умственных действий. Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1979. № 4. С. 3–9.
5. Друкер П.Ф. Практика менеджмента. М.: ИД Вильямс, 2009. 400 с.
6. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы педагогического исследования. М.: 2001. 203 с.
7. Концепция развития «Азербайджан – 2020: перспективы на будущее». URL // https://president.az/files/future_ru.pdf.
8. Кононенко Б.И. Большой толковый словарь. М., 2003. 511 с.
9. Rogers E. Diffusion of Innovations. Simon and Schuster, 2010. 518 p.
10. Российская Педагогическая Энциклопедия. М., 1999.
11. Рустамов Ф. Педагогика. Баку, 2010. 748 с.
12. Robert A., Anna G. Edmonds. Redhouse Yayınları. 1999. 1152 p.
13. Соколовский С.В. Инновации в антропологии. М., 2015.
14. Твисс Б. Управление научно-техническими нововведениями. Экономика. 1989. 272 с.
15. Шумпетер Й.А. Теория развития экономики. М.: Эксмо, 2007. 864 с.
16. Инновация. URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/Innovation>.
17. Инновация. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc1p/19758>.
18. Слостетин В.А. Инновационность – один из принципов педагогики. Педагогическое образование и наука. 2000. № 1. С. 38–44.

НАВЧАННЯ ПРОДУКТИВНИХ ВИДІВ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

TEACHING PRODUCTIVE LANGUAGE SKILLS AT THE LESSONS OF FOREIGN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION

Метою статті є дослідження особливостей навчання продуктивних видів мовленнєвої діяльності й формування навичок усного і писемного мовлення у курсантів на заняттях з іноземної мови професійного спілкування у вищих військових навчальних закладах. Однією з умов якісного розвитку продуктивних видів мовленнєвої діяльності є використання різних підходів до навчання усного й писемного мовлення, різноманітних форм роботи, в т. ч. і нестандартних. Це сприятиме підвищенню творчо-пошукової активності курсантів на заняттях. Увагу акцентовано на різних типах завдань, під час виконання яких не тільки засвоюється матеріал і доводяться до автоматизму навички, але й забезпечується готовність курсанта реально використовувати отримані знання в умовах професійного середовища. Доведено, що наразі проводиться посилена експериментальна робота, спрямована на удосконалення і впровадження новітніх методів навчання продуктивних видів мовленнєвої діяльності в систему навчання іноземної мови професійного спілкування.

Ключові слова: іноземна мова професійного спілкування, продуктивні види мовленнєвої діяльності, курсанти, мовлення.

Целью статьи является исследование особенностей обучения продуктивным видам речевой деятельности и формирования навыков устной и письменной речи у курсантов на занятиях по иностранному языку профессионального общения в высших военных учебных заведениях. Одним из условий качественного развития продуктивных видов речевой деятельности является использование разных подходов к обучению устной и письменной речи, разнообразных форм работы, в т. ч. и нестандартных. Это способствует повышению творческой поисковой активности курсан-

тов на занятиях. Внимание акцентировано на разных типах заданий, при выполнении которых не только усваивается материал, доводятся до автоматизма навыки, но и обеспечивается готовность курсанта реально использовать полученные знания в условиях профессиональной среды. Доказано, что в данный момент проводится усиленная экспериментальная работа, направленная на усовершенствование и внедрение новых методов обучения продуктивным видам речевой деятельности в систему обучения иностранному языку профессионального общения.

Ключевые слова: иностранный язык профессионального общения, продуктивные виды речевой деятельности, курсанты, речь.

The purpose of the article is to study the peculiarities of teaching productive language skills and forming the skills of oral and written speech to cadets at the lessons of foreign language for professional communication at higher military educational establishments. One of the conditions of high-quality development of productive language skills is using different forms of work, as well as the alternative ones. It promotes cadets' creative activity increase at the lessons. Attention is paid to different types of tasks, when the material is not only digested and practised until it becomes automatic, but also the cadet's readiness to use the knowledge in real-life professional environment is assured. It is proved that now there is an intensive experimental work aimed at improving and introducing the newest methods of teaching productive language skills in the system of teaching foreign language for professional communication.

Key words: English for professional communication, productive language skills, cadets, speech.

УДК 372.881.111.1

Нігаметзянова К.Р.,
старший викладач
кафедри іноземних мов
Національної академії
Національної гвардії України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасні цивілізаційні тенденції розвитку висувають нові вимоги до людини, а отже, й до освіти. Сьогодні світове співтовариство визнає якість освіти головною метою, пріоритетом розвитку суспільства у XXI ст., якому підпорядковані всі інші показники людського життя. Нашій державі потрібні такі військовослужбовці, які вміють працювати з людьми, підлеглими, глибоко усвідомлюють і знають свою роль у суспільстві, уміють використовувати набуті знання, вміння та навички на практиці, тобто професійно компетентні.

Соціально-економічні потреби сучасного українського суспільства зумовлюють зростання важливості навчання продуктивних видів діяльності майбутніх військовослужбовців. Контакти між країнами збільшилися на всіх рівнях. Як наслідок, з'явилася необхідність у регулярному спілкуванні

та листуванні, переговорах і складанні, оформленні різноманітної письмової документації, обміні інформацією, заповненні анкет і анкетуванні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання формування й розвитку продуктивних видів діяльності на заняттях з іноземної мови є досить актуальним. Багато науковців підкреслюють важливість переходу від репродуктивних видів діяльності (перекладу, виконання граматичних вправ) до продуктивних (висловлювання власної думки, участі в інтерактивній взаємодії з іншими учасниками навчального процесу). Це питання достатньо широко досліджено педагогами-науковцями, викладачами-практиками й методистами (С.А. Ламзін, С.Ю. Ніколаєва, Дж. Мун, Е.В. Васильєва, Ю.І. Пассов).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На думку багатьох

дослідників, одним із напрямків підвищення ефективності навчання іноземної мови є розвиток навичок усного й писемного мовлення з урахуванням специфіки навчального закладу, надання процесу вивчення іноземної мови професійно-орієнтованої спрямованості, створення таких ситуацій на занятті, у яких людина може ситуативно моделювати те, що вона вивчає. У вищих військових навчальних закладах (далі – ВВНЗ) процес розвитку продуктивних видів діяльності має враховувати специфіку підготовки фахівця (значні обсяги практичної роботи, самопідготовку, переважно групові форми занять тощо). Отже, питання розвитку навичок усного й писемного мовлення на заняттях з іноземної мови професійного спілкування (далі – ІМПС) у ВВНЗ як шлях вирішення проблеми гідної мовної професійної підготовки військовослужбовців і сьогодні є недостатньо дослідженим, хоч і надзвичайно актуальним і важливим.

Мета статті полягає у розкритті особливостей формування й навчання продуктивних видів мовленнєвої діяльності на заняттях з іноземної мови професійного спілкування у ВВНЗ.

Виклад основного матеріалу. У процесі продуктивної мовленнєвої діяльності людина висловлює свої думки або передає чужі думки в усній чи письмовій формі. Таким чином, до продуктивних видів діяльності належать говоріння і письмо.

Говоріння сприяє усному спілкуванню іноземною мовою в діалогічній і монологічній формі. Усна форма навчання включає в себе і говоріння, й аудіювання, тому навчання говорінню – тільки один аспект навчання усного мовлення. Обидва ці процеси нерозривні в спілкуванні, тісно пов'язані вони і в навчанні: навчання говорінню неможливе без вміння чути і розуміти мову.

У зв'язку з тим, що говоріння здійснюється у двох формах – діалогічному і монологічному мовленні, розглянемо технологію навчання кожної з них.

С.Ю. Ніколаєва характеризує діалогічне мовлення як процес мовленнєвої діяльності двох або більше учасників спілкування. Тому в межах мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі грає роль як слухача, так і мовця [1, с. 146–148].

Діалогічне мовлення (ДМ) виконує такі комунікативні функції, як:

- запит інформації – повідомлення інформації;
- пропозиція (прохання, накази, поради) – прийняття або відмова від запропонованого;
- обмін думками / враженнями / ідеями / враженнями;
- взаємовплив / обґрунтування своєї думки.

Діалогічне мовлення має певні характеристики:

- вмотивованість (необхідно створити умови, в яких у студентів або курсантів з'явиться потреба й внутрішня мотивація висловитися, поділитися думками);
- зверненість (спілкування, зазвичай, проходить у безпосередньому контакті учасників, котрі добре

обізнані з умовами, в яких відбувається комунікація. Діалог – це зорове сприйняття співрозмовника і певна незавершеність висловлювань, що розширюється позамовними засобами спілкування);

- ситуативність (зміст ДМ можна зрозуміти тільки з урахуванням тієї ситуації, в якій воно здійснюється);

- емоційна забарвленість (мовець передає свої думки, ставлення до того, що відбувається і про що йдеться);

- спонтанність (ДМ не можна передбачити або спланувати заздалегідь; обмін репліками відбувається швидко, і реакція потребує природнього темпу мовлення);

- двосторонній характер (співрозмовник виступає то в ролі мовця, то слухача, який реагує на слова співрозмовника) [1, с. 146–148].

Важливим аспектом у навчанні діалогічного мовлення є створення не просто ситуацій дійсності, але природних ситуацій, які спонукають до мовлення. Такі ситуації називають мовленнєвими або комунікативними ситуаціями (далі – КС). Ситуація, як основа вербального спілкування, є сукупністю мовних і немовних умов, необхідних і достатніх для здійснення мовленнєвої дії.

Ситуації вербального характеру використовують для навчання діалогічного та монологічного мовлення і мають різні завдання – від спрощених перетворень до самостійних мовних повідомлень.

Існують різні підходи до навчання діалогічного мовлення, з яких можна виділити два основні. Відповідно до першого – «зверху вниз» – навчання діалогічного мовлення розпочинається з ознайомлення з діалогом-зразком і його поступовим варіюванням, а в перспективі – і створенням власних діалогів в аналогічних ситуаціях спілкування. Другий – «знизу вверх» – передбачає проходження шляху від першочергового засвоєння елементів діалогу (реплік ДМ) до самостійного складання діалогу на основі навчальної КС, що також передбачає прослуховування діалогів-зразків.

Згідно з класифікацією Дж. Мун, прийоми навчання діалогічного мовлення можна поділити на 6 груп [4, с. 142–150]:

1. Activities giving evidence of knowing (прийоми, які дозволяють активізувати знання: назвати, дати визначення, описати, віднести до певної категорії, визначити співвідношення та ін.);

2. Activities giving evidence of comprehension (прийоми, які дозволяють продемонструвати розуміння матеріалу: пояснити, знайти відмінності, продовжити або закінчити, навести приклади, узагальнити, зробити припущення, класифікувати та ін.);

3. Activities giving evidence of knowledge / understanding (прийоми для закріплення вивченого матеріалу: демонструвати, описати взаємовідношення, навести приклади, використати на практиці, оперувати, ілюструвати, звірити та ін.);

4. Activities giving evidence of analysis (прийоми, які розвивають здатність аналізу: знайти відмінності, оцінити, підрозділити, диференціювати, зробити висновок, порівняти, протиставити, діагностувати, категоризувати та ін.);

5. Activities giving evidence of synthesis (прийоми, які розвивають здатність синтезу: об'єднати, формулювати, розвинути, поєднати, спланувати, реорганізувати, зробити висновки, з'єднати, узагальнити, докладно викласти та ін.);

6. Activities giving evidence of criticism (прийоми, що сприяють формуванню навичок критичного мовлення: зробити висновки, порівняти, виправдати, оцінити, поставити під сумнів та ін.).

С.Ю. Ніколаєва визначає монологічне мовлення як безпосередньо спрямований на співрозмовника чи аудиторію організований вид усного мовлення, який передбачає висловлювання однієї особи [1, с. 167]. Розрізняють два види монологічного мовлення: підготовлене і непідготовлене. Серед форм усного спілкування для навчання курсантів важливим є підготовлене монологічне мовлення, що зумовлено необхідністю військових фахівців робити доповіді, проводити міжнародні військові брифінги. Підготовлене монологічне мовлення, на відміну від непідготовленого, має більшу організованість, зв'язність, переконливість, які набувають особливого значення у військовій сфері спілкування, адже забезпечують доступну, переконливу передачу військової інформації, бойового завдання тощо.

Монологічне мовлення (далі – ММ) має певні комунікативні, психологічні й мовні особливості, котрі викладач повинен враховувати у процесі навчання монологічного виду мовленнєвої діяльності.

Монологічне мовлення виконує комунікативні функції:

- інформативну – повідомлення інформації про предмети, події навколишнього середовища, опис природи явищ, дій, стану;

- впливову – передбачає спонукання до дії чи запобігання небажаній дії, переконання у справедливості чи несправедливості поглядів, думок;

- експресивну (емоційно-виразну) – використання ММ для опису емоцій, почуттів;

- розважальну – виступ на сцені чи серед друзів для розваги слухачів (художнє читання, розповідь у неофіційній бесіді);

- ритуально-культову – висловлювання під час ритуального обряду (виступ на ювілеї тощо).

Монологічне мовлення має такі характеристики:

- однонаправленість (ММ не розраховане на відповідну реакцію у вигляді монологу вголос);

- зв'язність (зв'язність думок і зв'язність мовлення);

- тематичність (наявність теми);

- контекстуальність (ММ повинно бути частиною ситуації, контексту);

- відносно безперервний спосіб мовлення (ММ зазвичай не завершується однією фразою і триває деякий час);

- послідовність і логічність (розвиток ідеї основного висловлювання за допомогою уточнення, доповнення, обґрунтування чи пояснення та ін.) [1, с. 167–168].

Існують три етапи формування монологічних умінь. В основі кожного з них лежить якість висловлювання курсантів, яка сприяє збільшенню обсягу зразків мовлення (далі – ЗМ), що використовуються курсантами.

Завдання першого етапу вчать курсантів поєднувати ЗМ у фрази та надфразову єдність. Наприклад, за темою «British Army Units» курсанти можуть поєднувати такі ЗМ:

- British Army units include: a section, a platoon, a company, a battalion, a brigade, a division.

- A section has a total strength of 8 to 10 men.

- A section is composed of 3 fire teams.

- A section is commanded by a corporal.

Кожен курсант говорить одну фразу. Всі фрази є правильними, якщо вони відповідають темі і грамотно оформлені у мовному відношенні. Вже на цьому етапі береться до уваги самостійність висловлювання: викладач називає тільки тему, задає напрямок думок, а курсанти самостійно обирають зміст висловлювання.

На другому етапі курсанти вчать самостійно будувати висловлювання надфразового рівня. Навчання монологічного мовлення на цьому етапі здійснюється за допомогою різних опор: зображальних, вербальних, комбінованих.

Важливим видом вербальної зорової опори є підстановча таблиця, яка здатна забезпечити логічний зв'язок речень, їх граматичну правильність, належний вибір усіх необхідних мовних засобів для побудови власного висловлювання.

Наприклад, опишіть один із підрозділів Британської армії, користуючись таблицею [6, с. 14].

Unit	Total strength	Composition	Commander	2IC
section	8 to 10 men	3 fire teams	corporal	lance corporal
platoon	29 to 36 men	3 sections	2 nd lieutenant	sergeant
company	100 men	3 platoons	major	captain
battalion	652 men	3 companies	lieutenant colonel	major
brigade	5,000 men	3–4 battle groups	brigadier	lieutenant colonel
division	15,000 men	3–4 brigades	major general	brigadier

У цій вправі використана повна вербальна опора. Проте слід пам'ятати, що поступово опори обов'язково усуваються частково, коли курсант

сам повинен заповнити «відкриті» частини таблиці актуальним змістом, або повністю.

Головне завдання третього етапу – навчити курсантів створювати монологічні висловлювання текстового рівня різних функціонально-смыслових типів мовлення.

Третій етап навчання монологічного мовлення характеризується розвитком умінь виражати своє особисте ставлення до фактів чи подій, про які висловлюється курсант; формулювати критичну оцінку і доводити правильність будь-якого факту; включати до свого мовлення елементи розмірковування, аргументації. Одночасно повинно відбуватися збільшення обсягу висловлювання.

Прикладом може слугувати така вправа за темою «Armoured Vehicles»:

Task 1. You are briefing the personnel on the modern armoured vehicles used in the world. Tell about the most powerful and perspective vehicles to be used in the Ukrainian army. Give grounds for your point of view.

Під час виконання вправ на третьому етапі опори, зазвичай, не використовуються.

Важливим під час навчання говорінню є встановлення балансу між часом, коли говорить викладач (Teacher Talking Time), і часом, коли слово надається курсантам (Student Talking Time). По-перше, коли курсанти мають можливість використовувати іноземну мову під час спілкування один з одним, вони можуть практикувати матеріал і висловлювати свої думки. По-друге, вони навчаються слухати інших і взаємодіяти. По-третє, беручи участь у професійно-орієнтованих комунікативних ситуаціях, курсанти «проживають» реальні ситуації життя, що є важливим не тільки для розвитку їх мовленнєвих навичок, але й для розвитку їх професійних якостей як майбутніх офіцерів.

Сьогодні існує багато шляхів підвищення мовної активності на заняттях з іноземної мови. Найефективнішими з них вважаються нестандартні форми роботи, які дозволяють підвищити творчо-пошукову активність курсантів, підвищити індивідуалізацію навчальної діяльності та подолати психологічний бар'єр. Гра допомагає уникнути одноманітності, стомлюваності курсантів, стимулює їх до активної мовленнєвої діяльності. Наприклад, гра "What do you know about?..". Один із курсантів пропонує назву зброї (військового транспортного засобу, підрозділу і т. д.), інші мають доповнити цю назву відомостями про неї: тактико-технічними характеристиками, країною-виробником, хто командує, з чого складається та ін. Така гра сприятиме розвитку у курсантів навичок слухання, швидкості реакції, орієнтації на планування власної мовної поведінки та прогнозування поведінки співрозмовника.

Ще один продуктивний вид мовленнєвої діяльності, який відіграє не менш важливу роль у процесі оволодіння іноземною мовою професійного спілкування, – це письмо. Під час навчання писемного мовлення важливим є наголос на правильності й акуратності, на відміну від навчання говоріння, де ключовою є побіжність і швидкість. Основними аспектами ефективного писемного мовлення є знання граматики, лексики, правопису, пунктуації, стилів, зв'язності і логічності.

Писемному мовленню слід навчати на різних рівнях:

- мовного етикету;
- дотримання належного рівня офіційності;
- вибору мовних засобів для вираження комунікативних функцій висловлювання;
- передачі соціокультурних стереотипів мовної поведінки рідною та іноземною мовами.

У сучасній методиці навчання письма існують три підходи: текстовий, жанровий (genre approach) і процесуальний (process approach).

Д. Браун вважає, що особливість текстового підходу полягає у ретельному опрацюванні зразків письмових текстів і відтворенні власних текстів за наведеним зразком. Головна увага, здебільшого, припадає на готовий текст, який повинен відповідати вимогам щодо використання граматичних конструкцій, лексичних одиниць, правопису та пунктуації [3, с. 158]. В основі текстового підходу лежить орієнтація не на певні типи вправ і завдань, а на сам текст. Тут текст використовують на позначення структурованої послідовності мовних одиниць, які використовуються у певному контексті з певними цілями.

До переваг текстового підходу можна віднести те, що курсанти набувають базових знань про структуру текстів, лексичні та граматичні конструкції, необхідні для написання текстів. Проте цей підхід не звертає увагу на мету та процес створення тексту.

У свою чергу, жанровий підхід орієнтується на мету письмової комунікації і, на відміну від текстового підходу, переслідує комунікативні цілі, наміри та потреби письмового спілкування. Жанровий підхід включає в себе: 1) ознайомлення з текстом-зразком, 2) контрольоване письмо, 3) кероване письмо та 4) самостійне письмо [5].

Перевагою жанрового підходу є те, що ознайомлення з текстом та його написання відбувається через соціальну взаємодію студентів. До недоліків цього підходу можна віднести недостатні знання студентів про структурні та граматичні особливості письмових текстів.

Процесуальний підхід робить основний акцент на процесі створення писемного тексту та його редагуванні для досягнення необхідного комунікативного ефекту. Цей підхід передбачає

надання студентам більшої автономності для виправлення, рецензування та коментування [2, с. 221].

У навчанні письма дослідники виокремлюють три етапи:

1. Оволодіння графікою, орфографією із використанням матеріалу, опрацьованого усно.

2. Засвоєння структурних моделей речень, властивих усній і письмовій формам спілкування, комбінування їх у мовленні.

3. Оволодіння писемним мовленням як засобом спілкування.

І хоча метою кожного заняття з ІМПС є досягнення курсантами третього етапу, це неможливо без проходження попередніх двох етапів, адже перший етап має на меті формування орфографічних навичок, а другий у процесі навчання писемного мовлення розвиває лексико-граматичну правильність письма. Таким чином, навчання писемного мовлення іде за схемою «від меншого до більшого».

Підготовчі вправи використовуються для засвоєння мовного матеріалу у графічному оформленні, а також для автоматизації операцій, пов'язаних із логічним і послідовним викладом думок. У них письмо одночасно виступає як засіб навчання і вдосконалення граматичних і лексичних навичок і вмінь усного мовлення.

До підготовчих вправ належать всі види мовних і мовно-комунікативних вправ, які виконуються в письмовій формі, наприклад: вправи на зміну граматичної форми, вставку лексичних одиниць, на складання речень, об'єднання простих речень у складні, вправи на підстановку, трансформацію, розширення і завершення мовленнєвих зразків, відповіді на запитання різних типів.

Необхідно зазначити, що під час проведення підготовчих письмових вправ викладач повинен чітко дотримуватися принципів послідовності і посиленості. Спочатку курсанти вчать будувати письмові висловлювання на рівні окремих слів, словосполучень, речень, поступово переходячи до побудови висловлювань на рівні мікротексту. Для цього викладач продумує і гнучко застосовує різні види опор: ключові слова, кліше, вирази, план, питання, структурно-логічні схеми, текст як зразок тощо. За допомогою опор викладачеві вдається керувати виконанням завдань, а отже, і процесом навчання писемного мовлення.

Комунікативні вправи мають завжди продуктивний характер і спрямовані на створення учнями різних творів, тобто власних письмових висловлювань за темою (проблемою) на рівні тексту, без використання опор. Стимулом до писемного мовлення виступають вербально сформульовані проблемні тези або побачені відеофільми, картини і фотографії, прочитані книги та статті.

Незалежно від того, пишуть курсанти лист товаришу, твір-роздум чи анотацію, вони повинні усвідомлювати, що процес писемного мовлення завжди відбувається у три етапи: підготовчий, мовленнєвий і контрольний.

На підготовчому етапі або етапі планування збирається фактичний матеріал для майбутнього твору, розробляється його тема і зміст, продумується композиція твору, тобто розташування матеріалу в певній логічній послідовності, відбувається знайомство курсантів із композиційними та жанровими особливостями певного виду твору саме іноземною мовою, обов'язково враховується потенційний адресат-читач.

На мовленнєвому етапі або етапі формування й оформлення задуму робота курсантів пов'язана, насамперед, із відбором слів, кліше, ідіоматичних виразів, граматичних і синтаксичних структур відповідно до змісту і безпосереднім механічним написанням твору з урахуванням вимог каліграфії й орфографії.

На етапі контролю курсанти перечитують написаний ними твір, доповідь, виправляють мовні і стилістичні помилки, вносять зміни у композицію, одним словом, редагують свою роботу, використовуючи необхідну довідкову літературу.

Висновки. Отже, враховуючи специфіку ВВНЗ, професійну та військово-тематичну спрямованість формування іншомовної комунікативної компетенції, необхідно підкреслити, що навчання професійно-орієнтованого усного й писемного мовлення є актуальним напрямом навчання курсантів, майбутніх офіцерів. Найчастіше навчання курсантів відбувається на базі лексико-термінологічних «заготовок», мовних кліше, застосування яких передбачається вимогами проведення інструктажів, радіопереговорів, надання наказів, заповнення документації і т. д.

Знання іноземної мови відкриває майбутньому фахівцю доступ до зарубіжних джерел інформації, без якої нині немислима діяльність дипломованого спеціаліста. Вміння спілкуватися, писати електронні листи, підтримувати розмову за тематикою свого фаху включає в себе отримання інформації, її критичне осмислення, узагальнення, аналіз і висловлення своєї думки. Іншомовна компетенція у говорінні й писемному мовленні як продуктивних видах мовленнєвої діяльності забезпечує готовність курсанта реально використовувати отримані знання в умовах професійного середовища.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ніколаєва С.Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2002. 332 с.

2. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. К.: Інкос, 2006. 246 с.

3. Brown H.D. Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall Regents, 1994. 320 p.

4. Jennifer Moon. Short courses and workshops: improving the impact of learning, training and

professional development. Psychology Press, 2001. 186 p.

5. Ji Ling Zhu. Genre-based Approach for Teaching English Factual Writing. Humanistic Language Teaching in the 21st Century. 2009. № 4.

6. Mellor-Clark Simon, Baker de Altamirano Yvonne. Campaign English for the military. Macmillan, 2005. 144 p.

ВИКОРИСТАННЯ КАРТ РОЗУМУ ЯК ОСНОВИ ПРЕЗЕНТАЦІЇ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

MINDMAPPING USING AS THE BASIS FOR PRESENTATIONS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGES TEACHING WITHIN HIGHER EDUCATION

Статтю присвячено пошуку інноваційних підходів у навчанні іноземним мовам у вищій школі. З огляду на широкі можливості сучасного інформаційного простору та технічних засобів навчання ми дійшли висновку, що найоптимальнішим способом представлення матеріалу є презентація. Враховуючи той факт, що необхідним елементом проведення занять з іноземної мови є інтерактивний компонент, нами було запропоновано включення майндмепінгу або карт розуму як основоположної частини презентації. Останнє, у свою чергу, передбачає узагальнення інформації у графічному або схематичному форматі й може бути використане на різних етапах заняття із повним або частковим залученням студентів.

Ключові слова: інноваційні підходи, презентація, карти розуму (майндмепінг), інтерактивний компонент, фахова іншомовна компетенція.

Статья посвящена поиску инновационных подходов для обучения иностранным языкам в высшей школе. Принимая во внимание широкие возможности современного информационного пространства, мы пришли к выводу, что самым оптимальным способом подачи информации является презентация. Учитывая тот факт, что необходимым элементом проведения занятий по иностранному языку является интерактив-

ний компонент, нами было предложено использование интеллектуальных карт в качестве базовой части презентации. Последнее, в свою очередь, предполагает обобщение информации в графическом или схематическом формате и может быть использовано на разных этапах занятия с полным или частичным вовлечением студентов.

Ключевые слова: инновационные подходы, презентация, интеллектуальные карты, интерактивный компонент, профессиональная иноязычная компетенция.

The article deals with the searching for innovative approaches in teaching foreign languages within higher education. Taking into account the wide possibilities of modern informative space and technical means of training, we came to the conclusion that the most optimal way of presenting the educational material is the presentation. It is a matter of fact that the necessary element of teaching foreign languages is an interactive component, so we have offered the inclusion of mindmapping as the basic part of the presentation. The latter, in its turn, provides the generalization of information in a graphical or schematic format and can be used at different stages of the class with full or partial involvement of students. **Key words:** innovative approaches, presentations, mindmapping, interactive component, professional foreign competence.

УДК 378.147

Осаульчик О.Б.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри української
та іноземних мов
Вінницького національного
аграрного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасному світі попит на володіння іноземними мовами невпинно зростає. Так, відкритість кордонів, посилення міжнародної співпраці, можливість обміну професійним досвідом на інтернаціональному рівні у формі стажувань, конкурсів або презентацій, широкий вибір програм працевлаштування та навчання за кордоном, туристичних мандрівок тощо створюють необхідність володіння однією або декількома іноземними мовами. За сучасних умов володіння іноземними мовами є не лише можливістю повноцінного проживання на території інших країн, а й невід'ємною фаховою компетенцією. Мовою міжнародного спілкування визнана англійська, вивчення якої розпочинається і триває протягом шкільних років. Проте, як показує досвід, на початок студентського життя рівень володіння англійською мовою студентів однієї групи може суттєво відрізнитися. В означеному контексті постає питання про інтенсивне повторення й узагальнення шкільного матеріалу (зокрема граматичного і лексичного) й одночасне засвоєння фахового іншомовного матеріалу. Тому задля інтенсифікації процесу навчання доцільним є залучення новітніх інформаційних технологій, зокрема презентацій, в основі яких

можливе створення карт розуму як інтерактивного компонента.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про зацікавленість науковців можливостями використання сучасних інформаційних технологій, зокрема карт розуму, як шляху оновлення методичних аспектів навчального процесу і невід'ємної частини підготовки фахівців в умовах сьогодення (О. Аксьонова, Ф. Воул, К. Джанетто, А. Кобися, Е. Лессер, В. Литвинов, Ч. Севедж, Дж. Сторк, Н. Терещенко, Е. Уілер, Дж. Харрінгтон та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Малодослідженою проблемою залишається стосовно її використання в контексті презентації як інтерактивного компонента, а також використання карт розуму саме в процесі оволодіння фаховою іншомовною мовленнєвою компетенцією.

Мета статті. Відтак метою нашої статті є висвітлення можливостей карт розуму як основного елемента презентації, що уособлює її інтерактивний компонент, у процесі інтенсивного оволодіння іноземною мовою як фаховою компетенцією.

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на підвищену мотивацію студента щодо оволодіння іншомовною компетенцією, перед виклада-

чем постає завдання ефективного і доступного викладу іншомовного матеріалу. Загальновідомим є той факт, що під час сприйняття «на слух» інформація запам'ятовується лише на 20%, під час зорового – на 30%. Тому логічним є той факт, що у разі поєднання слухового та зорового каналів інформації ефект сприйняття і запам'ятовування суттєво збільшується. Неабияку роль в оволодінні матеріалом відіграє те, наскільки цікавим є спосіб подання інформації. Саме новітні інформаційні технології дають можливість викладачеві у доступному і цікавому форматі презентувати необхідну інформацію. Вважаємо, що найбільш доцільною в означеному контексті є мультимедійна презентація. На думку більшості науковців, використання презентацій є доцільним на будь-якому етапі вивчення теми і на будь-якому етапі заняття: не лише під час пояснення нового матеріалу, а й під час його закріплення і контролю. З приводу зазначеного А.П. Кобися стверджує, що сучасним і ефективним методом систематизації й узагальнення одержаних знань, закріплення умінь і навичок є майдмеппінг (англ. Mind Map), що в перекладі означає «карта розуму», «ментальна карта» або «інтелект-карта». Такі карти використовуються для створення, візуалізації, структуризації і класифікації ідей або знань, тому стають невід'ємною й основоположною частиною презентації. Так, карта розуму реалізується у вигляді діаграми або схеми, на якій презентовані ключові слова, ідеї, завдання чи інші елементи, розташовані навколо основного слова або ідеї [2, с. 354].

Сам термін «карти розуму» (Mind Map) був запропонований Ентоні Б'юзеном і має найбільш дослівний переклад «схеми мислення». За його задумом, карти розуму у вигляді різних діаграм і схем покликані представити окремі ідеї, завдання, тези, пов'язані одне з одним та об'єднані загальною ідеєю. Така карта дозволяє охопити значний обсяг інформації, представляючи її загалом. Сам розробник протягом багатьох років вивчав нейрофізіологію та досліджував процеси головного мозку людини. Тому його особисте бачення карт розуму нагадує структуру нейрона, проте сьогодні науковці активно впроваджують карти розуму, зокрема, в навчально-виховний процес, і тим самим вдосконалюють їх можливі варіації.

За порадами Е. Б'юзена, карту розуму доцільно створювати, починаючи з центру, що є місцем ключової ідеї або теми у вигляді слова або фрази, на яких найбільше фокусується увага. Від центру розходяться асоціативні гілки-зв'язки, причому чим ближчі лінії-гілки до центру, тим вони товстіші, і навпаки, чим далі вони розташовані – тим тонші. На думку розробника, слід уникати лінійності, найкращими картами є радіальні. Задля кращого сприйняття доцільним є використання кількох кольорів для окремих інформаційних груп. У кар-

тах розуму краще уникати речень і навіть словосполучень, найефективнішим є скорочення тексту до одного ключового слова, яскравого і влучного, такого, що легко запам'ятовується. Найкраще, коли кожне слово відокремлене і знаходиться на окремій лінії, лінії бажано утворювати такої ж довжини, як слова або зображення [1]. Доцільним також є використання різних знаків, образів, кодів, різного форматування (курсиву, напівжирного шрифту, верхнього регістру тощо). Все вищезазначене дає змогу розвивати власний стиль створення карт розуму.

Першим застосуванням карт розуму було конспектування лекцій, проте сьогодні їх можливо застосовувати у будь-якій сфері, як у побуті, так і у бізнесі. Так, Н.В.Терещенко відзначає, що основною перевагою карт розуму є можливість охопити картину цілісно з упорядкованим висвітленням думок [5, с. 15].

Серед переваг використання карт розуму у навчальному процесі вищих навчальних закладів є:

- 1) унаочнення знань;
- 2) узагальнення матеріалу;
- 3) систематизація інформації;
- 4) можливість створити блок-схему замість великого за обсягом конспекту;
- 5) розвиток творчої уяви;
- 6) розвиток логічного мислення;
- 7) зміцнення пам'яті;
- 8) підвищення концентрації уваги;
- 9) покращення здатності генерувати ідеї.

Створення карти розуму передбачає обов'язкову наявність:

- а) центрального образу;
- б) відтворення зв'язків;
- в) номерної послідовності у змісті;
- г) використання графіки;
- д) по одному ключовому слову або словосполученню на кожній лінії;
- е) можливого поєднання різних змістових блоків за необхідності або ж їх графічне розмежування;
- ж) використання рисунків-символів для посилення змісту [2, с. 355].

На нашу думку, є декілька можливих варіантів застосування карт розуму у навчальному процесі вищої школи:

- викладач презентує готову карту розуму, яку пропонує відтворити як конспект, і за ним деталізує роз'яснення за окремими елементами;
- карта розуму може бути початково представленою у неповному вигляді, з подальшим її доповненням під час пояснення із частковим залученням до роботи студентів;
- карту розуму може створювати викладач поступово під час пояснення;
- карта розуму може бути створена самими студентами в кінці заняття під контролем викладача;

– створення карти розуму може стати домашнім завданням для студентів.

Останній вид роботи є досить привабливим і цікавим для молоді, оскільки сьогодні існує безліч онлайн-серверів і спеціальних програмних додатків із відповідним графічним зображенням задля нестандартного узагальнення та систематизації пройденого матеріалу.

Варто зазначити, що підготовка карти розуму викладачем для презентації студентам має свої особливості. Віртуальне комп'ютерне середовище дає безліч можливостей у створенні яскравої графічної презентації, проте задля кращого сприйняття і запам'ятовування необхідно дотримуватися спеціально розроблених рекомендацій.

Так, у процесі розробки кадру презентації компоувати об'єкти рекомендується близько один від одного, адже саме таким чином вони об'єднуються у єдині цілісні образи. З метою дотримання цілісності презентацію слід виконувати в єдиному стилі. В означеному контексті також доцільним є використання замкнених ланцюгів, які створюють ефект єдності. Фахівці не рекомендують перевантажувати візуальну інформацію деталями, яскравими і контрастними кольорами. Для кращого сприйняття і запам'ятовування ключові елементи слід виділяти додатково або кольором, або підкресленням тощо [3, с. 353]. Так, у навчальних матеріалах психологи рекомендують використовувати стійкі кольорові схеми, що відповідають реальним об'єктам і предметам. Водночас значення кольорів слід вибирати відповідно до психологічної реакції людини: червоний колір – екстренна інформація, жовтий – увага, зелений – спонукання до дії тощо. Використання в презентаціях контрастних кольорів (червоного і зеленого, синього і жовтого, білого і чорного) сприяє смисловому зіставленню об'єктів [4, с. 58–67].

Варто відзначити, що створення карти розуму як складової частини презентації має бути інтерактивним видом діяльності. В означеному контексті В.М. Кобися наголошує, що ні в якому разі не варто допускати перетворення студентів на пасивних глядачів. Тому відеоінформація повинна супроводжуватися низкою запитань розвиваючого характеру, що спонукають студентів до діалогу, коментування побаченого [3, с. 355].

Таким чином, створення карти розуму є творчим процесом, який має безліч варіацій і породжує власний стиль майндмепінгу кожної окремої людини. Для створення карт розуму і редагування діаграм зв'язків доцільним є використання можливостей інформаційних технологій: спеціального програмного забезпечення і сервісів Інтернету (Freemind, Bubbl.us, Mind 42, Mindmeister, LucidChart, Vivamind тощо) [6]. Сьогодні вони можуть бути безкоштовними для користувача або умовно безкоштовними, тобто такими, в яких

можна створити певну кількість карт або користуватися певний час (наприклад, 30 днів) безкоштовно, а надалі платно. Так, програма Freemind потребує інсталяції на локальному комп'ютері та дозволяє зберігати сам малюнок і вбудовувати у вікнах. Програмне забезпечення Bubbl.us дає можливість зберігати створені карти у вигляді зображень і вбудовувати їх у веб-сторінки. У свою чергу, додаток Mind 42 є повністю безкоштовним, тому не має обмежень на кількість створюваних карт, дає змогу інсталяції зображень з інших сайтів або веб-альбомів, додає примітки й автоматично зберігає елементи карти. Сервіс LucidChart має багато графічних додатків; простий інтерфейс сервісу дозволяє легко додавати лінії і фігури, зображення, навіть переміщувати зображення з робочого столу в діаграму. Тут передбачена можливість безкоштовного користування для навчальних закладів за умови попереднього листа-прохання. Vivamind є Інтернет-сервісом для створення і публікації карт розуму.

На заняттях з іноземної мови можливим і доцільним є застосування карт розуму під час роботи:

- з фонетичним матеріалом;
- з лексичним матеріалом;
- з граматичним матеріалом;
- з текстовим матеріалом;
- під час навчання монологічних і діалогічних висловлювань;
- у представленні результатів дослідницької і проектної діяльності.

Висновки. Отже, постійно зростаючий об'єм інформації вимагає оновлених підходів до її подання і запам'ятовування. В умовах сучасного освітнього простору оптимальним вирішенням визначеної проблеми є залучення новітніх технологій, зокрема презентацій, в основі яких – створення карт розуму. Створення останніх є інтерактивним компонентом презентацій і суттєвою передумовою розвитку творчого потенціалу особистості, оскільки вимагає творчого підходу, а також вміння узагальнювати та систематизувати здобуті знання. Завдяки своїй поліфункціональності карти розуму можуть бути впровадженими в контексті різних дисциплін, на різних етапах заняття або як домашнє завдання, з повним або частковим залученням студентів. На нашу думку, карти розуму мають великий навчальний потенціал, тому перспективи подальших розвідок вбачаємо у вдосконаленні їх навчального змісту, зокрема задля оволодіння іншомовною мовленнєвою комунікацією.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бьюзен Т. Суперінтелект / пер. з англ. Е.А. Самсонов. Мн. 6 Попурри, 2003. 304 с.
2. Кобися А.П. Використання технологій майндмепінгу у педагогічній діяльності. Сучасні інфор-

маційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2015. Вип. 41. 505 с.

3. Кобиця В.М. Особливості сприйняття візуальної інформації інформаційного освітнього середовища. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2015. Вип. 41. 505 с.

4. Прищенко С.В. Комп'ютерні технології у моделюванні колірних гармонійних сполучень. Зб. наук.

пр. «Технічна естетика і дизайн». К.: Віпол, 2006. Вип. 5. С. 58–67.

5. Терещенко Н.В. Сучасні тренінгові методи навчання. Методичні рекомендації створення інтелект-карти з навчальної дисципліни «Політологія». К.: КНЕУ, 2008. 28 с.

6. Василенко Т. Mind Maps – досвід використання. URL: <http://www.improvement.ru/zametki/mindmap/>.

ПОНЯТТЯ «ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У КОНТЕКСТІ ВИРІШЕННЯ ЗАВДАНЬ СУЧАСНОЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

THE CONCEPT OF “GENERAL LEARNING COMPETENCE” IN THE CONTEXT OF SOLVING PROBLEMS OF MODERN SPECIAL EDUCATION

У статті представлено аналіз змісту поняття «загальнонавчальна компетентність». Здійснено порівняльний аналіз педагогічних поглядів низки науковців на дану проблематику в освіті. Визначено основні напрями перспективного освітнього процесу в початковій школі.

Ключові слова: загальнонавчальна компетентність, вміння вчитися, компетентність, компетенція, загальнонавчальні вміння, загальнонавчальні навички.

В статье представлен анализ содержания понятия «общеучебная компетентность». Сделан сравнительный анализ педагогических взглядов ряда ученых на данную проблематику в образовании. Определены основные направления перспективного

образовательного процесса в начальной школе.

Ключевые слова: общеучебная компетентность, умение учиться, компетентность, компетенция, общеучебные умения, общеучебные навыки.

This article represents the results of theoretical analysis of “general learning competence” as a concept of special education in modern conditions. A comparative analysis of the pedagogical views of a number of scientists on this issue in education has been carried out. The main directions of the perspective educational process in primary school are determined.

Key words: general learning competence, ability to learn, competence, general educational skills.

УДК [376.016:0/9] – 047.22

Кернякевич Т.П.,

аспірант

Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України

Індивідуальність кожної дитини є неповторною, вона наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. Згідно з концепцією Нової української школи, сучасний освітній процес має на меті сприяти становленню дитини як неповторної індивідуальності, розвивати її творчий потенціал та прагнення до самостійної навчальної діяльності. Компетентність, за визначенням, на веденім у зазначеній концепції, – це динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та подальшу навчальну діяльність [8].

Ще К. Ушинський висунув таку вимогу до організації освітнього процесу, де необхідно, щоб діти, за можливості, працювали самостійно, а вчитель керував самостійною працею і давав для неї матеріал. Отже, педагог є організатором діяльності учнів, не підміняє її своєю. Такий підхід актуальний і зараз.

Низка науковців, серед яких Н. Бібік, А. Василюк, С. Гончаренко, С. Гаряча, І. Єрмаков, К. Корсак, О. Овчарук, О. Пошетун, О. Савченко, І. Тараненко й ін., присвятили свої праці саме питанню компетентності.

Теперішній світ потребує високоякісної освіти. У ньому освіта є не просто вимогою і духовною цінністю, а й дуже коштовним ринковим продуктом. Освітня система сьогодні робить багато зусиль для того, щоб впровадити нові технологічні та наукові досягнення для покращення процесу навчання, максимально використати інноваційні освітні рішення та зберегти традиції відмінного випускника,

який є конкурентоспроможним на світовому ринку праці. На відміну від сталої академічної освіти, яка мала за мету наповнити дітей знаннями, уміннями та навичками, освіта сьогодення неодмінно спрямована на підготовку молодого покоління до життя. Важливим є не лише вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватися та пристосовуватися до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко вирішувати, навчатись упродовж життя.

Процес учіння як набування індивідуального досвіду відбувається через дії дитини. Варто зауважити, що учіння як процес засвоєння нового знання має основні чинники, а саме: вроджені умовні здібності учнів, рівень науково-професійної підготовки вчителів, сприятливий клімат оточення (батьки, опікуни мають першочергове значення). Навчання в широкому розумінні – це прагнення передати молодшому поколінню наукові, культурні, мистецьки надбання старших поколінь. Людина прагне зрозуміти зв'язок між явищами або предметами оточення, тобто бажання вчитися є її природним нахилом. Дитина розвивається і навчається найкраще тоді, коли має повну свободу, як наголошував відомий педагог Жан-Жак Руссо [4, с. 46–59].

І. Кубенко зауважує, що нині адекватна модель спеціаліста є не кваліфікаційною, а компетентною. Компетентнісний підхід передбачає спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток у школяра ключових і предметних компетенцій. Означений підхід тісно пов'язаний із такими підходами до навчання й освіти, як: особистісно орієн-

тований (оскільки потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі «для всіх» на суб'єктивні надбання одного учня); діяльнісний (тому що може бути реалізований тільки в діяльності, тобто в процесі виконання конкретним учнем певного комплексу дій); системно-структурний (передбачає взаємозв'язок та взаємодію всіх підструктур та компонентів навчальної діяльності).

Поняття «компетентнісний підхід» науковець С. Бондар визначає як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових і предметних компетенцій особистості. Він також підкреслює, що компетентнісний підхід акцентує увагу на результатах освіти не як суми засвоєної інформації, а як здатності людини діяти в різноманітних ситуаціях. У цьому зв'язку компетентність того, хто навчається, можна розглядати основним якісним показником освітнього результату, її досягнення можна вважати педагогічною метою, яка найбільш повно відображає потреби суспільства й особистості [2, с. 70–75]. Аналіз педагогічної літератури свідчить про те, що більшість учених характеризують поняття «компетентність» в особистісному контексті (Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та ін.). Термін «компетентність» дослідники розуміють не лише як спеціально структуровані набори знань, умінь і навичок, які набувають у процесі навчання, але і як специфічну здатність, яка дає можливість людині ефективно вирішувати проблеми, що виникають у реальних життєвих ситуаціях. О. Пометун звертає увагу на те, що більшість українських педагогів погодилися з визначенням поняття «компетенція» як розуміння передусім кола повноважень якої-небудь організації, установи, особи. У межах своєї компетенції вона може бути компетентною або некомпетентною в певних питаннях, тобто набути компетентність у певній сфері діяльності. Оскільки йдеться про процес навчання і розвитку особистості, що відбувається в системі освіти, то одним із результатів освіти й буде набуття людиною набору компетенцій, необхідних для діяльності в різних сферах життя [10, с. 66–72]. Акцентування сучасної освіти на розвитку ключових компетенцій, як наголошує Л. Парашенко, є однією з освітніх вимог впливових міжнародних організацій: Ради Європи, Організації економічного співробітництва та розвитку тощо. Відповідно до діяльнісної форми представлення, як зазначає Н. Бібік, компетентність позначається через «уміння» з урахуванням обставин її реалізації. Уміння є визначальними під час виявлення й оцінювання ступеня компетентності учня, який виражається через рівень сформованості відповідних умінь, оскільки тільки вони доступні для спостереження, фіксації й оцінювання.

Питання формування в учнів закладів загальної середньої освіти ключової компетентності – уміння вчитися – у своїх роботах розглядають С. Бондар, Н. Лошкарева, О. Локшина, О. Овчарук, В. Пала-

марчук, О. Пометун, О. Савченко й ін. Теоретичними аспектами структури ключової компетентності (уміння вчитися) цікавилися такі вчені, як: Ю. Бабанський, І. Лернер, Н. Лошкарева, О. Савченко й ін.

Ключові компетенції становлять основний набір найзагальніших понять, які варто деталізувати в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та відношень за навчальними галузями й життєвими сферами школярів. Основна риса ключових компетенцій – бути сприятливими для всіх членів суспільства, незалежно від статі, класу, раси, культури, сімейного стану та мови [7]. Серед ключових компетенцій здобувачів освіти – уміння вчитися. Загальновідомо, що зі вступом дитини до школи навчальна діяльність вперше стає провідною. Коли виникає нова провідна діяльність, разом із нею розпочинається і нова стадія розвитку дитини (О. Леонт'єв, Г. Костюк, В. Давидов).

Поняття компетентнісної освіти, освітньої компетентності виникло завдяки іноземним науковцям. Результати довготривалих досліджень експертів країн Європейського Союзу довели, що:

- для будь-якої країни корисно порівнювати і міжнародний і національний досвіди як розвитку освітньої системи загалом, так і можливостей для запровадження компетентнісного підходу зокрема;
- повне копіювання будь-яких освітніх моделей і феноменів інших країн є непродуктивним;
- національні моделі освіти варто розбудовувати, керуючись національними потребами і особливостями [7, с. 16–25].

Науковці (Н. Бібік, М. Головань, О. Овчарук, О. Савченко й ін.) підкреслюють, що набуття дітьми знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному та культурному розвитку особистості, формуванню здатності швидко реагувати на запити часу. Суттєвими категоріями компетентнісно орієнтованої освіти є поняття «компетенції» та «компетентність». М. Головань зазначає, що компетенція – це певна норма, досягнення якої може свідчити про можливість правильного вирішення якого-небудь завдання, а компетентність – це оцінка досягнення (або недосягнення) цієї норми [3, с. 23–30]. І. Кубенко визначає поняття «компетентний» як досвідчений у певній галузі, «компетенція» – сукупність повноважень органу, повноважень особи, саме ж поняття «компетентнісна освіта» виникло у Сполучених Штатах Америки в процесі вивчення досвіду роботи учителів у 80–90 рр., була спроба визначити компетентності як освітній результат [9].

В. Краєвський та А. Хуторський розрізняють терміни «компетентність» і «компетенція», підкреслюючи, що в перекладі з латинської *competentia* означає коло питань, щодо яких людина добре обізнана, пізнала їх і має досвід. Компетентність у визначеній галузі – це поєднання відповідних знань і здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити

про цю сферу й ефективно діяти в ній. На цій основі науковці ввели в обіг поняття «освітні компетенції» – складні узагальнені способи діяльності, що їх опановує учень під час навчання, і компетентність є результатом набуття компетенцій.

О. Хуторський – серед тих науковців, хто запропонував поняття «ключові компетентності». Науковець висунув пропозицію щодо розрізнення понять «компетенція» та «компетентність». Компетенція включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів), що задаються щодо певного кола предметів й процесів, необхідних для якості продуктивної діяльності стосовно них. Компетентність – це володіння людиною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до неї та предмета діяльності [12, с. 58–64].

Компетентнісна освіта – вихід за межі традиційної парадигми навчання, коли його результатом вважається система знань, умінь і навичок учня, а не здатність ефективно діяти. Компетентнісна освіта – особистісно-діяльнісна, результативна освіта; вона зміщує акцент на здатність особи до практичних дій у певному контексті. Базовими поняттями компетентнісної освіти вважаються такі:

- «компетентнісний підхід»;
- «компетентність» і «компетенція»;
- «ключові та предметні компетенції» [11, с. 136–143].

Навчальна діяльність учня, як зауважує С. Гаряча, повинна мати чітку мотивацію, щоби запобігти байдужому ставленню до навчання та появі протесту проти нав'язування навчальної діяльності. Оскільки основними складниками компетентності є знання, вміння, навички, досвід, цінності та ставлення, саме в період формування ключової компетенції (вміння вчитися) важливий розвиток таких навичок, як пізнавальна та творча активність, готовність до співробітництва, взаєморозуміння, емпатія. Загальнонавчальні вміння та навички – це такі вміння та навички, яким відповідають дії, які формуються в процесі навчання багатьом предметам і стають операціями для виконання дій, що використовуються в багатьох предметах і в повсякденному житті [7].

В. Сухомлинський стверджував, що саме вміння вчитися є обов'язковою умовою успішного навчання і його результатом; істинне вміння вчитися поєднує навчання, виховання і розвиток учня. Це вміння Василь Олександрович розумів як складне інтегроване утворення, яке поєднує бажання учня вчитися, його інтелектуальні, сенсорні та вольові якості. Не менш важливими чинниками розвитку вміння вчитися педагог вважав відповідальність, почуття обов'язку учня, які гармонійно розвинені. Уміння вчитися, за В. Сухомлинським, має бути індивідуальним набуток кожного учня.

Коли молодші школярі під керівництвом і за допомогою вчителя аналізують навчальний мате-

ріал, виділяють у ньому загальне, а потім його конкретні прояви, у них формується поняття як принцип орієнтації в розмаїтті цього матеріалу. Це шлях теоретичного ставлення до дійсності та необхідних для цього здібностей. До останніх належать рефлексія – усвідомлення дитиною способів власних навчальних дій, внутрішні дії. Стимулювання та мотивація навчання є основою формування зацікавленості учнів. На етапі мотивації навчальної діяльності школярів учитель має сконцентрувати увагу, зацікавити. Для цього потрібно чітко, просто сформулювати зрозумілу, привабливу мету, що відповідає віковим інтересам та захопленням дітей, адже тоді учень буде налаштований на сприймання матеріалу уроку, процес пізнання та вдосконалення буде більш ефективним [5].

Навчальна компетентність – це і вміння, і бажання, і досвід самостійного набуття нових знань, продукування та втілення тих чи інших ідей, освоєння суб'єктивно нових векторів діяльності. Це відкрита пізнавальна позиція, яка визначає якість шкільної освіти, що дозволяє ефективно організувати процес свого учіння протягом усього життя. Навчальна компетентність – складне системне утворення, якому притаманні інтегративні властивості. Формування загальнонавчальних умінь та навичок – спеціальне педагогічне завдання. Однак не всі педагогічні працівники розглядають цю проблему з даного ракурсу. Дуже часто вважається, що спеціальне, цілеспрямоване відпрацювання цих умінь і навичок не потрібне, через те, що учні самі в процесі навчання здобувають необхідні вміння, але це є хибним визначенням. Протягом всього шкільного навчання в учнів потрібно формувати загальнонавчальні вміння, причому ці вміння мають свідомо контролюватись, частина з них потім автоматизується. Потрібно пам'ятати, що учням недостатньо знати раціональні правила навчальної діяльності, вони повинні навчитися застосовувати їх в особистій практиці [1, с. 2–4].

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури із проблеми вміння вчитися показав, що за декілька останніх десятиліть проведено значну роботу з дослідження різних аспектів проблеми загальнонавчальних умінь і навичок. Зокрема, педагогами й психологами уточнено зміст поняття «загальнонавчальні вміння і навички»; знайдено загальні підстави для їх класифікації, здійснено їх групування; встановлено специфічні особливості окремих груп умінь; виявлено динаміку розвитку кожної групи; запропоновано методи й прийоми їх формування в освітньому процесі; визначено роль конкретних предметів у формуванні та вдосконаленні загальнонавчальних умінь тощо.

В Україні широкий спектр досліджень проблеми «вміння вчитися» очолює академік О. Савченко. Вона є автором програми «Формування загальнонавчальних умінь і навичок», яка з 1986 р. увійшла

до навчальних програм для початкової школи. У різні роки до наукових пошуків у даному напрямі долучилися представники наукової школи відомого науковця, а саме: Н. Коваль (вміння розв'язувати пошукові завдання), Н. Бібік (пізнавальний інтерес), Т. Довга (організованість у навчальній роботі), Т. Байбара (навчально-дослідницькі вміння), Я. Кодлюк (загальнонавчальні вміння і навички, вміння працювати з підручником), Л. Титаренко (вміння самоконтролю) та ін. [6].

Структура ключової компетентності «вміння самостійно вчитися» є своєрідним аналогом структури навчальної діяльності. О. Савченко подає її у вигляді системи взаємопов'язаних складників:

1. Мотиваційний – ставлення і прагнення учня до навчання.
2. Змістовий – відомі й нові знання, цінності, вміння, навички.
3. Діяльнісний – способи організації виконання навчальної діяльності різного рівня складності.
4. Контрольно-оцінний – самоперевірка, самоконтроль своїх досягнень, самооцінювання.
5. Рефлексивно-корекційний – самопізнання і самоусвідомлення своїх пізнавальних можливостей, прагнення їх удосконалити.

Науковець С. Трубачева загальнонавчальну компетентність пропонує розуміти як загальну здатність учнів до навчання, яка забезпечується системою знань, умінь та досвіду самостійної навчальної діяльності, сформованих на основі позитивної мотивації й емоційно-цільового ставлення до навчання.

За Н. Лошкарьювою, серед загальнонавчальних умінь і навичок найбільш значущими є базові для пізнавальної діяльності, які легко застосовуються під час оволодіння іншими видами діяльності. У зміст поняття «базові загальнонавчальні вміння і навички» входять такі види: навчально-організаційні, навчально-інформаційні, навчально-комунікативні, які координують та спрямовують освіту.

Успішність навчальної діяльності учнів великою мірою визначається рівнем оволодіння загальнонавчальними компетенціями. До їх складу входять:

- навчально-організаційні (опанування школярами раціональних способів організації свого навчання: посадка учня під час письма. Положення ручки (олівця) у руці під час письма. Розташування зошита на парті під час письма. Рух пальців під час зображення графічних фігур. Рух кисті і передпліччя уздовж рядка в процесі виконання графічних вправ);
- загальнонавчальні (формування умінь висловлюватися, працювати з текстовою інформацією);

- загальнопізнавальні (уміння спостерігати, розмірковувати, запам'ятовувати, відтворювати, застосовувати й перетворювати навчальний матеріал);

- контрольно-оцінні (засвоєння учнями способів перевірки та самоперевірки, оцінювання здобутих результатів).

Загальні види загальнонавчальних умінь і навичок функціонують у системі міжпредметних зв'язків і формуються безперервно протягом усього періоду початкового навчання відповідно до можливостей програмового матеріалу з різних предметів та обов'язкового врахування попереднього рівня оволодіння ним [13].

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бібік Н. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. Початкова школа. 2010. № 9. 2010. С. 2–4.
2. Бондар С. Компетентнісна спрямованість змісту освіти в умовах його фундаменталізації. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 28–29 березня 2013 р. 2013. С. 70–75.
3. Головань М. Компетенція і компетентність: досвід теорія, теорія досвіду. Вища освіта України. 2008. № 3. С. 23–30.
4. Головінський І. Педагогічна психологія. К.: Аконті, 2003. С. 287.
5. Життєва компетентність особистості / за ред. Л. Сохань, І. Сохань, Г. Несен. К.: Богдана, 2003. 520 с.
6. Загальнонавчальні вміння і навички: теорія та практика формування в учнів початкової школи: метод. посібник / Т. Довга, О. Нікітіна. К.: ТОВ «Сітіпрінт», 2013. С. 96.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. Овчарук. К.: К. І. С., 2004. С. 112.
8. Концептуальні засади реформування середньої школи. «Нова українська школа» / Міністерство освіти і науки України. 2016. 36 с.
9. Кубенко І. Додаток до електронного журналу «Теорія та методика управління освітою». 2010. Вип. № 1.
10. Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. 2014. С. 66–72.
11. Савченко О. Дидактика початкової освіти. К.: Грамота», 2012. С. 136–143.
12. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
13. Міністерство освіти і науки України: офіційний сайт. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkova-shkola.html>.

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИЗМУ ЗАСОБАМИ КОМПАРАТИВНОГО АНАЛІЗУ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

FORMATION OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF FUTURE TOURISM AREA SPECIALISTS BY MEANS OF COMPARATIVE ANALYSIS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

У статті обґрунтовано актуальність використання засобів компаративного аналізу на заняттях з іноземної мови з метою формування соціокультурних знань майбутніх фахівців туризму. Запропоновано етапи проведення заняття з іноземної мови з урахуванням використання засобів компаративного аналізу. Кожний етап передбачає використання відповідних методів навчання, які мають на меті сформувати в студентів належні вміння та навички. Здійснено аналіз підручників закордонних видань з урахуванням їхньої актуальності в соціокультурній підготовці майбутніх фахівців туризму. Окреслено результати, які можуть бути досягнуті за використання компаративного аналізу на заняттях з іноземної мови.

Ключові слова: соціокультурна компетенція, компаративний аналіз, майбутні фахівці туризму, іноземна мова, професійна підготовка, етапи, завдання.

В статье обоснована актуальность использования компаративного анализа на занятиях по иностранному языку с целью формирования социокультурных знаний будущих специалистов сферы туризма. Предложены этапы проведения занятия по иностранному языку с учетом использования сравнительного анализа. Каждый этап предусматривает использование соответствующих методов обучения, способствующих формированию у студентов необходи-

мых умений и навыков. Осуществлен анализ учебников зарубежных изданий с учетом их актуальности в социокультурной подготовке будущих специалистов туризма. Определены результаты, которые могут быть достигнуты при применении сравнительного анализа на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, компаративный анализ, будущее специалисты сферы туризма, иностранный язык, профессиональная подготовка, этапы, задачи.

The article justifies the relevance of using comparative analysis methods in foreign language classes in order to form socio-cultural knowledge of future specialists in tourism. The stages of conducting foreign language classes have been offered, taking into account the use of comparative analysis means. Each stage involves the use of appropriate teaching methods that are aimed to provide students with needed skills and abilities. The analysis of textbooks of foreign publications has been carried out, considering their relevance in socio-cultural training of future specialists in tourism. The results that can be achieved due to the use of comparative analysis in foreign language classes have been outlined.

Key words: socio-cultural competence, comparative analysis, future specialists in tourism, foreign language, professional training, stages, tasks.

УДК 378.147:81'273

Антонюк Л.В.,

канд. пед. наук, завідувач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін ПВНЗ «Університет економіки і підприємництва»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Євроінтеграційні процеси нашої держави, зокрема долучення України до безвізового режиму, сприяють активному розвитку туристичної галузі, що, у свою чергу, збільшує попит на кваліфікованих і компетентних фахівців туризму. Особливого значення для випускників вищої школи даної галузі набуває володіння комплексом відповідних теоретичних знань, практичних умінь і навичок для якісного обслуговування споживачів туристичних послуг. Важливу роль у цьому відіграє соціокультурна компетенція, адже кваліфікований фахівець туристичної галузі, зацікавлений у залученні клієнтів і наданні їм потрібної інформації та порад, повинен мати високий рівень знань культури інших держав, їхніх звичаїв, особливостей національного характеру суспільства окремої країни.

Сформованість соціокультурної компетенції є кінцевим результатом навчання у закладі вищої

освіти (далі – ЗВО), а знаряддям досягнення такого результату є ефективно освітнє середовище. Вивчення іноземних мов у ЗВО, яке передбачає оволодіння країнознавчими знаннями через мовленнєве спілкування, є дієвим способом формування соціокультурної компетенції студентів – майбутніх фахівців туризму. Водночас використання компаративного аналізу на заняттях з іноземної мови сприяє глибшому засвоєнню знань, покращенню розуміння тих чи інших явищ, формує навички аналізу й синтезу інформації, розвиває критичне мислення, сприяє дослідницькій діяльності студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

До проблеми формування соціокультурної компетенції майбутніх фахівців звертається чимало закордонних (М. Бердяєв, М. Бірам, Дж. Вальдес, Ж. Зарат, М. де Карло, Б. Ліхачов, А. Печей, К. Роджерс, П. Сорокін, В. Соловова та інші)

та українських науковців (І. Зязюн, В. Кремінський, В. Мадзігон, Н. Ничкало, С. Ніколаєва, М. Євтух та інші).

Є багато досліджень із вивчення особливостей навчання культури міжособистісної комунікації (Т. Астафурова, Є. Верещагін, Л. Зеня, О. Красковська, Ю. Кузьменкова, М. Писанко, С. Соколова, О. Тарнопольський, М. Фаєнова й інші).

Процес навчання професійно орієнтованого говоріння і письма з урахуванням відмінностей у сферах спілкування, професійних ролях, типах професійних діалогів, мовному та мовленнєвому матеріалі є предметом дослідження таких учених, як: М. Баришніков, Н. Замкова, І. Коломієць, С. Коломієць, С. Лимова, Л. Личко, Р. Мартинова, О. Сорока, І. Чірва та ін.

О. Гончарова, А. Маслово, Р. Гришкова, О. Ларіонова вивчають формування міжкультурної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей у процесі навчання іноземної мови.

Дослідники Ю. Барабаш, Г. Лисенко, Я. Окопна, Н. Савчук розглядають особливості формування соціокультурної компетенції фахівців туристичної галузі в процесі вивчення іноземних мов.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Поза увагою науковців залишається питання використання на заняттях з іноземної мови компаративного аналізу як засобу формування соціокультурної компетенції студентів.

Мета статті – обґрунтувати важливість залучення й описати особливості використання засобів компаративного аналізу на заняттях з іноземних мов у ЗВО з метою формування соціокультурної компетенції майбутніх фахівців туризму.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні в психолого-педагогічній літературі подається чимало визначень соціокультурної компетенції. Проаналізувавши визначення різних науковців (Ф. Бацевич, Р. Гришкова, О. Ларіонова, І. Левицька, Н. Муравйова), доходимо висновку, що соціокультурна компетенція являє собою сукупність розумінь і умінь тлумачити різні соціолінгвістичні, соціопсихологічні та культурологічні знання для взаємодії із представниками інших країн, спільнот, культур тощо.

Розглянемо детальніше поняття компаративного аналізу. Чимало теоретичних напрацювань із визначення поняття й використання компаративного аналізу знаходимо у вчених із різних галузей, серед яких:

– Педагогіка (О. Березюк, К. Бражник, М. Ваховський, Б. Вульфсон, В. Гапон, О. Огієнко, М. Пригодій, А. Рахкошкина, А. Сбруєва, Г. Щука та інші);

– Літературознавство (М. Бахтін, В. Біблер, Н. Волошина, Р. Гром'як, А. Дим, М. Драгоманов, М. Дамкевич, Д. Дюришин, В. Жирмунський, І. Папуша та інші);

– Мовознавство (В. Аракін, І. Бопп, Я. Грім, Дж. Грінберг, М. Кочерган, Р.-Х. Раск та інші);

– правознавство (М. Марченко, А. Саїдов, О. Скакун, Г. Шершневич, В. Шилінгов) та інші;

– політичні науки (І. Санжаревський та ін.).

Слово «компаративний» (*comparative*) іншомовного походження. Розрізняють чотири значення: 1) порівняльний; 2) порівняний; 3) зіставний; 4) відносний (порівняно з іншим). Отже, дослівний переклад словосполучення *comparative analysis* такий: 1) порівняльний аналіз, 2) порівняний аналіз, 3) зіставний аналіз, 4) відносний (порівняно з іншим) аналіз [3, с. 292]. Компаративний аналіз у педагогіці – це метод дослідження розвитку освіти за допомогою уявного розчленування її на складові елементи, водночас кожна з виділених частин аналізується окремо в межах єдиного цілого на глобальному (світовому), регіональному (окремих материків, частин світу) та локальному (окремих держав – національному, частин держав – етнічному) рівнях із формулюванням опису та пояснення подібностей і відмінностей розвитку частин освіти на цих рівнях [3, с. 293]. У літературознавстві компаративістика – це дисципліна, що зіставними методами вивчає генетичні і контактні зв'язки, типологічні й інтертекстуальні відношення національних літератур, а також їхні міжмистецькі й міждисциплінарні відношення [2, с. 13].

У статті ми розглядаємо компаративний аналіз як виявлення і зіставлення особливостей явищ, характерних для різних культур, за допомогою аналізу їхніх витоків, причин виникнення та сучасного стану функціонування. Компаративний аналіз, як і інші наукові дослідження, має типову організацію та послідовність. Для визначення етапів здійснення компаративного аналізу соціокультурних явищ на заняттях з іноземної мови ми послугуємося етапами проведення компаративно-педагогічних досліджень, запропонованих М. Пригодій, а саме:

– на першому етапі компаративного аналізу необхідно сформулювати характеристики об'єктів, що порівнюються;

– на другому етапі компаративного аналізу формулюються універсальні критерії, що використовуються для порівняння. Важливо встановити критерії, що будуть рівнозначними для різних національних систем освіти, тобто сформульовані з урахуванням історичного аспекту розвитку освіти країни, ментальних особливостей населення, та традиції стосунків між людьми;

– на третьому етапі на основі встановлених критеріїв формулюється система компаративних індикаторів. Враховуємо, що компаративний індикатор – інформаційна система, що відображає зміну будь-якого параметра процесу, що контролюється, або стан об'єкта у формі, найбільш зручній для безпосереднього сприйняття дослідником;

– на четвертому етапі з використанням системи компаративних індикаторів здійснюється опис та пояснення порівнювальних об'єктів. Особливість даного етапу полягає в специфіці проведення аналізу;

– на п'ятому етапі формулюються висновки про стан об'єктів, визначаються перспективи вдосконалення з урахуванням накопиченого досвіду на різних рівнях: законодавчому, організаційно-методичному, організаційно-адміністративному, методичному, практичному [3, с. 293–294].

На основі цього підходу визначимо етапи формування соціокультурної компетенції засобами компаративного аналізу на заняттях з іноземної мови:

I етап – ознайомчий. На цьому етапі студенти ознайомлюються з культурними особливостями, звичаями, притаманними декільком народам чи етносам. Ця процедура передбачає введення викладачем нового, раніше не знайомого студентам матеріалу за допомогою текстів, статей, презентацій, власних розповідей тощо. Важливо подавати інформацію з великою кількістю наочного матеріалу, постановкою проблемних запитань, що дозволить зацікавити студентів у подальшому дослідженні.

II етап – дослідницький. Цей етап передбачає своєрідне «занурення» студента в якесь культурне явище. Для глибшого розуміння студенти можуть проводити власні дослідження, завдання й суть яких заздалегідь оголошується викладачем. На даному етапі можна застосовувати різні методи роботи. Так, викладач може запропонувати виконання індивідуальних або групових домашніх завдань, а також роботу в групах під час заняття, водночас забезпечити студентів необхідними довідковими джерелами. Завдання роботи обов'язково повинні бути сформульовані так, щоби студенти провели свою дослідницьку лінію, з використанням власного досвіду, виявленням тих знань, яких бракує для подальшої роботи. Завдання можуть бути пов'язані з дослідженням історичного розвитку окремих народів, що спричинив те чи інше явище, особливостей географічного розташування та клімату, опрацювання релігійних вірувань, переконань тощо. Під час такої діяльності активізуються навички аналізу й синтезу інформації, формується критичне мислення, за вибору відповідних форм навчання студенти тренуються працювати в команді, нести відповідальність за покладені на них обов'язки.

III етап – презентаційний. Цей етап передбачає презентацію студентами проведеної роботи. Відповідно до завдань, сформульованих викладачем, студенти демонструють результати своїх пошуків, водночас акцентують увагу на виокремленні спільних і відмінних ознак у певних культурних явищах різних народів, підкріплюючи їх відповідними при-

кладами. Презентаційний етап може мати форму усного виступу студентів, що, у свою чергу, вдосконалює іншомовні мовленнєві навички, долає побоювання перед публічними виступами. Також презентація результатів виконаного завдання може здійснюватися у формі написання творчого повідомлення або ж проблемного есе з досліджуваної теми, що вдосконалює навички письма іноземною мовою, чіткості та послідовності формулювання й викладу власних ідей.

Оскільки компаративний аналіз здійснюється на заняттях з іноземної мови, це приносить вагомий позитивні результати з більш швидкого запам'ятовування нової лексики з теми, її активного введення в усне та писемне мовлення, вдосконалює навички роботи з різними типами словників, збільшує цікавість та мотивацію до вивчення іноземної мови.

Компаративний аналіз на заняттях з іноземної мови варто застосовувати й для порівняння особливостей закордонних культур з українськими. Чудовим джерелом знань про культурні особливості англійських держав є сучасні підручники британських видавництв. Ю. Барабаш зробила аналіз тематичного й навчального наповнення підручників із ділової англійської мови ("Market Leader", "Intelligent Business", "Business Result") та підручників більш вузької тематики за спеціальностями ("Financial English", "Tourism", "Human Resources", "Logistics", "Marketing", "Accounting"). Науковець зауважує, що в цих підручниках представлено соціокультурні компоненти навчання іноземної мови, а в деяких шкільних підручниках британських видавництв наявні відомості про культуру України ("Choices", брошура "Culture Choices for Ukraine") [1, с. 55–56]. Також зазначимо брошуру Вірджинії Еванс та Дженні Дулли "Cultural Crossroads" (видавництво "Express Publishing"), в якій представлено культурні особливості Великої Британії (сім'я, вільний час, традиційна їжа, британський клімат, міста й подорожі, життя в сільській місцевості, свята) та України (екстремальний спорт у місті Кам'янці-Подільському, міста, шкільне життя, національна українська кухня, відомі люди). Вартий уваги британський підручник та робочий зошит "Solutions" авторів Тіма Фалли та Пола Девіса, спеціально створений для українських учнів та студентів. Видання містить чимало інформації про українське і британське культурне життя, традиції, освіту, відомих людей тощо. Ці підручники слугують гарними джерелами для формування соціокультурної компетенції майбутніх фахівців туризму, адже містять відомості саме із цієї галузі. Ю. Барабаш слушно зауважує: «Поява такої літератури на українському ринку є позитивним кроком, адже лексичні одиниці з національною культурною (українською) семантикою подаються носіями мови і є загально визнаними

в англомовних країнах. Дуже важливим є те, що підручник допомагає поглибити знання і про свою власну країну іноземною мовою» [1, с. 56]. Водночас варто зазначити, що в підручниках із ділової англійської мови немає інформації про культуру України, особливості ведення бізнесу й національно-специфічні моделі поведінки українців. Це може стати додатковим стимулом для залучення студентів до проведення власних компаративних досліджень щодо ведення туристичного бізнесу, проблем ділового спілкування в Україні та закордоном іноземною мовою.

Формування соціокультурної компетенції майбутніх фахівців туризму засобами компаративного аналізу на заняттях з іноземної мови передбачає досягнення додаткових цілей професійної підготовки цих фахівців, а саме:

1) **практичної**, спрямованої на формування іншомовної компетенції через набуття мовних знань та мовленнєвих умінь і навичок;

2) **виховної**, через формування в студентів поваги й толерантного ставлення до інших культур, любові до рідної культури;

3) **освітньої**, через поглиблення знань з інших галузей, зокрема культурології, історії, географії, релігієзнавства тощо;

4) **розвивальної**, через удосконалення пізнавальної, мисленнєвої, емоційно-оцінювальної діяльності, розвиток навичок аналізу, синтезу й критичного мислення;

5) **професійної**, через творчі пошуки вирішення студентами практичних завдань, необхідних для їхньої подальшої професійної діяльності.

Висновки. Соціокультурна підготовка майбутніх фахівців туризму на заняттях з іноземної

мови у вищих навчальних закладах здійснюється опрацюванням відповідної тематики, що передбачає вивчення культурних особливостей різних країн. Використання компаративного аналізу як одного із засобів навчання на заняттях з іноземної мови, спрямовано на глибше розуміння виучуваного матеріалу, а також розвиток комплексу знань, умінь і навичок, необхідних для подальшої професійної діяльності майбутніх фахівців туризму. Компаративний підхід на заняттях варто впроваджувати поетапно, водночас формулювати відповідні завдання студентам. Сьогодні є чимало підручників закордонних видавництв, які містять соціокультурні аспекти, потрібні для підготовки фахівців, враховуючи культурні особливості України й інших держав. Такі видання можуть сприяти поглибленню соціокультурних знань студентів.

Перспективи подальших досліджень проблеми соціокультурної підготовки майбутніх фахівців туризму вбачаємо в розробленні комплексу завдань для вивчення відповідних тем на заняттях з іноземної мови з урахуванням засобів компаративного аналізу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК

1. Барабаш Ю. Соціокультурна спрямованість навчання іноземної мови студентів – майбутніх економістів. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2014. № 4. С. 52–60.

2. Бровко О. Основи компаративістики: навч.-метод. Посібник. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. 214 с.

3. Пригодій М. Використання компаративного аналізу в дослідженнях з порівняльної педагогіки. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки». 2015. Вип. 124. С. 292–294.

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ НА ЗАСАДАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

TRAINING OF MASTER DISCIPLINES TO ORGANIZATION OF ARTISTIC-CREATIVE ACTIVITIES OF SCHOOLS ON THE BASIS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Здійснено аналіз процесу підготовки вчителів мистецьких дисциплін до організації художньо-творчої діяльності школярів початкової школи. Розкрита суть реформування мистецької освіти в умовах Нової української школи. Визначені особливості організації художньо-творчої діяльності як одного з видів практичної роботи учнів початкової школи. Виокремлено форми підготовки вчителів до цього виду діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: підготовка вчителя, мистецькі дисципліни, художньо-творча діяльність, учні початкової школи, Нова українська школа.

Осуществлен анализ процесса подготовки учителей художественных дисциплин к организации художественно-творческой деятельности школьников начальной школы. Раскрыта суть реформирования художественного образования в условиях Новой украинской школы. Определены особенности организации художественно-творческой деятельности как одного из видов практической работы учащихся

начальной школы. Выделены формы подготовки учителей к этому виду деятельности в системе последипломного педагогического образования.

Ключевые слова: подготовка учителя, художественные дисциплины, художественно-творческая деятельность, ученики начальной школы, Новая украинская школа.

The analysis of the process of preparing teachers of artistic disciplines in the organization of artistic and creative activities of primary school children has been carried out. The essence of the reform of art education in the conditions of the New Ukrainian school is revealed. The features of the organization of artistic and creative activities as one of the types of practical work of primary school students are determined. The forms of teacher training for this type of activity in the system of postgraduate pedagogical education are highlighted.

Key words: teacher training, artistic disciplines, artistic and creative activities, elementary school students, New Ukrainian school.

УДК 372.87

Бовсунівський В.М.,

канд. пед. наук,

старший викладач кафедри методики викладання навчальних предметів КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради

Постановка проблеми у загальному вигляді.

На початку XXI ст. у теорії і практиці мистецької освіти настає період реформування, який супроводжується введенням нового змісту освіти, заснований на формуванні компетенцій учнів, потрібних їм для успішної самореалізації в суспільстві й упровадження новітніх форм мистецької освіти школярів. Концепцією Нової української школи визначаються ключові компетенції, формування яких забезпечить особисту реалізацію школярів та життєвий успіх протягом усього життя [7, с. 14]. Водночас для учителів мистецьких дисциплін визначається проблема формування творчої особистості учнів загальних середніх закладів освіти, що можливе за умови впровадження гуманістичного принципу побудови освітнього процесу та використання ефективних способів упровадження гуманізації на основі педагогічних ідей В. Сухомлинського, Л. Занкової, О. Савченко, Ш. Амонашвілі, які спрямовані на розвиток творчих здібностей особистості школярів і всіх проявів творчості, зокрема в мистецькій шкільній освіті.

У сучасній мистецькій педагогіці в Україні особлива увага приділяється необхідності створення в загальноосвітній системі сприятливих умов для індивідуального розвитку і творчої реалізації учнів. Головним має бути не механічне засвоєння знань, умінь і навичок, а розвиток у дітей здатності

до самостійного мислення, естетичного сприймання і створення власного творчого продукту. Індивідуальний підхід і діалогічність педагогічного спілкування стають головними принципами в процесі навчання, а це передбачає розуміння вчителем основних законів психічного життя дитини, зокрема законів сприймання, а також опанування ним методології естетичного виховання, засобів забезпечення творчого процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Використання мистецтва як чинника розвитку творчої особистості було предметом низки досліджень у галузі філософії (Є. Басін, І. Зязюн, Л. Коган, Г. Шевченко й ін.), мистецтвознавства (В. Аронов, М. Волков, Є. Маймін, Ф. Шміт та ін.), психології (О. Бакушинський, Л. Виготський, В. Кузін, та ін.), педагогіки (В. Вільчинський, В. Кузь, М. Лещенко, Л. Масол, М. Миропольська, Б. Неменський, О. Рудницька, О. Савченко, Г. Тарасенко, А. Щербаков, А. Щербо й ін.). У наукових працях психологів вивчаються питання змісту та структури психологічного досвіду особистості (К. Артем'єва, Л. Воробйова, Т. Снегір'єва), досліджуються його окремі компоненти (Н. Непомняща, Д. Платонов), виявляються детермінанти та механізми естетичного впливу музики (Л. Виготський, О. Леонт'єв, Г. Тарасов, Б. Тєплов, П. Якобсон) [6, с. 31]. Проблеми мистецько-педагогічної діяльності вчите-

лів розглядалися в роботах Б. Бриліна, Л. Масол, Н. Миропольської, О. Олексюк, В. Орлова, О. Отич, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Шевнюк, О. Щолокової й інших. Питання змісту й організації навчання вчителів мистецьких предметів в умовах післядипломної педагогічної освіти розкрито окремими вітчизняними дослідниками: С. Ковальовою, О. Лобач, Л. Масол, Н. Мурованою, М. Найдено, Л. Кондратовою, Н. Миропольською, О. Пономарьовою, О. Просініною та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас великого значення набувають проблеми організації підготовки вчителів мистецьких дисциплін до реалізації нового змісту мистецької освіти на засадах Нової української школи.

Мета статті – з'ясувати форми підготовки вчителів мистецьких дисциплін до організації художньо-творчої діяльності учнів на засадах Нової української школи в системі післядипломної педагогічної освіти, визначити особливості організації художньо-творчої діяльності як одного з видів практичної роботи учнів початкової школи в процесі вивчення мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Творчий розвиток учнів визнається як складний процес, який має свої особливості на кожному віковому етапі, особливо в період початкової освіти. Цей процес тісно пов'язаний із розвитком інтересів дитини, самооцінкою особистості в тій чи іншій діяльності, а також залежить від багатьох соціальних умов, особливостей виховання, врахування специфіки реформування мистецької освіти й основних її завдань.

Питання розвитку творчої особистості висвітлені в наукових дослідженнях психологів К. Артем'єва, Л. Воробйова, Т. Снегірьова. Проблеми розвитку окремих компонентів творчості описані в роботах Н. Непомнящої, Д. Платонова. На питаннях вивчення естетичного впливу музики на особистість та творчому розвитку школярів зосередженні праці Л. Виготського, О. Леонт'єва, Г. Тарасова, Б. Теплова, П. Якобсона та провідні праці вітчизняних учених Г. Костюка, Л. Леонт'єва, В. Моляко, Я. Пономарьова. Великого значення набуває розвиток інноваційного творчого потенціалу кожного школяра як умови його особистісного зростання та самореалізації. У досягненні цієї мети важливу роль відіграють особливості організації творчого процесу в мистецькій освіті.

Як зазначається в новій програмі «Мистецтво» (колектив авторів під керівництвом О. Савченко), метою навчання мистецтва в початковій школі є всебічний художньо-естетичний розвиток особистості дитини, освоєння нею культурних цінностей у процесі пізнання мистецтва; плекання пошани до вітчизняної та закордонної мистецької спадщини; формування ключових, мистецьких предметних

та міжпредметних компетенцій, необхідних для художньо-творчого самовираження в особистому та суспільному житті. Однією зі змістовних ліній нової програми є «Художньо-творча діяльність», яка націлює на розвиток креативності та мистецьких здібностей учнів через практичне освоєння основ художньої мови різних видів мистецтва та способів художньо-творчого самовираження. Саме ця змістова лінія є головною для розвитку творчості школярів початкової школи, яка реалізується через формування в учнів умінь застосовувати різні виразні засоби творення художніх образів, імпровізування й естетичного перетворення докільця [8, с. 5].

Для реалізації цієї змістовної лінії в мистецькій освіті для учнів початкової школи є великий арсенал творчих форм діяльності в процесі музичного сприймання, вокально-хорової роботи, музикування та рухів під музику тощо. Зміст нових підручників із мистецтва націлений на розкриття творчої особистості школярів через доцільні форми творчої діяльності, а саме через імпровізування, інсценізацію, рольові, сюжетні ігри, різноманітні рухові імпровізації та засобами музично-дидактичних ігор.

У працях Б. Асаф'єва, Л. Виготського, Е. Генекена, С. Лангеар, А. Лосєва висвітлюються питання музичного сприймання, автори наголошують на тому, що музичний твір лише тоді благотворно впливає на школяра, коли учень здатний адекватно, відповідно до композиторського задуму сприйняти музику, має певний рівень естетичної реакції та розвинені почуття, володіє навичками музичного сприймання. Саме для сприймання музичного твору на художньому рівні потрібний вихід особистості на принципово вищий рівень естетичного переживання.

Педагогічний аспект вивчення проблеми характеризується пошуком ефективних умов організації процесу засвоєння учнями соціальних цінностей та формування індивідуального ставлення до них (Ю. Кабалевський, І. Гербарт, О. Киричук, В. Краєвський, Т. Шамова, І. Шукіна й ін.).

Розвиток музично-естетичних здібностей учнів – основа музичної культури особистості – набувається й удосконалюється протягом усього життя людини. Мистецька освіта й естетичне виховання дітей повинні будуватися на принципах гуманістичної педагогіки, зорієнтованої на розвиток таких властивостей особистості, які забезпечують творчий розвиток школярів у процесі спілкування з мистецтвом.

Світ гри для дитини – це світ важливих, сутєвих для неї переживань та їх активного вираження, «матеріального втілення». Тому гра є стимулом будь-якого виду учнівської творчості, зокрема художньої. У грі уява і фантазія дитини розвиваються тими лініями, що є спорідненими

з напрямками розвитку художньої уяви, що ніколи не втрачає зв'язку із чуттєвістю світу, який вона перетворює. Є ще одна особливість, що наближає ігрову діяльність до творчої. На думку С. Рубінштейна, це мотиви гри, які полягають не в «утилітарному ефекті та предметному результаті» і навіть не в самій діяльності, до яких би результатів вона не привела, а в тих багатообразних переживаннях, які є надзвичайно важливими для дитини [6, с. 21]. Творчий розвиток учнів початкової школи має індивідуальні особливості, тому не має однакового перебігу в кожній дитини. Це пояснюється генетичними задатками, серед яких велике значення мають риси характеру, темперамент, що виражаються в активності, емоційності, особливостях моторики, імпульсивності, готовності до інтелектуального ризику, цілеспрямованості, працездатності, самостійності, оригінальності, активності. Це підкреслювали відомі вітчизняні вчені Н. Лейтес, А. Петровський, С. Шандрук та ін.

Однією з основних умов розвитку творчої особистості молодшого школяра науковці вважають взаємодію між зовнішніми й внутрішніми чинниками, між генетичною зумовленістю творчої обдарованості й умовами, які пропонує навколишнє середовище. Якщо високий творчий потенціал має відповідні умови, то він піднімається на ще вищий щабель; у разі менших можливостей розбудити творчість можна завдяки використанню відповідних навчально-виховних засобів і методів [6, с. 54]. Тому творчий розвиток, як зазначає В. Сухомлинський, «починається там, де інтелектуальні й естетичні багатства, засвоєні, здобуті раніше, стають засобом пізнання, освоєння, перетворення світу, водночас людська особистість немов би зливається зі своїм духовним надбанням» [9, с. 32].

Великого значення в процесі реалізації нового змісту мистецької освіти набувають саме вчителі мистецьких дисциплін, які повинні бути готовими до впровадження інновацій у практику викладання мистецтва в початковій школі. Місія післядипломної педагогічної освіти в цьому процесі виявляється однією з головних. На курсах підвищення кваліфікації можна використовувати традиційні форми і методи підготовки фахівців (лекційні, практичні заняття). Але досвід організації післядипломної освіти вчителів мистецьких дисциплін доводить, що більш дієвими є творчі та практично

орієнтовані форми підготовки фахівців, як-от тренінги, ділові ігри, семінари-практикуми. Серед усіх більш уживаною формою творчого навчання вважають спецкурси та тематичні курси, на яких доцільно проводити підготовку вчителів до реалізації всіх змістовних ліній програми.

Висновки. Отже, підготовка вчителів мистецьких дисциплін до організації художньо-творчої діяльності молодших школярів можлива в процесі тренінгів, семінарів-практикумів, спецкурсів, тематичних курсів, які надають можливість фахівцям зібрати банк творчих педагогічних ідей, набути досвіду організації творчої діяльності школярів у всіх її видах (музичне сприймання, вокально-хорова робота, музикування й ігрова мистецька діяльність учнів). Подальших наукових розвідок потребують питання організації тематичного й інтерактивного навчання вчителів мистецьких дисциплін, запровадження різних форм інтегрованого навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Богоявленская Д. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов-на-Дону: Изд. Рост. университета, 1983. 173 с.
2. Бех І. Виховання особистості: у 2 кн.. Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. К.: Либідь, 2003. 344 с.
3. Богоявленская Д. Пути к творчеству. М.: Знание, 1981. 96 с.
4. Брушлинский А. К психологии творческого процесса: психология мышления вместо так называемой эвристики. Человек, творчество, наука. М.: Наука, 1967. С. 13–40.
5. Выготский Л. Воображение и творчество в детском возрасте: психологические очерки: кн. для учителя. 3 изд. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
6. Демченко І., Пічкур М., Близнюк Т. Творчий розвиток учнів початкової школи засобами образотворчого мистецтва: моногр. К.: Оміда, 2009.
7. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. Бібік. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плєяди»», 2017. 206 с.
8. Нова українська школа. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти (1–4 клас), затверджена Колегією Міністерства освіти і науки 22 лютого 2018 р. URL: <https://osvita.ua/school/program/program-1-4/60407/>.
9. Сухомлинський В. Шлях до серця дитини. К.: Молодь, 1963. 91 с.

ЧИННИКИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ФОРМУВАННЯ У ВНЗ ПОТРЕБИ В ЗДОРОВОМУ, ФІЗИЧНО АКТИВНОМУ СПОСОБІ ЖИТТЯ

FACTORS INFLUENCING THE FORMATION IN THE HEALTHY REQUIREMENTS IN A HEALTHY PHYSICAL AND ACTIVE LIFE METHOD

У статті на основі аналізу результатів анкетного опитування досліджується значущість чинників, які лежать в основі формування в суспільстві потреби здорового способу життя. Показано, що найбільш значущими чинниками, які характеризують сутність даної потреби, є «відсутність шкідливих звичок» і «фізично активний спосіб життя».

Ключові слова: здоровий спосіб життя, потреби, здоров'я, анкета, чинники.

В статье на основе анализа результатов анкетного опроса исследуется значимость факторов, лежащих в основе формирования в обществе потребности в здоровом образе жизни. Показано, что наиболее зна-

чимыми факторами, которые характеризуют сущность данной потребности, являются «отсутствие вредных привычек» и «физически активный образ жизни».

Ключевые слова: здоровый образ жизни, потребности, здоровье, анкета, факторы.

In the article on the basis of analysis of results of the questionnaire questioning meaning fullness of factors which lie in basis of forming in society of necessity in the healthy way of life is explored. It is shown that by the most meaning full factors, which characterize essence of this necessity, are is "absence of harmful habits" and "physically active way of life".

Key words: healthy way of life, necessity, health, questionnaire, factors.

УДК 37.042.1/613.8

Бочарова В.Б.,

викладач кафедри фізичного виховання
Вінницького національного аграрного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В останні роки спостерігається значне погіршення здоров'я населення України. Більш ніж 70% дорослого населення країни в даний час має низький і нижче середнього рівень фізичного здоров'я [3]. За показником середньої тривалості життя Україні належить одне з останніх місць в Європі. Багато в чому це зумовлено низькою якістю життя і низькою руховою активністю населення [3]. Так, в Україні різними видами фізичної культури охоплено приблизно 13% населення [3], тоді як у розвинених країнах цей показник сягає 30%, а в Японії – 75% [1]. Тому одним із пріоритетних завдань соціального розвитку України є турбота про здоров'я нації, про що свідчать ухвалена Державна цільова соціальна програма розвитку фізичної культури і спорту до 2020 р. [2], Указ Президента України № 667 «Про національний план Дій відносно реалізації державної політики у сфері фізичної культури і спорту». У зазначених документах одним із найважливіших завдань державної політики у сфері фізичної культури визначено формування в суспільстві потреби в здоровому способі життя, а також створення умов для її практичної реалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Різні аспекти вивчення проблеми забезпечення здорового способу життя, ґрунтовні дослідження здоров'я молоді представлено в роботах вітчизняних і закордонних науковців: психологів (А. Маслоу, О. Чебикін), медиків (М. Амосов, М. Смирнов та ін.), педагогів (Н. Белікова, О. Дубогай, В. Загвазінський, В. Зайцев, Т. Круцевич, Ю. Лисицин, С. Серіков, О. Тімушкін), валеологів (Г. Апанасенко, Т. Бойченко, І. Брехман, В. Войтенко, В. Колбанов, Г. Малахов, В. Петленко).

Незважаючи на широкий спектр досліджень, проблеми формування у ВНЗ потреби в здоро-

вому, активному способі життя як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців дотепер недостатньо вивчені в теоретичному й практичному аспектах. Аналіз наукових праць дозволив виявити суперечності в педагогічній науці і практиці між суспільною потребою формування здорової, фізично активної особистості студента та недостатньою розробленістю цієї проблеми як у теоретичному, так і в практичному аспекті.

Мета статті – визначити основні чинники, що впливають на формування у вищій школі потреби в здоровому, фізично активному способі життя.

Виклад основного матеріалу. Згідно з визначенням Всесвітньої організації охорони, здоров'я характеризується як стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя людини [7, с. 38]. Очевидно, що дане визначення має загальний, навіть дещо декларативний (ідеальний) характер [6], включає в себе практично всі сторони життєдіяльності людини. Це означає, що практична реалізація в повному обсязі фізичного, духовного і соціального благополуччя людини є досить складним завданням [5, с. 14]. Якщо виходити з вищезазначеного визначення здоров'я, то здоровий спосіб життя варто розуміти як діяльність людей, спрямовану на досягнення повного фізичного, духовного і соціального благополуччя. Одним із базових компонентів такого способу життя є фізична (рухова) активність людини, що визначає її фізичне здоров'я [8, с. 250]. Отже, формування в суспільстві потреби у фізично активному стилі життя є першим кроком на шляху виконання завдання підвищення рівня здоров'я молоді.

На думку науковців, освітній процес відкриває широкі перспективи в напрямі формування світогляду молоді людини. У цьому руслі проблема формування духовних потреб і навичок

здорового способу життя як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців в освітньому процесі ВНЗ набуває особливої значущості, що пояснюється постійним погіршенням стану здоров'я молоді, яке зумовлене несприятливими соціально-економічними умовами в багатьох країнах світу, зокрема в Україні. Як свідчить світова практика, нині суспільство занепокоєне складною екологічною ситуацією, низьким рівнем культури, інтенсифікацією навчального процесу, спрямованого здебільшого на інтелектуальний розвиток особистості, що породжує негативний вплив організації навчального процесу у ВНЗ на здоров'я студентів. Молодь недостатньо освічена в питаннях власного здоров'я, не дбає про своє здоров'я та майже не дотримується здорового способу життя, що призводить до дисгармонії та погіршення здоров'я молодих людей (Н. Башавець, Г. Панамарьова, В. Сутула, Н. Швець та ін.).

Для вирішення поставлених завдань проведено спеціальне соціологічне дослідження. У ньому взяли участь 126 студентів Вінницького національного аграрного університету, яких поділили на три вікові групи: 16–18 років (n = 54), 19–21 років (n = 39), 21–25 років (n = 33). Для проведення соціологічного опитування використовувалася анкета закритого типу, що містить низку питань, які дозволяють з'ясувати в першому наближенні думки респондентів щодо значущості чинників, які визначають сутність здорового способу життя, джерел отримання ними інформації про здоровий спосіб життя, а також вплив деяких соціальних чинників на формування в них даної потреби.

Респондентам пропонувалося вибрати одну із запропонованих в анкеті відповідей на кожне питання («так» чи «ні»). У процесі оброблення анкет визначалася в процентах кількість респондентів, які дали позитивну чи негативну відповідь.

Аналіз отриманих результатів показує, що більшість респондентів базовими чинниками, що визначають сутність здорового способу життя, вважають «відсутність шкідливих звичок» і «фізично активний спосіб життя» (табл. 1). Таке розуміння визначається залежно від віку і статі респондентів. Так, у 16–18 років 91,6% чоловіків віддають перевагу першому з вищеназваних чинників, тоді як серед жінок цьому чиннику віддають перевагу лише 46,6% опитаних. У цій віковій групі другим за значущістю чинником, що характеризує здоровий спосіб життя, чоловіки називають «фізично активний спосіб життя» (50%), тоді як у жінок цей чинник є відносно малозначим (16,8%). Важливішим вони вважають «заняття спортом» (40%).

У віковій групі 19–21 рік респонденти дещо по-іншому підходять до оцінки значущості чинників, що визначають здоровий спосіб життя. У чоловіків спостерігається зниження до 45,7% значущості чинника «відсутність шкідливих звичок» і

зростання чинників «заняття спортом» і «фізично активний спосіб життя» до 31,3% і до 57,6% відповідно. У жінок цієї вікової групи, на відміну від чоловіків, істотно підвищується (на 53,2%) вагомність чинника «фізично активний спосіб життя» та знижується значущість «заняття спортом» із 40% (16–18 років) до 25,7% (19–21 років).

Виділені тенденції в оцінці чинників, що визначають здоровий спосіб життя, характерні для вікової групи 19–21 років, зберігаються і у віковій групі 22–25 років. Особливістю даної вибірки є лише відносно підвищення значущості такого чинника, як «життя у своє задоволення»: у чоловіків – до 7,5%; у жінок – до 5,9%.

Проведений аналіз також показав, що досить багато респондентів (від 5% до 7,5%) віком 21–25 років як чинник, що визначає здоровий спосіб життя, виділяють «життя у своє задоволення».

Друга група питань анкети стосувалася оцінки респондентами важливості джерел отримання ними інформації про здоровий спосіб життя. Як видно із представлених матеріалів (табл. 1), чоловіки віком 16–18 років найбільш значущим чинником, що впливає на формування в них розуміння цієї потреби, називають «засоби масової інформації» (далі – ЗМІ). 100% респондентів-чоловіків зазначили цей спосіб отримання інформації, тоді як у групі жінок цей чинник вважають значущим лише 50% опитаних.

Другим за важливістю джерелом отримання інформації про здоровий спосіб життя чоловіки цього віку вважають «отримання інформації від своїх друзів і родичів». На це вказали 66,6% респондентів. Звертає на себе увагу той факт, що для жінок із даної вибірки зазначене джерело отримання інформації не є настільки значущим. Йому віддали перевагу лише 23,3% опитаних. Важливість «життєвого досвіду» як джерела інформації про здоровий спосіб життя для чоловіків і жінок цієї вікової групи приблизно однакова і становить 41,6% у респондентів-чоловіків і 53,3% у респондентів-жінок. У віковій групі 19–21 років значущість джерел отримання інформації про здоровий спосіб життя практично не зазнала змін у групі респондентів-жінок. У групі чоловіків зміни істотні. У них приблизно у два рази знизилася значущість таких джерел отримання інформації, як ЗМІ (зі 100% до 44%), «отримання інформації від своїх друзів, родичів» (із 66,6% до 30,5%). У цій віковій групі життєвому досвіду як джерелу отримання інформації про здоровий спосіб життя віддали перевагу 57% респондентів-чоловіків і 57,3% жінок.

Як показують результати дослідження, у віковій групі 22–25 років як серед чоловіків, так і серед жінок (у розумінні ними суті здорового способу життя) спостерігається збільшення значущості таких джерел інформації, як ЗМІ (53,7% і

Таблиця 1

Результати соціологічного дослідження, проведеного у ВНАУ

Результати п/п	Вік	16–18		19–21		22–25	
	Стать	Чол. (n = 22) (%)	Жін. (n = 26) (%)	Чол. (n = 96) (%)	Жін. (n = 190) (%)	Чол. (n = 78) (%)	Жін. (n = 98) (%)
1.	<i>На Ваш погляд, здоровий спосіб життя це:</i>						
а)	заняття спортом (так)	16,6	40	31,3	25,7	32,8	24,7
б)	відсутність шкідливих звичок (так)	91,6	46,6	45,7	52,3	47,7	52,5
в)	фізично активний спосіб життя (так)	50	16,8	57,6	70	53,7	61,4
г)	життя у своє задоволення (так)	–	3,3	5	5	7,5	5,9
2.	<i>Інформацію про здоровий спосіб життя Ви отримуєте:</i>						
а)	із засобів масової інформації (так)	100	50	44	51,4	53,7	51,5
б)	від своїх друзів і родичів (так)	66,6	23,3	30,5	22	17,9	13,8
в)	із власного життєвого досвіду (так)	41,6	53,3	57	57,3	58,2	64,4
3.	Чи любите дивитися спортивні передачі? (Так)	91,7	56,6	78,8	69,2	82	63,4
4.	Чи люите ви активний відпочинок? (Так)	91,7	83,3	84,7	73,4	79,2	66,3
5.	Чи займалися Ви спортом? (Так)	83,3	60	81,3	64,5	79,2	59,4

51,5% відповідно) і «життєвий досвід» (58,2% і 64,4% відповідно).

У процесі соціологічного дослідження перед респондентами поставлено низку питань, що становлять третю частину анкети, які дозволяють, у першому наближенні, пояснити описані вище причинно-наслідкові залежності і побічно оцінити можливі форми практичної реалізації потреби в здоровому способі життя. Як було показано вище, лише 16,6% респондентів-чоловіків віком 16–18 років здоровий спосіб життя розуміють як «заняття спортом». Даний результат виглядає дещо несподіваним, оскільки 83,3% респондентів цієї вікової категорії зазначили, що раніше займалися спортом, 91,7% – і в даний час обирають активні форми відпочинку, а 91,7% цікавляться спортивними програмами. Мабуть, останнє і пояснює те, що 100% респондентів даного віку зазначили як значуще джерело інформації про здоровий спосіб життя «засоби масової інформації». У групі респондентів-жінок 19–21 річного віку результати анкетного опитування, описані в основній частині статті, більш логічні. Мабуть, той факт, що 40% із них здоровим способом життя вважають заняття спортом, пов'язаний із тим, що 60% з опитаних займалися раніше спортом, а 83,3% і в даний час полюбляють активні форми відпочинку.

У віковій групі 19–21 років, як свідчать результати опитування (табл. 1), 81,3% чоловіків і 64,5% жінок займалися раніше спортом, а 84,7% чоловіків і 73,4% жінок і зараз вибирають активні форми відпочинку, що, мабуть, і пояснює виділення найбільш значущими чинниками, що характеризують здоровий спосіб життя, «відсутність шкідливих звичок» і «фізично активний спосіб життя». Зазначена група респондентів виділила як найбільш значущі чинники отримання інформації про здоровий спосіб «засоби масової інформації» та «власний життєвий досвід». Такі ж причинно-наслідкові зв'язки простежуються у відповідях респондентів вікових груп 22–25 років.

Проведений аналіз матеріалів, отриманих під час соціологічного дослідження, доводить наявність тенденції, яка простежується у відповідях респондентів на питання 9, 10 (табл. 1). Так, у всіх вікових групах (у чоловіків і жінок) переважна кількість учасників опитування (від 59,4% до 83,3%) зазначили, що займалися раніше спортом, а більшість із них (від 66,3% до 100%) і зараз полюбляють активні форми відпочинку. Така закономірність у відповідях респондентів свідчить про те, що більшість із них усвідомлюють необхідність і важливість фізично активного способу життя як одного з базових чинників, що визначають здоров'я людини. Можливо, більшість респондентів

під час вибору відповідей на поставлені питання (табл. 1, питання 9, 10), орієнтувалися, імовірно, не на реальні форми практичної реалізації потреби в здоровому, активному способу життя, а опосередковано висловлювали своє уявлення про те, як це повинно бути. Але навіть така, можливо, не зовсім об'єктивна оцінка свідчить про те, що в суспільстві вже формується позитивне ставлення до фізично активного способу життя. Це може означати, що в сучасному суспільстві відбувається усвідомлення того факту, що здоровий, фізично активний спосіб життя є невід'ємною частиною культури людини, що відбиває багатство її духовного світу, особисті переваги, життєві цінності і пріоритети.

Висновки:

1. Проведене дослідження показало, що в даний час у молоді формується позитивне ставлення до здорового, фізично активного способу життя.

2. Базовими чинниками, що визначають сутність здорового способу життя, на думку більшості респондентів, є «фізично активний спосіб життя» та «відсутність шкідливих звичок». Таке розуміння сутності здорового способу життя практично не залежить від віку і статі респондентів.

З результатів аналізу матеріалів соціологічного дослідження випливає, що для більшості респондентів основними джерелами інформації про здоровий спосіб життя є їхній «життєвий досвід» і «засоби масової інформації».

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Башавець Н. Аналіз стану здоров'я майбутніх фахівців різних профільних вищих навчальних закладів м. Одеси за 2007–2010 рр. Наука і освіта ПНЦ НАПН України. 2010. № № 4–5. С. 90–95.
2. Здоровье и образ жизни студентов: учеб. пособие / Д. Давиденко, Ю. Щедрин, В. Щеголев; под общ. ред. Д. Давиденко. СПб., 2005. 124 с.
3. Державна цільова соціальна програма розвитку фізичної культури і спорту на період до 2020 р. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/115-2017-%D0%BF>.
4. Олійник Н. Організація фізичного виховання у вищих навчальних закладах. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 65-й річниці заснування кафедри фізичного виховання. 25 травня 2016 р. Умань, 2016. С. 7–9.
5. Ошина О. Образовательная система подготовки студентов вузов к здоровому образу жизни: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». СПб., 2006. 22 с.
6. Пономарева Г. Теорія і практика формування здорового способу життя студентської молоді: психолого-педагогічний аспект. URL: http://www/nbuv.gov.ua/portal/natural/VKhNUzkr/208_20/29.htm.
7. Сутула В. Физкультурология: проблемы и перспективы развития. Харьков: Гелиос, 2004. С. 37–41.
8. Швець Н. Роль викладача ВНЗ у забезпеченні потреб студентів у здоровому способі життя. Збірник наукових праць ДВНЗ «Криворізький національний університет». 2014. Вип. 40. С. 250–255.

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ

THE APPLICATION OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE BACHELORS OF NURSING

У статті розкрито зміст і сутність категорії «інноваційні освітні технології», виокремлено її основні ознаки, висвітлено наукові підходи до цієї дефініції у вимірі педагогіки. З'ясовано роль інноваційних педагогічних технологій у сучасному освітньому процесі медичних навчальних закладів загалом і в професійній підготовці майбутніх бакалаврів сестринської справи зокрема; розглянуто погляди науковців щодо шляхів застосування освітніх технологій у контексті професійної підготовки майбутніх бакалаврів сестринської справи. Обґрунтовано значущість інноваційних освітніх технологій для формування професійної мобільності майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки в медичних навчальних закладах.

Ключові слова: інноваційні освітні технології, майбутні бакалаври сестринської справи, професійна підготовка, медичний навчальний заклад.

В статье раскрыты содержание и сущность категории «инновационные образовательные технологии», выделены ее основные признаки, освещены научные подходы к этой дефиниции в сфере педагогики. Выяснена роль инновационных педагогических технологий в современном образовательном процессе медицинских учебных заведений в целом и в профессиональной подготовке будущих бакалавров сестринского дела в частности; рассмотрены взгляды

ученых о путях применения образовательных технологий в контексте профессиональной подготовки будущих бакалавров сестринского дела. Обоснована значимость инновационных образовательных технологий для формирования профессиональной мобильности будущих медицинских сестер в процессе профессиональной подготовки в медицинском учебном заведении.

Ключевые слова: инновационные образовательные технологии, будущие бакалавры сестринского дела, профессиональная подготовка, медицинское учебное заведение.

The article reveals the content and essence of the notion "innovative educational technologies", outlines its main features, highlights scientific approaches to this definition in pedagogy. The role of innovative pedagogical technologies in modern educational process of medical training institutions in general and professional preparation of future bachelors of nursing in particular is determined. The views of scholars regarding to methods of using educational technologies in the context of professional training of future bachelors of nursing are considered. The significance of innovative educational technologies for the formation of professional mobility of future nurses in the process of professional training in medical training institutions is substantiated.

Key words: innovative educational technologies, future bachelors of nursing, vocational training, medical training institutions.

УДК 377:61:174

Варава О.Б.,

викладач репродуктивного здоров'я та планування сім'ї кафедри педіатрії, акушерства та гінекології

ВНЗ «Київський медичний коледж імені П.І. Гаврося»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Соціально-економічні реформи, що відбуваються в Україні, значно підвищили потребу суспільства в наданні висококваліфікованої медичної допомоги. Виникла нагальна потреба в медичних сестрах, які не лише володіють сучасними методами догляду згідно зі світовими стандартами, а й здатні самостійно вирішувати медико-соціальні проблеми пацієнта в межах сестринського процесу. У відповідь на це за останні десятиліття в Україні для забезпечення підвищення якості підготовки майбутніх медичних сестер відбулися серйозні зміни в системі середньої професійної освіти (сформовано багаторівневу систему підготовки, запроваджено нові державні освітні стандарти середньої та вищої професійної освіти, які засновані на принципово новому розумінні професійної діяльності сестринського персоналу). Ці нововведення, на думку науковців, зумовлені необхідністю підвищення якості сестринської допомоги; низьким рівнем якості професійної медсестринської освіти, відсутністю професійної підготовки педагогічних і управлінських сестринських кадрів, потребою у

створенні бази для сестринських наукових досліджень, низьким престижем, відсутністю перспектив професійного зростання і, як наслідок, значним вибуттям з неї [1, с. 4].

Сучасна модернізація медсестринської освіти (як результат соціально-економічних трансформацій) зумовила переосмислення і часткову переоцінку традиційних методів і прийомів навчання в медичних коледжах, визначила спрямованість до використання інваріативних технологій навчання й управління знаннями. Від сучасного викладача медичного коледжу вимагається максимальний розвиток індивідуальності, активна творчість у щоденній педагогічній діяльності тощо. Очевидно, що традиційна підготовка майбутніх бакалаврів сестринської справи, зорієнтована на репродуктивні методи навчання та формування знань, умінь і навичок у предметній сфері, все більше відстає від сучасних вимог до фахівців медсестринства. Тому слушним є твердження про те, що основою медсестринської освіти повинні стати оволодіння студентами не стільки змістом навчальних дисциплін, скільки способами мислення і діяльності.

Необхідно не лише підготувати фахівця, який здобув освіту високого рівня, а й залучити його вже на стадії навчання до розроблення нових технологій [7, с. 143], оптимальних та ефективних способів виконання фахових дій. Отже, в освітньому процесі важливо розвивати в студентів такі здібності, як творча активність, креативне мислення, вміння швидко адаптуватися до мінливих потреб ринку.

Сучасні інноваційні розроблення, які використовуються в професійній освіті, значною мірою продиктовані застосуванням інноваційних форм, методів і технологій навчання. Інновації в освіті передбачають використання нових знань, прийомів, підходів, технологій для отримання результату у вигляді таких освітніх послуг, що характеризуються соціальною та ринковою затребуваністю [3, с. 95], проте не завжди активно застосовуються в освітньому середовищі, що відбивається і на якості професійної підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У контексті дослідження особливої теоретико-методологічної значущості набувають наукові розроблення, які проводяться в таких напрямках: проблеми медсестринської освіти (В. Андронов, Л. Борисюк, Ю. Вороненко, С. Тихолаз, Н. Шигонська); удосконалення шляхів розвитку медсестринської освіти (О. Горай, О. Гуменюк, О. Ковальчук, Х. Козак, К. Куренкова, Ю. Лавриш); питання педагогічних інновацій у професійній підготовці майбутніх медиків (Н. Дуб, І. Мельничук, Н. Рега, А. Семенець, П. Сидоренко, С. Ястремська) та ін. Науковцями окреслюється складність і багатоаспектність медсестринської освіти, а показниками її інноваційного розвитку визначено: забезпечення високого рівня інтелектуально-особистісного і духовного розвитку студента; створення умов для оволодіння навичками наукового стилю мислення; навчання методології нововведень у соціально-економічній і професійній сферах. Дослідники розглядають медсестринську освіту з позицій вимог міжнародних стандартів [1], а медичний коледж – як освітнє середовище для застосування педагогічних технологій у підготовці медичних сестер [5]. Науковці зосереджують увагу на формуванні професійної ідентичності майбутніх фахівців сестринської справи [6], визначають дидактичні умови стимулювання самостійної навчальної діяльності студентів медичного коледжу [3], окреслюють роль і місце технічної складової частини в системі професійної підготовки медичних сестер [7], зокрема, для реалізації компетентнісного підходу студентів медичних коледжів в умовах комп'ютеризації навчання [9], використання інтерактивних електронних освітніх ресурсів у дистанційній професійній підготовці майбутніх магістрів сестринської справи [10] та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак у сучасних наукових

пошуках не розкрито особливості використання педагогічних інновацій у професійній підготовці майбутніх бакалаврів сестринської справи; належного не висвітлено проблеми інноваційного розвитку медсестринської освіти в медичних коледжах.

Мета статті полягає в розкритті особливостей використання інноваційних педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх бакалаврів сестринської справи в медичних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Головним завданням використання сучасних педагогічних технологій в освітньому процесі є розвиток індивідуальних особливостей його суб'єктів. Розвиток продуктивного мислення студентів медичних навчальних закладів є вимогою часу, логічним кроком поступу педагогічної практики. Його характерними особливостями є самостійна пізнавальна діяльність студентів і творче клінічне мислення як ключовий елемент результату освіти [4, с. 6]. Ось чому всі сучасні рекомендації щодо вдосконалення освітнього процесу сходяться на розв'язальному навчанні з використанням інноваційних методів.

Ефективні педагогічні технології, дієві способи отримання, перероблення і засвоєння інформації, методи і прийоми, засновані на інноваційних видах освітньої діяльності, дають змогу студентам створити особистий освітній продукт шляхом інтуїції, алгоритмів ухвалення рішень, щоб значно підвищити продуктивність і якість освітнього процесу [2, с. 19]. Застосування педагогічних інновацій забезпечує формування та розвиток у майбутніх бакалаврів сестринської справи універсальних характеристик (здатності ухвалювати рішення, вміння вирішувати проблеми, виявляти комунікативні вміння й якості). Використання інноваційних методів навчання значною мірою зумовлено специфікою дисциплін, що викладаються, тому вибір повинен ґрунтуватися на їхній адекватності конкретній педагогічній ситуації.

Тому особливого значення набувають активна й інтерактивна моделі навчання, побудовані на взаємодії викладача та майбутніх бакалаврів сестринської справи з урахуванням принципів індивідуалізації, гнучкості, контекстного підходу, співпраці. У таких умовах між викладачем і студентами встановлюються суб'єкт-суб'єктні відносини, акцентується діалогова взаємодія. Водночас змінюються функції викладача і студента: викладач постає як консультант-координатор (а не просто виконує інформаційно-контролюючу функцію), у результаті – у студентів з'являється більше можливостей для самостійного вибору шляхів засвоєння досліджуваного матеріалу [10, с. 570]. Безсумнівною перевагою інноваційних педагогічних підходів до навчання є те, що практично всі студенти залучаються до процесу пізнання.

У теорії та практиці сучасної освіти виявлено значне різноманіття інноваційних педагогічних технологій і засобів навчання, серед яких ключове місце посідають розроблення і використання лекційних мультимедійних, електронних і навчальних засобів; використання спеціалізованих програм, комп'ютерного тестування, ресурсів Інтернет; впровадження в навчальний процес дидактичних ігор; застосування проблемних і дослідницьких методів, кейс-методу, навчальних тренінгів, модульно-рейтингових технологій організації освітнього процесу, методу проектів та ін. [8, с. 53]. Отже, за допомогою нових технологій продуктивно використовується потенціал проблемного навчання, проектних методів, навчальних діалогів, дослідницьких методик, імітаційних ігор, інформаційного пошуку та інших педагогічних інновацій, які спрямовані на активізацію навчально-пізнавальної та мислинневої діяльності студентів.

Розглянемо можливості застосування інноваційних педагогічних технологій на прикладі організації самостійної роботи майбутніх бакалаврів сестринської справи. Наявне освітнє середовище медичного навчального закладу недостатньо активізує і використовує внутрішні ресурси суб'єктів освітньої діяльності та їхній творчий потенціал. Самостійна робота, на думку О. Жерникової, є співтворчістю всіх суб'єктів освітнього процесу – студента і викладача, студентів обин з одним, саме тому вона повинна бути зорієнтована на студента, сприяти розвитку його власної освітньої траєкторії [3, с. 101]. У зв'язку із цим постає проблема її асинхронної організації в умовах медсестринської освіти.

Виконання самостійної роботи в індивідуальному режимі і темпі в сучасній науковій літературі дістало назву асинхронної самостійної роботи [5, с. 67]. Змістовна сторона асинхронної самостійної роботи студента характеризується такими особливостями:

- стійкою внутрішньою мотивацією до навчання;
- компетентісно зорієтованим характером індивідуальної самоосвітньої траєкторії;
- активізацією суб'єктної позиції освітнього вибору;
- продуктивною пошуково-пізнавальною діяльністю студента;
- самостійністю рішень;
- самоорганізацією діяльності в просторі і часі медсестринської освіти;
- полісуб'єктним характером освітньої взаємодії.

Варто зауважити, що самостійна робота студентів має діяльнісний характер. Водночас для забезпечення успішності виконання самостійної роботи майбутніх бакалаврів сестринської справи необхідне дотримання низки умов, серед яких: мотивованість навчального завдання; чітка поста-

новка пізнавальних завдань; алгоритм, метод виконання роботи, знання студентами способів її виконання; чітке визначення викладачем форм звітності, обсягу роботи, термінів її виконання; визначення видів консультаційної допомоги (установчі, тематичні, проблемні); критерії оцінки, звітності; види і форми контролю (практикум, контрольні роботи, тести).

Значний потенціал для стимулювання самостійної роботи майбутніх бакалаврів сестринської справи мають ситуаційні методи, в основі яких – вирішення ситуаційних завдань і якими формується здатність пошуку відповіді за межами відомого зразка та творча особистість студента загалом [10, с. 570]. Постійний пошук нових рішень, їх обґрунтування, узагальнення та систематизація отриманих знань, перенесення в нестандартні ситуації роблять знання гнучкішими, мобільнішими, формують уміння, навички і потребу до самоосвіти.

Ситуативні завдання різного роду складності доцільно використовувати не лише в самоосвітній діяльності майбутніх бакалаврів сестринської справи, а й на різних етапах навчання, зважаючи на особливості спеціалізації в системі медсестринської освіти, для розвитку продуктивного мислення студентів. Так, застосування на практичних заняттях і в самоосвітній діяльності студентів робіт творчого характеру розвиває в майбутніх медичних сестер продуктивне клінічне мислення в зборі інформації про пацієнта, її аналізі та формулюванні сестринського діагнозу.

Методологія викладання з використанням ситуативних методів навчання сприяє глибшому розумінню майбутніми медсестрами проблем пацієнта, визначенню пріоритетів і подальшому плануванню сестринських втручань. Реалізація цих методів у сучасних умовах передбачає застосування комп'ютерних технологій [9, с. 3]. Впровадження навчальних віртуальних технологій спрямовано на оптимізацію наочності і переконливості навчання студентів діагностичним маніпуляціям. Використання демонстраційних досліджень функцій людського організму та їх порушень дає змогу готувати студентів до роботи біля ліжка пацієнта в період виробничої практики.

Періодичне переосмислення медсестринської освіти – природний вектор на шляху вдосконалення підготовки вітчизняних бакалаврів сестринської справи. Інноваційний підхід – це організація та впровадження системи «освіта – наука – практика» в освітній процес. Інноваційна освіта з медсестринства передбачає оволодіння сучасними класичними дефініціями базових знань щодо морфофізіологічних процесів та їх порушення в організмі людини. Інноваційна медсестринська освіта передбачає створення нових знань шляхом інтеграції класичної фундаментальної науки

безпосередньо в освітній процес медичних навчальних закладів. Водночас інноваційна побудова освітнього процесу відкриває шлях для проведення сучасних наукових розвідок із метою оптимізації професійної підготовки майбутніх бакалаврів сестринської справи.

Отже, використання сучасних (інноваційних) педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх бакалаврів сестринської справи спрямовується на такі аспекти медсестринської освіти:

– збагачення освітнього процесу шляхом упродовження активних, аналітичних і комунікативних способів навчання та конкретизації уявлень викладачів і студентів щодо результативної освітньої діяльності під час організованої педагогічної взаємодії;

– розвиток здібностей до зосередженості в нестандартних професійних ситуаціях, оперативності й чіткості дій;

– допомога у створенні власних освітніх програм, правильній організації самостійної роботи;

– формування професійної компетентності майбутніх медичних сестер;

– забезпечення формування в студентів фахових умінь і навичок.

Висновки. Отже, в умовах реформування медсестринської освіти процес підготовки майбутніх бакалаврів сестринської справи доцільно розглядати як стратегію, що реалізується на основі таких принципів: фундаменталізація медсестринської освіти; відкритість; варіантність; динамічність змін у змісті, формах і методах професійної підготовки в медичних навчальних закладах; орієнтація на творчу діяльність; співробітництво і співтворчість у спільній діяльності студента і викладача. Основою цієї стратегії є широке застосування інноваційних педагогічних технологій у поєднанні із традиційними. Нинішній стан медсестринської освіти України з усією гостротою порушує проблему покращення її якості і підвищення ефективності, що значною мірою пов'язано з упровадженням інформаційних технологій (наприклад, створення електронних посібників із дисциплін, тестувальних засобів, які інтегровані в єдиний мережевий програмний комплекс).

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Акуліна Л. Ступенева медсестринська освіта – вимога міжнародних стандартів. Актуальні питання підготовки майбутніх фармацевтичних та медичних фахівців в умовах сучасної освіти: мат. Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Житомир, 15 лютого – 24 березня 2016 р.). Житомир, 2016. С. 4–5.

2. Антропова Т. Медсестринство в сімейній медицині: підручник. К.: Медицина, 2008. 488 с.

3. Жерновникова О. Дидактичні умови стимулювання самостійної навчальної діяльності студентів медичного коледжу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09; Харківський нац. пед. ун-тет ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2009. 227 с.

4. Комарова Ж. Формирование профессиональной компетентности будущей медицинской сестры при освоении естественнонаучных дисциплин в колледже: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08; Южно-Уральский госуд. ун-тет. Челябинск, 2012. 20 с.

5. Маркович О. Використання педагогічних технологій у процесі підготовки коледжами медичних сестер. Збірник наукових праць Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України. 2007. № 1. С. 64–70.

6. Мельничук І., Козак Х. Медичний коледж як освітнє середовище формування професійної ідентичності майбутніх фахівців сестринської справи. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. 2017. Вип. 16 (59). С. 212–215.

7. Невмержицька А. Роль і місце технічної складової в системі професійної підготовки медичних сестер. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2014. Вип. 1. С. 141–144.

8. Ратушняк Д. Подготовка студентов медицинского колледжа к использованию информационных технологий в будущей профессиональной деятельности: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08; Ярославский госуд. пед. ун-тет им. К.Д. Ушинского. Ярославль, 2016. 206 с.

9. Шавальова О. Реалізація компетентнісного підходу у математичній підготовці студентів медичних коледжів в умовах комп'ютеризації навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. К., 2007. 20 с.

10. Ястремська С. Інтерактивні електронні освітні ресурси в дистанційній професійній підготовці майбутніх магістрів сестринської справи. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2017. № 4 (59). С. 566–571.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF FUTURE IT-SPECIALISTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A TECHNICAL UNIVERSITY

У статті розглядається питання теоретичного обґрунтування комплексу оптимальних педагогічних умов професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій з урахуванням вимог сучасного інформаційного суспільства з метою реалізації можливостей змісту, форм, методів, засобів педагогічної взаємодії в процесі навчання. З'ясовано, що такі умови, як забезпечення випереджаючого навчання інформаційних технологій, професійно-технічна спрямованість іншомовної підготовки, підвищення мотивації до професійної діяльності, мають сприяти ефективному формуванню професійно важливих якостей майбутніх ІТ-фахівців в освітньому середовищі технічного університету.

Ключові слова: педагогічні умови, професійна діяльність, освітній процес, майбутні фахівці з інформаційних технологій, професійно важливі якості.

В статье рассматривается вопрос теоретического обоснования комплекса оптимальных педагогических условий профессиональной подготовки будущих специалистов в области информационных технологий с учетом требований современного информационного общества с целью реализации возможностей содержания, форм, методов, средств педагогического взаимодействия в процессе обучения. Выяснено, что такие условия, как обеспечение опере-

жающего обучения информационным технологиям, профессионально-техническая направленность иноязычной подготовки, повышение мотивации к профессиональной деятельности, должны обеспечить эффективное формирование профессионально важных качеств будущих ИТ-специалистов в образовательной среде технического университета.

Ключевые слова: педагогические условия, профессиональная деятельность, образовательный процесс, будущие специалисты по информационным технологиям, профессионально важные качества.

The article deals with the issue of theoretical substantiation of optimal pedagogical conditions for professional training of future IT-specialists with regard to the requirements of the modern information society in order to realize the possibilities of content, forms, methods, means of pedagogical interaction in the learning process. It was found out that conditions such as providing advanced training in information technologies, professional and technical orientation of foreign language training, increasing motivation for professional activities should ensure the effective formation of professionally important qualities of future IT professionals in the educational environment of a technical university.

Key words: pedagogical conditions, professional activity, educational process, future IT-specialists, professionally important qualities.

УДК 378.4:004–057.4 (045)

Гурська О.О.,

аспірант кафедри педагогіки та психології професійної освіти, старший викладач кафедри іноземних мов за фахом Національного авіаційного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Формування інформаційного суспільства приводить до зміни позиції суспільства і особистості щодо цілей і завдань вищої професійної освіти, модернізації загальної та професійної культури, актуалізує підготовку соціально мобільного, конкурентоспроможного фахівця в галузі інформаційних технологій (далі – ІТ). Отже, існує соціальне замовлення на ІТ-фахівців, які забезпечують високу якість ІТ-рішень, керуючи складними динамічними системами. У сучасних науково-педагогічних дослідженнях, спрямованих на вдосконалення функціонування різних педагогічних систем і підвищення ефективності різноманітних напрямів навчально-виховного процесу, одними з найважливіших аспектів є виявлення, обґрунтування і перевірка педагогічних умов, що забезпечують успішність здійснюваної освітньої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемі правильного вибору, точної характеристики і грамотного обґрунтування педагогічних умов у науковому дослідженні присвячені численні праці сучасних педагогів, які зазначають, що це питання

найчастіше викликає труднощі, оскільки є досить складним, багатоплановим і потребує проведення великої роботи з боку педагога-дослідника.

У своїх працях провідні українські та закордонні науковці В. Азатьян, В. Андреев, Н. Боритко, А. Найн, Н. Яковлев розглядають педагогічні умови як сукупність будь-яких заходів педагогічного впливу і можливостей матеріально-просторового середовища. Дослідники Н. Баженова, Н. Булгакова, Є. Воробйова, Н. Іпполітова пов'язують педагогічні умови з конструюванням педагогічної системи, в якій вони є одним із компонентів, що відображає сукупність елементів, забезпечує її ефективно функціонування і подальший розвиток. Питання педагогічних умов як планомірної роботи з уточнення закономірностей стійких зв'язків освітнього процесу, що забезпечує можливість перевірки результатів науково-педагогічного дослідження, висвітлено в роботах С. Клименка, Б. Купріянова, Е. Лузік, І. Михайлюк, Л. Немлій, Ю. Пришупи, І. Толока. У цьому контексті важливо звернути увагу на те, що визначення і обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх

ІТ-фахівців необхідно робити з урахуванням особливостей їхньої професійної діяльності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У сучасних педагогічних дослідженнях, пов'язаних із проблемами вдосконалення функціонування педагогічних систем, підвищення ефективності освітнього процесу, одними з найбільш цікавих аспектів є виявлення, обґрунтування і перевірка педагогічних умов, що забезпечують успішність здійснюваної діяльності. Розв'язання даного завдання зазвичай викликає труднощі в дослідників, що може бути зумовлено такими причинами, як нечітке розуміння спрямованості виявлених умов у межах конкретного дослідження, слабка обґрунтованість вибору саме даних умов. Отже, вирішення проблеми формування професійно важливих якостей майбутніх ІТ-фахівців, на наш погляд, можливе на основі активного впровадження в навчальний процес технічного закладу вищої освіти (далі – ЗВО) обґрунтованих педагогічних умов.

Мета статті – зробити аналіз, узагальнення й обґрунтування вибору педагогічних умов, а також розкрити методологічні аспекти їх упровадження, реалізація яких в навчальному процесі ЗВО вважається найдоцільнішою з погляду позитивного впливу на формування професійно важливих якостей майбутніх ІТ-фахівців.

Виклад основного матеріалу. Розвиток освіти в Україні відбувається в контексті євроінтеграційних тенденцій і загальноосвітніх трансформацій, зумовлених запровадженням нових освітніх технологій, що ґрунтуються на використанні сучасної комп'ютерної техніки, потребують застосування нових форм, методів і засобів навчання на всіх рівнях освіти. Конкуренція на ринку інтелектуальної праці ставить перед технічними закладами вищої освіти проблеми задоволення ринкового попиту на фахівців певного рівня й якості підготовки. Освітня політика ЗВО в цих умовах має бути спрямована на підготовку конкурентоспроможних фахівців, соціально захищених якістю і професійно-діяльними можливостями своєї освіти, а також комплексно особистісно підготовлених до роботи в постійно мінливих умовах [3, с. 43].

У теорії і методиці професійної освіти все більше стверджується концептуальний підхід, орієнтований на підготовку мобільного, конкурентоспроможного фахівця як суб'єкта інноваційної діяльності, що відрізняється високою готовністю до саморозвитку, самовдосконалення, самоактуалізації, здатного до творчого вирішення професійних завдань, що відповідає вимогам ринку праці. Конкурентоспроможність фахівця в ІТ-галузі являє собою інтегративну характеристику особистості, представлену сукупністю особистісних, професійних і поліпрофесійних якостей, що зумовлюють творче вирішення професійних завдань в ІТ-галузі, здатність плідно

співпрацювати в різних міжпрофесійних спільнотах. Якість професійної підготовки ІТ-фахівців залежить від ключових чинників (соціокультурних, соціально-економічних, психолого-педагогічних), закономірностей (результативність підготовки студентів зумовлена освітніми потребами суспільства й особистості, освітніми ресурсами суспільства і ЗВО); рівень професійної компетентності конкурентоспроможного ІТ-фахівця залежить від потреби суб'єкта освітнього процесу в оптимальному поєднанні інноваційних і традиційних форм, засобів і методів навчання.

З метою розв'язання завдань нашого дослідження треба визначити й обґрунтувати педагогічні умови, які дозволять забезпечити ефективність процесу формування професійно важливих якостей майбутніх ІТ-фахівців в умовах освітнього середовища технічного університету (далі – ОСТУ). Поняття «педагогічні умови» має багато тлумачень залежно від уявлення авторами про їхню структуру, інтерпретації компонентів та пропозицій щодо їх реалізації в освітньому середовищі.

Науковці А. Алексюк, І. Періг поняття «педагогічні умови» розуміють як комплекс чинників, що забезпечують організацію та контроль взаємодії учасників педагогічного процесу, спрямованого на досягнення визначеної мети [7; 8]. У дослідженнях О. Бражничка [2] поняття «педагогічна умова» розглядається як категорія, що визначається як система форм, методів організації навчального процесу, умов матеріального забезпечення, реальних ситуацій, які сприяють ефективності досягнення поставленої мети. Відповідно до визначення дослідників В. Андрєєва [1], Н. Микитенка [6], «педагогічні умови» як взаємопов'язаний комплекс внутрішніх і зовнішніх параметрів є результатом цілеспрямованого відбору форм, засобів, сукупність методів організації освітнього процесу для створення ефективного, конструктивного, результативного навчального середовища, які сприяють досягненню поставлених цілей, забезпечують високу результативність навчального процесу.

У нашому дослідженні педагогічні умови формування професійно важливих якостей майбутніх фахівців з інформаційних технологій в умовах ОСТУ розуміємо як невід'ємний компонент педагогічної системи, що визначає безпосередні обставини навчання і виховання, які розкриваються в характеристиках змісту, методів і форм навчання, організації діяльності студентів і педагогів, спрямовані на вдосконалення педагогічної системи і розвиток особистості, досягнення необхідних психолого-педагогічних цілей, успішність та ефективність вирішення педагогічних проблем, зокрема, сам процес формування професійно важливих якостей майбутніх фахівців з інформаційних технологій.

Проведений аналіз робіт учених-педагогів дозволив визначити, що існують різні класифікації педагогічних умов. Так, за характером впливу можна визначити об'єктивні (забезпечують функціонування педагогічних систем, охоплюють нормативно-правову базу, засоби інформації) і суб'єктивні (впливають на функціонування педагогічних систем, відображають потенціали суб'єктів педагогічної діяльності, рівень узгодженості їхніх дій, ступінь особистої значущості цільових пріоритетів) педагогічні умови. За специфікою об'єкта впливу виділяють загальні (соціальні, економічні, культурні, національні, географічні) і специфічні (особливості соціально-демографічного складу студентів, місцерозташування і матеріальний стан навчального закладу, обладнання навчально-виховного процесу, характер морально-психологічної атмосфери в колективі, рівень педагогічної культури педагогів) педагогічні умови [2; 4].

На думку науковця Н. Іпполітової [4], для успішного підбору й обґрунтування ефективних педагогічних умов необхідно враховувати низку чинників, до яких віднесено такі:

1) аналіз і конкретизація змісту поняття «педагогічна умова»;

2) уточнення класифікацій педагогічних умов відповідно до їхньої орієнтації на характер і природу проблем, які вирішуються за допомогою цих умов;

3) чітка обґрунтованість вибору саме цих педагогічних умов;

4) чітке розуміння спрямованості педагогічних умов (удосконалення педагогічної системи цілком, розвиток особистості, досягнення конкретної дидактичної мети).

Вважаємо, що для всебічної ефективності педагогічної системи, розвитку всіх її компонентів, цілеспрямованого планованого управління цілісним навчально-виховним процесом необхідно визначити комплекс різнопланових, всеосяжних, взаємозумовлених і взаємопов'язаних педагогічних умов, що забезпечують своєю єдністю ефективність розв'язання поставлених освітніх завдань.

Отже, процес формування професійно важливих якостей майбутніх фахівців з інформаційних технологій в освітньому середовищі технічного університету буде ефективним за наявності таких педагогічних умов:

1) забезпечення випереджаючого навчання інформаційних технологій майбутніх ІТ-фахівців в ОСТУ;

2) професійно-технічна спрямованість іншомовної підготовки;

3) підвищення мотивації майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Розкриємо сутність *першої педагогічної умови*, її роль у процесі формування професійно важли-

вих якостей майбутніх фахівців з інформаційних технологій в освітньому процесі ОСТУ. Як зазначено вище, першою педагогічною умовою формування професійно важливих якостей майбутніх ІТ-фахівців в ОСТУ є забезпечення випереджаючого навчання інформаційних технологій останніх. Необхідність виділення цієї умови пов'язана з урахуванням темпів розвитку інформаційних технологій, швидкість яких значно ускладнює розроблення сучасних освітніх стандартів і програм. Тривалість професійної підготовки в технічному ЗВО перевищує час старіння технології, що є особливо критичним під час підготовки ІТ-фахівців. Рішення даної ситуації можливе завдяки реалізації випереджаючої освіти. Суть випереджаючої освіти полягає в зміні змісту і методології навчального процесу так, щоби система освіти в усіх її ланках виявилася здатною своєчасно готувати людей до нових умов існування, давати їм такі знання і вміння, які дозволили б їм успішно адаптуватися в новому соціальному й інформаційному середовищі. Випереджаючим навчанням інформаційних технологій майбутніх ІТ-фахівців ми називаємо навчання, яке узгоджено з поширенням нових інформаційних технологій у реальному інформаційному світі, своєчасно їх залучає в навчальний процес під час формування професійної компетентності, без значного часового відставання, забезпечує конкурентоспроможність в умовах стрімкого розвитку ІТ-індустрії. Ми вважаємо, що випереджаюче навчання інформаційних технологій майбутніх ІТ-фахівців ґрунтується на трьох базових принципах: актуальність і затребуваність досліджуваних інформаційних технологій; висока якість підготовки майбутніх ІТ-фахівців; інтенсифікація процесу навчання з використанням інформаційних технологій.

Перший принцип – актуальності й затребуваності є найбільш важливим, зважаючи на те, що тільки вивчення найпотрібніших, найбільш поширених і сучасних інформаційних технологій допоможе уникнути відставання вивченого матеріалу від реального життя (практики). Ми вважаємо, що освітній процес у ЗВО для розвитку конкурентоспроможності ІТ-фахівців повинен бути підтриманий останніми інноваційними технологіями.

Другий принцип випереджаючого навчання інформаційних технологій – висока якість підготовки майбутніх фахівців. Закономірно припустити, що реалізація такого навчального процесу, тобто високої якості підготовки ІТ-фахівців, може бути досягнута тільки за тісної взаємодії трьох сторін: роботодавців, що діють, виходячи зі своїх потреб за програмами соціального партнерства; навчальних закладів в особі професорсько-викладацького складу; студентів, які повинні брати активну участь у навчальному процесі з метою усвідомленого визначення своїх переваг у тій чи іншій сфері майбутньої професійної діяльності.

Третій принцип випереджаючого навчання інформаційних технологій – інтенсифікація, або прискорення навчання з використанням інформаційних технологій. У сучасних умовах інформатизації українського суспільства стратегічним напрямом інтенсифікації навчання є не збільшення обсягу інформації, що передається, а включення суб'єкта освіти в процес самостійного отримання та синтезу необхідних знань. Традиційні методи і форми навчання майбутніх фахівців несумісні з новими інформаційними технологіями, які через свою специфіку не можуть повною мірою розкрити свій навчальний потенціал у традиційній освітній системі, в якій домінують дидактичні лінійні технології передавання готових знань. У зв'язку із цим інформаційно-комп'ютерні технології переходять на нелінійну структуризацію освітньої інформації у вигляді гіпертекстів, гіпермедіа, розподілених баз, банків даних та знань, комп'ютерного моделювання. Вдала інтеграція лінійних і нелінійних технологій у навчанні може істотно сприяти досягненню мети освіти – підготовки конкурентоспроможних фахівців в ІТ-галузі.

Другою важливою педагогічною умовою формування професійно важливих якостей майбутніх фахівців з інформаційних технологій в умовах ОСТУ є професійно-технічна спрямованість іншомовної підготовки.

Професійна успішність фахівця в ІТ-галузі безпосередньо пов'язана з пошуком релевантної інформації, умінням відбирати, аналізувати знайдені дані з метою їх подальшого використання. Зазвичай ця інформація доступна іноземною мовою. Тому сучасний рівень соціально-економічного розвитку світового співтовариства висуває принципово нові вимоги до іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців загалом і професіоналів в ІТ-галузі зокрема.

Одним із пріоритетних напрямів розвитку іншомовної освіти є впровадження ІКТ у всі її ланки, що не тільки забезпечує випускникам високий рівень володіння іноземною мовою, а й значно впливає на ефективність процесу навчання, підготовку до життєдіяльності в інформаційному суспільстві знань. Завдяки формуванню в майбутніх фахівців умінь самостійно вчитися, використання ІКТ сприяє розвитку креативного мислення. Досягнення цих цілей сьогодні неможливе без інформатизації іншомовної освіти, що впливає на цілі, зміст, методи, засоби, організаційні форми навчання, а також потребує принципової модернізації всього науково-методичного забезпечення навчально-пізнавального процесу.

Отже, виходячи з теоретичних і практичних аспектів використання ІКТ і комп'ютерно орієнтованих засобів навчання, з урахуванням фундаментальних положень педагогічної науки про те, що для розвитку професійно значущих якостей особистості необхідно ставити індивіда в адекватні умови, визначені такі умови ефективною іншомовної підготовки майбутніх ІТ-фахівців [9]:

1) організація всеосяжного навчання – надання можливості навчання й освіти за принципом необхідності незалежно від часу і місцезнаходження студентів; залучення до процесу навчання всіх соціальних верств суспільства: викладачів, студентів, працюючих професіоналів; використання мобільних пристроїв на занятті і для виконання домашнього завдання;

2) психолого-педагогічний супровід планування професійної кар'єри майбутнього фахівця – залучення студентів до участі в міжнародних олімпіадах, проектах, конференціях; організація психологічних тренінгів на заняттях для подолання іншомовного бар'єра перед іншомовною комунікацією з носіями мови; розроблення спецкурсу з формування в студентів бізнес-умінь;

3) занурення студентів у віртуальне іншомовне середовище – широке використання спеціальних засобів відеозв'язку з метою організації спілкування з носіями мови в реальному часі в усній формі;

4) націленість студента на створення особистісного іншомовного продукту – організація проектної діяльності студентів на основі їхніх професійних і особистісних інтересів;

5) розроблення і впровадження в навчально-виховний процес комп'ютерно орієнтованих засобів навчання – організація занять англійської мови в комп'ютерній лабораторії, обладнаній мультимедійним комплексом; розроблення засобів навчання, орієнтованих на широке використання апаратних і програмних засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

Третьою педагогічною умовою формування професійно важливих якостей майбутніх ІТ-фахівців в умовах ОСТУ є підвищення мотивації до професійної діяльності.

Мотивування співробітника являє собою процес спонукання останнього до досягнення організаційних цілей, до творчості, активності, засвоєння знань, формування професійних навичок. На думку науковця Е. Мерманн [5], незважаючи на численність мотивів, що впливають на продуктивність працівників, їх можна об'єднати у дві групи: внутрішні і зовнішні. Внутрішні мотивами, що спонукають людину до роботи, можуть бути: прагнення до продуктивної роботи, встановлення і розширення соціальних контактів, прагнення до влади, перетворення діяльності, самовдосконалення. До групи зовнішніх мотивів входять зовнішні спонукання, наприклад, вплив на працівника соціального оточення. Зовнішні мотиви можуть бути як матеріальними, так і нематеріальними. Серед матеріальних мотивів можуть бути премії за ефективні консультації, надання можливості підвищення кваліфікації коштом фірми, організація відпочинку та багато іншого. До нематеріальних мотивів належать можливість кар'єрного росту, оголошення подяки у внутрішньоорганізаційних засобах масової інформа-

ції за досягнення в роботі, делегування керівних повноважень (наприклад, доручення керівництва проектом) тощо [5].

Як зазначено вище, мотиви різноманітні і мінливі, саме тому як мотиватори використовуються зовнішні і внутрішні, матеріальні та нематеріальні. Складність оптимального вибору криється передусім у численності і розмаїтості потреб людей, які зумовлюють «чутливість» до тих чи інших мотиваторів. Ефективність мотиваторів, які використовуються в організації, залежить від таких особливостей працівника і спрямованості його особистості, як: панівні потреби й актуальні мотиви, система сформованих цінностей, загальна професійна культура.

У своїх дослідженнях О. Хахалін [10] розкриває зміст потреб особистості ІТ-фахівців так: працівники галузі ІТ-технологій орієнтовані на створення нового, оригінального продукту, що вимагає від них творчої активності і креативності. Їм притаманні потреби у творчості і визнанні результатів своєї праці значущими для них людьми із професійного і соціального оточення, вони схильні до розвитку в тому напрямі, який визначає для них керівництво. Однак для вирішення творчих завдань їм потрібна свобода і незалежність. ІТ-фахівці швидко засвоюють досвід, добре навчаються, готові освоювати високотехнологічне обладнання й інструментарій.

Отже, ефективні мотиватори ІТ-фахівців криються в змісті їхньої предметної діяльності, формулюванні та реалізації нових завдань професійної галузі. Для свого успішного розвитку ІТ-професіонали потребують підтримки з боку керівників і розуміння того, які їхні ініціативи або творчі ідеї можуть бути схвалені керівництвом [10]. Одним зі способів мотивування працівників є надання їм високотехнологічного обладнання, що дозволяє не тільки успішно виконувати виробничі завдання, формувати необхідні знання та досвід, а й отримувати задоволення від самої роботи. Названі раніше нематеріальні потреби і відповідні мотиви виявляються панівними для цих працівників, але за умови, що задоволені їхні базові (матеріальні) потреби. Для отримання адекватної інформації про панівні мотиви й актуальні потреби працівників необхідна щира зацікавленість керівників у підтримці та збереженні персоналу в компанії.

Отже, аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що найбільш значущими мотивами для ІТ-фахівців є отримання задоволення від процесу діяльності, наявність матеріального достатку, задоволення результатом своєї роботи, можливість підвищення професійної компетентності, а також можливість найбільш повної самореалізації саме в ІТ-галузі. Найменш значущими мотивами для ІТ-фахівців виявилися змагальний азарт, задоволення інтересів, що не стосуються роботи, а також можливості керівництва іншими людьми. Отже, ці дані логічно доповнюють виявлену ієрархію акту-

альних потреб, а також мотиваційну структуру особистості людей, які вирішили пов'язати свою професійну діяльність з ІТ-галуззю.

Висновки. Виявлення умов, що забезпечують функціонування і розвиток педагогічної системи, цілісного педагогічного процесу, є одним з важливих завдань педагогічних досліджень, успішне вирішення якого зазвичай становить наукову новизну дослідження й зумовлює його практичну цінність. Отже, можна припустити, що обґрунтовані педагогічні умови – забезпечення випереджаючого навчання інформаційних технологій майбутніх ІТ-фахівців (на основі використання інтерактивних методів навчання та інформаційно-комунікаційних технологій), професійно-технічна спрямованість іншомовної підготовки, підвищення мотивації до професійної діяльності – мають сприяти ефективному формуванню професійно важливих якостей майбутніх ІТ-фахівців в освітньому середовищі технічного університету.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс: в 2 кн. Кн. 1. Казань: Изд-во Каз. ун-та, 1996. 566 с.
2. Бражнич О. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Кривий Ріг, 2001. 238 с.
3. Гурська О. Формування професійно важливих якостей майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій в процесі іншомовного навчання. Scientific letters of academic society of Michal Baludansky. 2018. Т. 6. № 5. С. 42–45.
4. Ипполитова Н.В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: дисс. ... докт. пед. наук. Челябинск, 2000. 383 с.
5. Мерманн Э. Мотивация персонала. Инструменты мотивации для успеха организации. Пер. с нем. Харьков: Гуманитарный центр, 2007. 184 с.
6. Микитенко Н. Технологія формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю: моногр. / за ред. Г. Терещука. Тернопіль: ТНПУ, 2011. 411 с.
7. Алексюк А. та ін. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання: навч. посіб. К.: ІСДО, 1993. 336 с.
8. Періг І. Професійна майстерність викладача як умова ефективного дидактичного процесу в університеті. Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2011. Вип. 27. С. 230–235.
9. Фоминых Н. Комплекс оптимальных педагогических условий иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов в области информатики и вычислительной техники. Научные ведомости. Серия «Гуманитарные науки». 2015. Вип. 25. № 6 (203). С. 164–171.
10. Хахалин А. Нематериальная мотивация ИТ-персонала. URL: <http://www.top-personal.ru/issue.html?344> (дата обращения: 30.11.2018).

ТЕХНОЛОГІЇ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В КОНТЕКСТІ ВИМОГ ОСВІТНЬОГО СТАНДАРТУ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

CRITICAL THINKING TECHNOLOGIES FOR MATHEMATICS IN THE CONTEXT OF THE REQUIREMENT OF THE EDUCATIONAL STANDARD OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

У статті проаналізовано основи Стандарту освіти нової української школи та навчальні програми з математики для учнів початкової школи, визначено вимоги до організації навчального процесу з математики, націленого на формування в учнів критичного мислення на уроках математики. Проаналізовано наукову та навчально-методичну літературу із проблеми впровадження концептуальних засад реформування початкової школи. Розкрито теоретичні засади технології критичного мислення; висвітлено умови, методи та прийоми, що сприяють формуванню критичного мислення в учнів на уроках математики.

Ключові слова: критичне мислення, технологія критичного мислення учнів, урок математики.

альных основ реформирования начальной школы. Раскрыты теоретические основы технологии критического мышления; освещены условия, методы и приемы, способствующие формированию критического мышления у учащихся на уроках математики.

Ключевые слова: критическое мышление, технология критического мышления учащихся, урок математики.

The article analyzes the fundamentals of the Standard of Education for a new Ukrainian school and mathematics curricula for elementary school students, and defines the requirements for organizing an educational process in mathematics aimed at forming students in critical thinking in mathematics lessons. The scientific and educational-methodical literature on the problem of implementation of the conceptual principles of primary school reforming has been analyzed. The theoretical principles of technology of critical thinking are revealed; conditions, methods and techniques contributing to the formation of critical thinking in students at the lessons of mathematics are highlighted.

Key words: critical thinking, technology of critical thinking of students, lesson of mathematics.

УДК 373.5.016:51

Демченко Ю.М.,

канд. пед. наук,
старший викладач
кафедри методик дошкільної
та початкової освіти
Центральноукраїнського державного
педагогічного університету
імені Володимира Винниченка

В статье проанализированы основы стандарта образования новой украинской школы и учебные программы по математике для учащихся начальной школы, определены требования к организации учебного процесса по математике, нацеленного на формирование критического мышления на уроках математики. Проанализирована научная и учебно-методическая литература по проблеме внедрения концепту-

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Новий Державний стандарт початкової загальної середньої освіти розроблено відповідно до мети початкової школи, з урахуванням пізнавальних можливостей і потреб учнів, зорієнтовано на соціалізацію особистості молодшого школяра. У період кардинальних змін у житті людства основною стає проблема особистості.

В умовах реформування української школи необхідно формувати особистість, яка здатна знаходити потрібну інформацію, критично її сприймати й обробляти, а також створювати власні неповторні ідеї та втілювати їх у життя. Важливу роль у вирішенні цієї проблеми відіграє впровадження в практику навчання сучасних освітніх технологій, зокрема технології критичного мислення.

Сьогодні залишається актуальним твердження американського мислителя Джона Дьюї, що фундаментальна мета сучасної освіти полягає не в наданні учням інформації, а в тому, щоб розвивати критичний спосіб мислення, навички дають змогу адекватно оцінювати нові обставини і формувати стратегію подолання проблем, які в них криються.

Застосування технологій розвитку критичного мислення сприяє створенню передумов для формування навичок ХХІ ст.: комунікації, співпраці. Діти навчаються міркувати, аналізувати й система-

тизувати отриману інформацію, робити висновки, вирішувати, відповідати на запитання.

Тому доцільно з'ясувати та розкрити суть поняття «критичне мислення», визначити технології критичного мислення на уроках математики в учнів початкової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Технологія розвитку критичного мислення розроблена як модель інтерактивного навчання науковцями Бостонського центру розвитку етики та виховання й протягом кількох років апробується в школах України. У витоків цього напряму навчання стояли такі видатні вчені, як: Л. Виготський, Дж. Дьюї, М. Коул, Д. Вертч, Л. Брунер. Свої наукові дослідження присвятили цій проблемі й вітчизняні науковці М. Красовицький, О. Белкіна, Ю. Стежко й ін.

Цікавість до технології критичного мислення як освітньої інновації з'явилася в Україні наприкінці ХХ ст. Український учений О. Тягло, який досліджував проблему критичного мислення, зазначив, що цей напрям сучасної освіти розвивається в освіті США та Канади вже майже півстоліття. Поняття критичного мислення досліджується в роботах Дж. Андерсон, К. Баханова, Дж. Браус, М. Векслер, Д. Вуда, Р. Джонсона, С. Заїр-Бека, Р. Енніса, Д. Клустера, В. Мисан, О. Пометун, Н. Поспелова,

Р. Стернберга, Л. Терлецької, С. Терно, О. Тягло, Д. Халперн та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Актуальність розвитку критичного мислення особистості зумовлена інтенсивними соціальними змінами, за яких виникає необхідність в її пристосуванні до нових політичних умов, у вирішенні проблем, більшість яких непередбачувані. Становлення інформаційної цивілізації, демократичний поступ країни визначають важливість критичного мислення для вітчизняної освітньої системи. Адже критичне мислення не тільки і не стільки є наслідком демократії, скільки важливим чинником її формування.

Мета статті – розкрити теоретичні засади технології критичного мислення; висвітлити умови, методи та прийоми, що сприяють формуванню критичного мислення в учнів на уроках математики.

Виклад основного матеріалу. Центральне місце в системі освіти належить середній школі. На відміну від університету, у школі ще можна вирівняти дисбаланс у розвитку дітей. Світогляд закладається саме в сім'ї та школі. У школі формується особистість, її громадянська позиція та моральні якості. Тут вирішується, чи людина захоче і чи зможе навчатися впродовж життя [4].

Метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетенцій і наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості. Початкова освіта має такі цикли, як 1–2 і 3–4 класи, що враховують вікові особливості розвитку та потреби дітей, дають можливість забезпечити подолання розбіжностей у досягненнях, зумовлених готовністю до здобуття освіти.

Вимоги до обов'язкових результатів навчання визначаються з урахуванням компетентнісного підходу до навчання, в основу якого покладено ключові компетенції. Однією з них є математична, що передбачає виявлення простих математичних залежностей в навколишньому світі, моделювання процесів та ситуацій із застосуванням математичних відношень та вимірювань, усвідомлення ролі математичних знань і вмінь в особистому і суспільному житті людини.

Вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетенцій здобувачів освіти визначено за освітніми галузями.

Метою математичної освітньої галузі є формування математичної й інших ключових компетенцій; розвиток мислення, здатності розпізнавати і моделювати процеси та ситуації з повсякденного життя, які можна вирішувати із застосуванням математичних методів, а також здатності робити усвідомлений вибір.

Здобувач освіти:

– досліджує ситуації і визначає проблеми, які можна вирішити математичними методами;

– моделює процеси і ситуації, розробляє стратегії (плани) дій для розв'язування різноманітних завдань;

– критично оцінює дані, процес та результат розв'язання навчальних і практичних завдань;

– застосовує досвід математичної діяльності для пізнання навколишнього світу [6].

Успішність і ефективність формування компетенцій молодших школярів залежать від форм і методів організації навчально-виховного процесу. Пріоритетними в цьому сенсі стають сучасні педагогічні технології, які забезпечують активні форми діяльності учнів, залучають їх до творчого процесу пізнання, дослідження проблем, формування власної думки та самореалізації. Однією з таких є технологія розвитку критичного мислення.

Існує два основні підходи в навчанні критично мислити – через запровадження в навчальному закладі окремого курсу «Критичне мислення» або ж через відповідну організацію педагогічного процесу будь-якого з навчальних предметів. Для учнів загальноосвітніх закладів найбільш ефективним є, безумовно, імплементація технології критичного мислення в традиційні шкільні дисципліни.

Науковці різних країн світу не мають єдиного погляду щодо визначення поняття «критичне мислення».

На думку українського вченого О. Тягла, здатність людини критично мислити забезпечує систематичне вдосконалення процесу і результатів розумової діяльності на основі критичного аналізу, розуміння й оцінки. Учений розглядає критичне мислення як активність розуму, спрямованого на виявлення своїх помилок, точність тверджень і обґрунтованість міркувань, що динамічно змінюються, самостійно здобувати необхідні знання, уміло використовувати їх для вирішення різноманітних проблем на практиці, самостійно і критично мислити; бути готовим змінюватися та пристосовуватися до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко вирішувати, навчатися цьому впродовж життя.

Технологія розвитку критичного мислення, на думку М. Ліпмана, – «вміле відповідальне мислення, що дозволяє людині формулювати надійні вірогідні судження».

М. Кларін вважає, що критичне мислення є раціональним, рефлексивним мисленням, яке спрямоване на вирішення того, чому варто вірити або які дії варто застосувати [1].

Д. Халперн у своїх працях зазначає, що цей вид мислення передбачає використання когнітивних технік і стратегій, які збільшують вірогідність отримання бажаного кінцевого результату.

На думку Д. Клуслера, критичне мислення – це мислення самостійне, інформативне, воно починається з постановки запитання, прагне до переконливої аргументації, має соціальний характер [2]. Науковець детально аналізує це явище і зазначає, що критичне мислення має п'ять характеристик, які визначають його як мислення самостійне, узагальнене, проблемне, оцінне, аргументоване, соціальне. Проте всі варіанти визначення поняття «критичне мислення» об'єднані спільною рисою – наявністю ознак (аналітичність, асоціативність, логічність, самостійність, системність), які сприяють формуванню компетенцій, що допомагають людині зорієнтуватися в навколишньому світі: інформаційної, мовленнєвої, соціальної.

Критичне мислення є досить складним процесом творчого перероблення інформації, пов'язаним з її усвідомленням, переосмисленням такої діяльності.

Освітня технологія розвитку критичного мислення в процесі навчання дитини – це сукупність різноманітних педагогічних прийомів, які спонукають учнів до дослідницької творчої активності, створюють умови для усвідомлення ними матеріалу, узагальнення одержаних знань [5, с. 5].

Сформулюємо *цілі та завдання технології розвитку критичного мислення*:

1. Формування пізнавального інтересу в учнів та розуміння мети вивчення теми (питання, проблеми).
2. Розвиток внутрішньої мотивації до цілеспрямованого навчання.
3. Підтримання пізнавальної активності учнів.
4. Спонування учнів до порівняння отриманої інформації з особистим досвідом, формування аналітичного судження на її ґрунті.
5. Розвиток критичного способу мислення.

Критичне мислення – це здатність людини чітко виділити проблему, яку необхідно вирішити; самостійно знайти, обробити і проаналізувати інформацію; логічно побудувати свої думки, навести переконливу аргументацію; здатність мислити мобільно, обирати єдино правильне рішення; бути відкритим до сприйняття думок інших і водночас принциповим у відстоюванні своєї позиції.

Характеристики критичного мислення такі:

1. *Самостійність.* Ніхто не може мислити за людину, висловлювати її думки, переконання, ідеї тощо. Мислення стає критичним тільки коли має індивідуальний характер.
2. *Постановка проблеми.* Критичне мислення досить часто починається з постановки проблеми, адже вирішення її стимулює людину мислити критично. Початок вирішення проблеми – це збирання інформації про неї, бо роздумувати «на порожньому місці» фактично неможливо.
3. *Ухвалення рішення.* Закінчення процесу критичного мислення – це ухвалення рішення,

яке дозволить оптимально розв'язати поставлене завдання.

4. *Чітка аргументованість.* Людина, яка мислить критично, повинна усвідомлювати, що часто та сама проблема може мати декілька рішень, тому вона повинна підкріпити обране нею рішення власними вагомими, переконливими аргументами, які б доводили, що її рішення є оптимальним.

5. *Соціальність.* Людина живе в соціумі. Тому доводити свою позицію людина повинна в спілкуванні. У результаті спілкування, диспуту, дискусії людина поглиблює свою позицію або може щось змінити в ній.

Критичне мислення формується поступово, воно є результатом щоденної кропіткої роботи вчителя й учня, з уроку в урок, з року в рік. Не можна виділити чіткий алгоритм дій учителя з формування критичного мислення в учнів. Але можна назвати умови, створення яких здатне спонукати і стимулювати учнів до критичного мислення. Головними з них є такі:

1. *Час і можливості для застосування критичного мислення.* Учні повинні мати достатньо часу для збирання інформації за заданою проблемою, її оброблення, вибору оптимального способу презентації свого рішення. Робота з формування критичного мислення може вестись не тільки на уроці, а й перед ним, після нього.

2. *Очікування ідей.* Учні повинні усвідомлювати, що від них очікується висловлення їхніх думок та ідей у будь-якій формі, їхній діапазон може бути необмеженим, ідеї можуть бути різноманітними, нетривіальними.

3. *Спілкування.* Учні повинні мати можливість для обміну думками. Завдяки цьому вони можуть відчувати свою значущість і побачити свій внесок у вирішення проблеми.

4. *Цінування думок інших.* Водночас вони мають усвідомлювати, що для знаходження оптимального розв'язання завдання дуже важливо вислухати всі думки зацікавлених людей, щоб мати можливість остаточно сформулювати власну думку із проблеми, яка може бути скоригована «колективною мудрістю».

5. *Віра в сили учнів.* Учні повинні знати, що їм можна висловлювати будь-які думки, мислити поза шаблоном. Вони мають бути впевнені, що можуть внести свою «цеглинку» у зведення «будинку», яким є розв'язання завдання. Учитель повинен створити середовище, вільне від жартів, глузувань.

6. *Активна позиція.* Учні повинні мати активну позицію в навчанні, отримувати справжнє задоволення від здобування знань. Це стимулює їх до роботи на складнішому рівні, до прагнення мислити нестандартно, критично [3].

Варто зазначити, що для впровадження методичної системи розвитку критичного мислення не потрібно жодних додаткових умов. Основними для роботи за цією технологією є не лише бажання вчи-

теля працювати творчо, по-сучасному, що сприятиме досягненню найбільш позитивних результатів у навчальному процесі, а й здатність використовувати когнітивні техніки і стратегії, які підвищують імовірність отримання бажаного результату.

Результатом творчого мислення є творча інтелектуальна діяльність учнів:

- уміння самостійно отримувати нові знання;
- пропонувати власні ідеї, конструкції;
- удосконалювати раніше досягнуте, реконструювати його;
- конструювати щось принципово нове.

Технологія формування та розвитку критичного мислення – система діяльності, що базується на дослідженні проблем та ситуацій на основі самостійного вибору, оцінки та визначення міри корисності інформації щодо особистих потреб і цілей.

Наведемо структуру уроку математики з використанням технології критичного мислення.

1. Розминка. Замінює так звані організаційні моменти класичного уроку. Головна функція – створення сприятливого психологічного клімату на уроці.

Актуальність етапу

Теплий психологічний клімат сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу, підвищенню авторитету вчителя, психологічному розвантаженню учнів.

2. Обґрунтування навчання. Етап передбачає постановку мети уроку, розвиток внутрішньої мотивації до вивчення конкретної теми та предмета загалом.

Актуальність етапу

Навчальний матеріал засвоюється краще, якщо учні розуміють його конкретну практичну значущість для кожного з них, чітко знають, що вимагатиметься від них на уроці.

3. Актуалізація. Девіз етапу: «Пробудіть, викличте зацікавленість, схвилюйте, спровокуйте учнів згадати те, що вони знають». На цьому етапі відтворюються знання, вміння, потрібні для наступних етапів уроку, встановлюється рівень досягнень з теми.

Актуальність етапу

Оскільки знання, пов'язані з досвідом учня, запам'ятовуються краще та швидше, то створюються умови для «відкриття», самостійного добування знань, і за цих умов підвищується роль учня на уроці.

Етап передбачає усвідомлення того, що було зроблено на уроці, демонстрацію знань та того, як можна застосувати знання, можливість замислитися над підвищенням якості роботи, визначення необхідності корекції.

4. Усвідомлення змісту. На цьому етапі учень знайомиться з новою інформацією, аналізує, визначає особисте її розуміння, вчитель має найменший вплив на учня.

Актуальність етапу

Етап передбачає розвиток уміння працювати з інформацією, працювати самостійно, виділяти

головне, суттєве, формування компетентності учнів із предмета.

5. Рефлексія. Учень стає власником ідеї, інформації, знань, отримує можливість використання й обміну знаннями з іншими учнями, дає оцінку та самооцінку діяльності.

Актуальність етапу

Етап передбачає усвідомлення того, що було зроблено на уроці, демонстрацію знань та того, як можна застосувати знання, можливість замислитися над підвищенням якості роботи, визначення необхідності корекції.

Висновки. Застосування педагогічних технологій із розвитку критичного мислення на уроках математики:

- 1) сприяє розвитку навичок критичного мислення як компонента майбутньої професійності;
- 2) формує позитивні цінності, навички і вміння, коли учень вирішує піклуватися не лише про себе;
- 3) формує вміння організувати самостійну роботу; вчить самостійно шукати потрібну інформацію, критично її «обробляти» і застосовувати в певних ситуаціях та за певних умов;
- 4) формує високу мотивацію до неперервної освіти; створює атмосферу співпраці; сприяє постійній, активній професійній взаємодії;
- 5) вчить робити власний вибір; ухвалювати відповідальні рішення; бути позитивним лідером колективу.

Критичне мислення – це не просто мисленнєвий процес, подібний до логічних, аналітичних, креативних та інших процесів мислення. Це мислення, яке на виході формує не лише вміння використовувати кілька відсотків операційних можливостей власного мозку (свідомо аналізувати, синтезувати, робити власні висновки, бачити проблему з різних боків тощо), а позицію, духовну наповненість особистості. Від форм і методів розвитку критичного мислення залежить, якою буде позиція молодого покоління громадян України, світового співтовариства: відповідальною, толерантною, моральною чи нігілістичною, егоцентричною, потенційно руйнівною для суспільної стабільності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вукіна Н., Дементієвська Н. Критичне мислення: як цього навчати. Х.: Основа, 2007. 108 с.
2. Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер; наук. ред., передм. О. Пометун. К.: Плейда, 2006. 220 с.
3. Наволокова Н. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. Х.: Основа, 2014. 176 с.
4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. МОН. 27 жовтня 2016 р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
5. Доманюк Т. Прийоми критичного мислення у проектній діяльності молодших школярів. Початкова освіта. 2016. № 11 (779). С. 4–6.
6. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (від 21 лютого 2018 р.). Урядовий кур'єр. 2018. № 87.

INTERACTIVE TEACHING METHODS AS THE MEANS OF TOURISM BACHELOR STUDENTS' PREPARATION FOR THEIR PROFESSIONAL INTERACTION WITH TOURISM SERVICE CONSUMERS

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСОБИ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ІЗ ТУРИЗМУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗІ СПОЖИВАЧАМИ ТУРИСТИЧНИХ ПОСЛУГ

UDK 378.04:338.48

Dyshko O.L.,

Ph. D. (in Pedagogical Sciences),
assistant professor
of Tourism Academy of Recreational
Technologies and Law

Mezenceva I.V.,

Ph. D. (in Geography),
assistant professor
of Tourism Academy of Recreational
Technologies and Law

Kosynskiy E.O.,

Senior Lecturer of the Department
of Health and Rehabilitation
Academy of Recreational Technologies
and Law

The article analyzes the peculiarities of tourism bachelor students' preparation for their professional interaction with the target customers by the means of interactive teaching methods. The effectiveness of the use of basic interactive teaching methods (discussions, business games, round tables, brainstorming, project's method and case method) and the purpose of their application are determined, practical implementation is described and the results are predicted. The results of teachers' questionnaire and interviews with them concerning interactive methods of teaching application are presented. It is emphasized that the combination of interactive methods and their integration may vary depending on the modern technologies used, the development of tourism business and management, educational reforms, etc.

Key words: interactive teaching methods, tourism bachelor students, professional preparation, professional interaction, tourism service consumers.

У статті проаналізовано особливості підготовки бакалаврів із туризму до професійної взаємодії із клієнтами засобами інтерактивних методів навчання. Визначено ефективність використання основних інтерактивних методів навчання: дискусій, ділових ігор, круглих столів, методу «мозкового штурму», методу проектів та кейс-методу, цілі їх застосування, описано практичну реалізацію та спрогнозовано результат. Наведено підсумки анкетування викладачів та бесіди з ними щодо застосування інтерактивних методів навчання. Підкреслено,

що сукупність інтерактивних методів та їх поєднання може змінюватися залежно від запровадження новітніх технологій, розвитку туристичного бізнесу та менеджменту, освітніх реформ тощо.

Ключові слова: інтерактивні методи навчання, бакалавр із туризму, професійна підготовка, професійна взаємодія, споживачі туристичних послуг.

В статье проанализированы особенности подготовки бакалавров туризма к профессиональному взаимодействию с клиентами средствами интерактивных методов обучения. Определена эффективность использования основных интерактивных методов обучения: дискуссий, деловых игр, круглых столов, метода «мозгового штурма», метода проектов и кейс-метода, цели их применения, описаны практическая реализация и прогнозируемый результат. Представлены итоги анкетирования преподавателей и беседы с ними по вопросу применения интерактивных методов обучения. Подчеркнуто, что совокупность интерактивных методов и их сочетание может меняться в зависимости от внедрения новейших технологий, развития туристического бизнеса и менеджмента, образовательных реформ и т. п.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, бакалавр туризма, профессиональная подготовка, профессиональное взаимодействие, потребители туристических услуг.

Statement of the problem. The changes taking place in the system of higher education due to the process of Ukrainian integration in the European Community produce continuous improvement of the professional preparation of tourism bachelor students, their competitiveness on the national and international labor markets, the key indicator of which is the effective professional interaction with tourism service consumers. An effective means of developing skills of such interaction is interactive teaching methods. The relevance of the issue of the interactive methods' implementation is caused by the gap between theoretical and practical training that needs to be bridged.

Analysis of relevant research. Theoretical aspects and ways of tourism education improvement are highlighted in the researches by A. Vindiuk, M. Malska, L. Knodel, V. Lozovetska, L. Sakun, T. Sokol, V. Fedorchenko, H. Tsekhmistrova, G. Shchuka, V. Oboznyi and others. Problems of the educational process organization in the institutions of tourism are

disclosed in the works of O. Bahlai, I. Zakordonets, T. Zubekhina, O. Liubitseva, M. Malska, N. Fomenko, H. Tsekhmistrova and others. However, the issue of the effective application of training interactive methods in the professional preparation of tourism bachelor students for their professional interaction with customers currently is not studied thoroughly.

The aim of the article is to provide a theoretical analysis of the tourism bachelors' preparation for their professional interaction with clients by means of interactive teaching methods and to present the results of the teachers' questionnaires regarding the problem.

Presentation of the results. Modernization of higher education should be aimed at providing scientifically grounded changes in the preparation of tourism bachelors, taking into account domestic and foreign experience, the search for the new methods and forms of training and education of highly qualified professionals. Currently, tourism bachelors must have a deep understanding of the role of professional interaction in the business, scientific and professional

spheres, and within the coordination of professional dialogic communication; be able to freely hold professional dialogue with clients; master methods of conducting an unprepared professionally directed dialogue, supporting their own statements and ideas.

The use of interactive teaching methods is widely used in the future tourism employees' preparation. According to L. Vyhotskyi, interactive methods are based on dialogical communication between the teacher and the students and the students themselves. Communicative abilities, the ability to solve problems collectively, and, most importantly, to develop the language of students are reinforced in the process of dialogue [2, p. 30].

A. Smolkin defines "interactive methods of teaching" as the means of activation of students' educational and cognitive activity which induces them to active mental and practical activity in the process of practicing the material when not only the teacher is an active participant, but so do the students [12, p. 30].

Concerning the essence of the concept of "interactive teaching methods", the scholars have different points of views, understanding them as methods based on the interaction of those who learn from each other [3]; "pedagogical interaction with a high level of active communication of its participants, <...> exchange of activities, change and variety of their types, forms and methods, purposeful reflection by the participants in their activities and interaction" [7, p. 19]; the process of active cognition based on interaction, dialogue of equal subjects – the teacher and students, in case of a common goal of learning presence, intended result, taking into consideration the subjective experience of each student, occurring in psychologically comfortable conditions as well as in the atmosphere of mutual support, co-creation and cooperation [10].

Interactive methods are based on the students' interaction, with their environment, learning environment, the psychology of human relationships and interaction, and they are understood as a common process of perception, where knowledge is acquired in the collaborative activity through the dialogue and polylogue [13].

Since the development is an internal and personal process regulated by the student (self-development), the main function of the teacher in interactive learning is to create the optimal conditions for the student's self-development, as well as to develop his/her personality, subjectivity, and correcting this process, "for the purpose of a person's development – a subject of their own strategy of life" [7, p. 35].

Implementation of interactive methods in the educational process provides simulation of multilateral communication which involves taking into account thoughts, points of views, interaction participants' ideas. Students are given the opportunity to analyze a wide range of professional issues that are studied;

to actualize their needs for self-realization and to feel as effective participants in the educational process; to give each participant a unique chance to make a contribution to common goals, are irreplaceable for the success of the whole group. The advantages of interactive teaching methods are that they allow each participant to have their own points of views on solving a problem that may have several ways of coping with it; "students are involved in collective creative activity, meaningful communication and interaction, division of labor among the group members; mutual learning and mutual control are carried out" [1, p. 13].

Thoughtful usage of a variety of interactive teaching methods during the learning process organization in higher school institutions, their harmonious combination with the other active and traditional didactic methods, according to M. Perets, O. Pometun, "removes nervous tension, allows a student to change the "usual" forms of activity, focus on the major problems which require continuous attention" [9, p. 58–59].

The implementation of interactive teaching methods in the learning process is based on the following principles of interaction: multilateral communication; students' interaction and mutual learning; joint educational activity with the appropriate changes of the roles and functions of students and teachers.

At the same time, the patterns of the use of interactive learning technologies are elaborated in detail by O. Sichkaruk: deepening the motivation of learning, the gradual introduction of interactive methods into the learning process (from simple to the most complex), interactive methods should be used in combination with the other methods of knowledge formation, with active and independent work of students, the use of interactive methods should create a certain system, a technology that has adequate logic of implementation, an algorithm for increasing complexity; the principle of the relevance of knowledge and their connection with the modern socio-economic life of the country and the world; effective implementation of interactive technologies directly depends on the teacher's professionalism; the presence of partnership relations between the teacher and students, the absence of an authoritarian imposition of teacher's opinion [11, p. 21].

N. Zakordonets evaluated the feasibility of introducing practically oriented teaching technologies in the preparation program of future tourism employees. They are: team work, proximity to real experience with the help of role-plays created on the basic features of tourism companies; ensuring the organization of professional training, based on the joint activity of educational institutions and enterprises of the tourism industry using the means of the dual system; students' participation in internship programs abroad, transnational and international projects; improvement of professional skills at the workplace; an increase

in the extracurricular components of educational programs that will facilitate the educational process personalization; enreaching professional competence in the field of foreign languages through bilingual teaching of business disciplines; providing higher university autonomy concerning the design of educational and professional training programs; transformation of the preparation content; diversification of directions and specialties within the tourism sphere [5, p. 143].

The above mentioned allows us to consider *interactive methods of teaching in tourism as a system of ways of knowledge realization in the process of formation of certain skills and skills of tourism professionals using active interaction, multilateral communication, cooperation between students and teachers which ensures the achievement of the proper level of learning, active perception, self-realization and students' self-development.*

Consequently, such technologies require a high level of interaction. It should be also mentioned that achieving the proper result in the process of tourism bachelor students' preparation is not possible without the use of professionally-oriented discussions, business games, which deal with the relevant and interesting questions for students, role-play games that enable students to practice roles that may be needed in future tourism work.

The analysis of scientific literature has shown that in the last decade the problems of using interactive teaching methods, identifying their possibilities for communicative preparation of tourism bachelors have attracted the attention of many scholars and teachers of higher educational institutions.

The effectiveness of preparing future employees for professional interaction is of a particular importance in the tourism students preparation process since the professional interaction with tourist service customers is a major component of their future professional activities.

We would like to note that under the notion of *"professional interaction with tourist service consumers"* we mean a purposeful dynamic process of direct or indirect influence on people who intend to order, order or use separate or complex services of the tourism industry subjects [4, p. 25].

While teaching subjects, a teacher needs to create the special environment in which the use of interactive teaching methods is ensured. In the process of tourism bachelors' preparation for their professional interaction with tourism service consumers, mostly were used discussions, business games, round tables, "brainstorming", the method of projects, case method, etc.

The *discussion* is the interaction between the teacher and students, the free exchange of thoughts, ideas and points of views on the issues under investigation. It enlivens the educational process, activates the cognitive activity of the audience and, most impor-

tantly, allows the teacher to manage the collective opinion of the group, using it in order to persuade, change negative attitudes and incorrect thoughts of some students. For example, the discussion on "Personality qualities that are important for effective professional interaction with travel service consumers" (Table 1).

Business game is a simulation of real activity in a specially created problematic situation. Its elements are reality design, conflict situation, activity of participants, suitable psychological climate, and professional interaction used to find the solution of problems made up at the beginning of the game. The use of business games during the studying process allows students to make decisions in the context of artificially created conflict situations, defend their points of view, develop teamwork skills and among the team members of the game, and receive the results within a rather limited period of time. For example, the business game "Organization of effective professional interaction in the tourism industry" (Table 1).

Round table – a method of conducting a lesson that enables tourism students bachelor to be able to express their thoughts, justify their point of view, substantiate the proposed solutions and support their beliefs. At the same time, there is the consolidation of available information and independent work skills with additional material, as well as revealing gaps in theoretical knowledge, which raises the questions for discussion. For example, the theme of the round table "Conflict and stressful situations in the field of tourism" (Table 1).

Brainstorming is an effective method of collective discussion, finding solutions in the process of group sharing their opinions without criticism. It gives the opportunity to speak for a large number of students during the short period of time, which is a prerequisite for coming up with an optimal solution. The method of brainstorming is aimed at developing students' ability to generate new extraordinary ideas of positive interaction with clients. For example, brainstorming on the topic "Conflict is <...>" (Table 1).

The *projects method* is a set of methods and means of learning that involves acquiring knowledge through planning and implementation of practical tasks (projects) that are gradually becoming more complex. The basis of the method is the development of cognitive skills of students, the ability to independently construct their knowledge, navigate through the informational space, and think critically. The method of projects develops in tourism students studying, technological and informational competencies, and creativity; stimulates intellectual activity, develops communicative skills, helps to establish interpersonal relations and master group work skills. For example, the theme of the project "Weekend Tour: Tourism Day" (Table 1).

Case-study is a method of analysis of specific situations, which enables the learning process to

Table 1

Interactive methods of teaching for tourism bachelors' training

<i>Name</i>	<i>The goal</i>	<i>Practical realization</i>	<i>The result</i>
<i>discussions</i>	theoretical substantiation of points of views on the profession's peculiarities	discussion "Personality qualities that are important for effective professional interaction with travel service consumers"	develops the skills of public speaking, justification and support their own point of view on a given issue
<i>business games</i>	simulation of real activity in a specially created problematic situation	business game "Organization of effective professional interaction in the tourism industry"	the ability to make decisions in the conditions of artificially created conflict situations, to defend their point of view, to develop collectivism and team member skills
<i>brainstorming</i>	collective discussion and decision-making in the process of sharing the ideas within the group	brainstorming "Conflict is <...>"	develops students' ability to generate new extraordinary ideas of positive interaction with clients.
<i>round tables</i>	forming an idea of the problems' peculiarities in the field	round table "Conflict and stressfull situations in the in the field of tourism"	working on the "recepies" how to prevent and deal with the problematic issues
<i>case-study</i>	analysis of specific situations which enables the learning process to become more practical	case "The professionals in the field of tourism – who are they?"; case "Compromise with the client"	development of students' thinking flexibility, adaptability to any situations in tourism, initiative, independence in decision-making and, at the same time, ability to work in a team, creative approach to solving problems of professional interaction
<i>projects method</i>	a system of training in which students acquire knowledge through projects' planning and implementation with the obligatory presentation of the results	project 'Weekend Tour: Tourism Day', project "Negotiations as a form of business communication in the field of tourism"	forms a positive motivation for professional interaction, reduces the number of diffident students, ensures high efficiency of forming the tourism bachelors' readiness for their professional interaction with tourist service consumers

become more practical for future tourism students, and involves studying a variety of situations related to the production, management and other real situations, serious conflicts, problematic situations, accidents that may occur during the professional activities of tourism industry employees. Case-study helps to enhance the ability to spot the issues and make effective decisions concerning the interaction with customers. In addition, this method teaches students to analyze and design algorithms of actions, which, in their turn, motivate employees to act properly in real life working situations. For example, the topic of the case is "Compromise with the client" (Table 1).

Implementation of game techniques in the educational process will facilitate the realization of 1) the reasonable combination of general, group and individual forms of organization of the educational process in higher education institutions; 2) rational application of modern methods and means of training at

different stages of professional preparation; 3) emotionality and effectiveness of pedagogical technology usage.

Nowadays such methods of teaching as discussions, business games, round tables, brainstorming, method of projects and case-study are leading ones as they enable active student's creative work, creating conditions for increased motivation and emotionality, developing critical thinking, since they ensure more efficient and effective preparation of tourism bachelors for their professional interaction with tourist service consumers.

Thus, the use of interactive teaching methods helps to improve the educational and studying process in order to prepare a highly qualified professional in the field of tourism, a person with an innovative way of thinking, a competitive employee who is able to make the right decisions, who owns such characteristics as mobility, creativity, leadership, teamwork, etc.

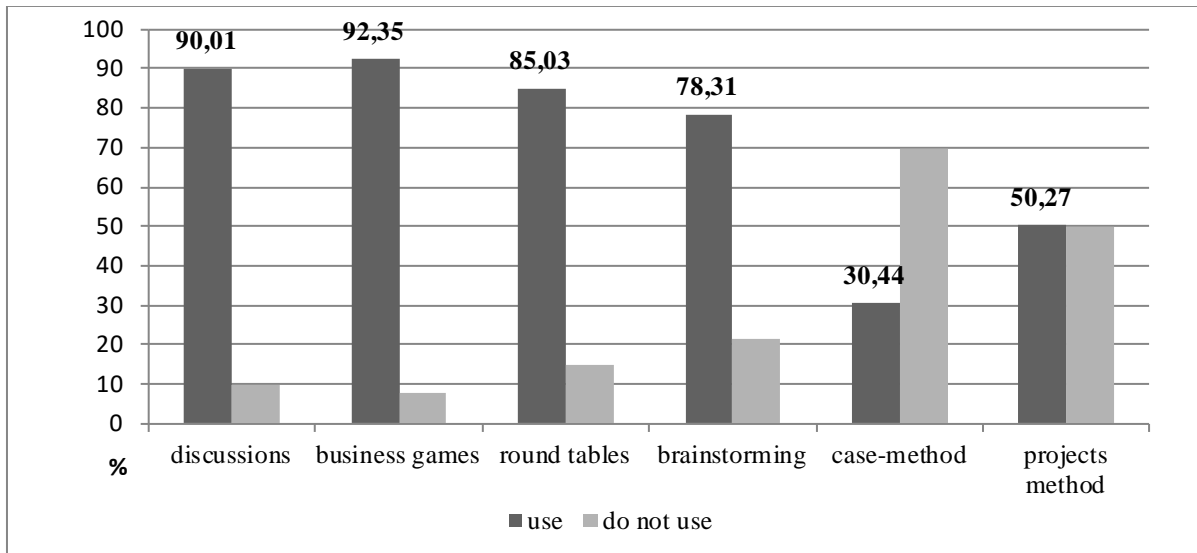


Fig. 1. Results of teachers' questionnaires on the use of interactive methods in order to improve the level of tourism bachelors' preparation for their professional interaction with tourist service consumers (%)

In order to identify the rate of interactive teaching methods usage during the preparation of tourism bachelors for their professional interaction with tourist service consumers, we conducted a survey among teachers of higher education institutions: Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Lesya Ukrainka Eastern European National University, Kyiv University of Tourism, Economics and Law, International University of Economics and Humanities named after academician Stepan Demianchuk, Classic Private University, Academy of Recreational Technologies and Law.

The questionnaires included questions about the use of discussions, business games, round tables, brainstorming, projects method and case-study during the studying process.

The questionnaire analysis shows that among 85 surveyed teachers, the majority (90,01%) use discussions at classes to prepare students for their professional interaction with clients; 9,90% of respondents do not use these methods.

The analysis of the teachers' answers to the question "Do you practice business games during the process of tourism bachelors' preparation for their professional interaction with clients?" showed that 92,35% of teachers answered "Yes"; 7,65% – "No".

The findings of the questionnaire proved that 85,03% of teachers use round table method during the tourism bachelors' preparation for their professional interaction and 14,97% of respondents do not use.

According to the survey, 78,31% of teachers use the method of brainstorming during the tourism bachelors' preparation for their professional interaction with tourism service consumers when 21,69% – don't.

Teachers' responses about the use of case-method during the tourism bachelors' preparation for their professional interaction with tourism service consumers

showed that only 30,44% of them apply this method and 69,56% – don't.

The responses of teachers about the use of the projects method during the tourism bachelors' preparation for their professional interaction with tourism service consumers elicit the following: 50,27% of teachers – do and 49,73% – don't.

Thus, the teacher questionnaires' results enabled to establish that top popular interactive method used to increase the level of tourism bachelors' readiness for their professional interaction with tourist service consumers are business games (92,35% of teachers use them) and discussions (90,01% of teachers use them) The least popular is case-method as it is used by only 30,44% of teachers (Fig. 1).

At the same time, teachers of higher education institutions noted that the use of interactive teaching methods allowed students to improve their practical skills through the achievement of professional tasks that transferred the students to the real conditions of tourism activities. Mastering communicative strategies is aimed at tourism bachelors' understanding of a role of their professional interaction with tourism service consumers, promotes the professional development of their personality and the implementation of effective tourism interaction with customers.

The major benefits of using interactive methods were outlined: simultaneous combination of individual and collective activities, teamwork, the possibility of self-realization; realization of age needs in independent and practical activity; evaluation of results, their social significance; opportunity to see the results of their activities; the possibility of modern technologies application both by teachers and students; use of the World Wide Web; result-oriented approach; the possibility of real interdisciplinary integration; new opportunities for informal control over the level of students' achievements, etc.

However, the respondents share the opinion that the use of interactive teaching methods means taking into consideration these requirements:

- interactive interaction requires a certain change in the work organization of the academic group, a significant amount of time to prepare both for students and teachers. It is advisable to begin with the gradual “inclusion” of individual elements of interaction, sparing the time for students’ psychological adaptation;

- it is necessary to conduct a pre-orientation session with students and to work with them on rules during the studying process, to prepare them for the diligent preparation for their interactive lessons;

- the use of interactive teaching is not the final result, but a means to achieve such a psychological atmosphere in the academic group which best fosters cooperation, understanding, and benevolence, provides an opportunity to effectively implement the principles of personality-oriented learning;

- suitable selection of interactive technologies in accordance with the purpose, tasks, and content of the class so that they are a peculiar mechanism for assimilation and memorization of the material;

- while using interactive technologies the emphasis is made on the content-procedural aspect of role plays, its analysis (debriefing);

- in order to control the process and the result of the use of interactive technology, the teacher must have comprehensive knowledge of a specific topic, within the scope of which the technology is used; emphasise the importance of additional information (background) in relation to the main information (object) in the content of the lesson and the method of using interactive teaching in the context of their learning; think over and plan lessons leaving the possibility to check and evaluate student’s performance; plan and use interactive technologies, constantly motivating students to study, combining the possibilities of internal and external motivation as means of attracting attention during the classes, development of cognitive interest, autonomy, student’s creative activity, developing their responsibility, etc.;

- if the use of an interactive model in a particular case results in poor results, you need to review if the strategy is appropriate and be careful about its usage [8, p. 212–213].

Consequently, interactive teaching methods enable the formation of tourism bachelors’ readiness to their professional interaction, namely: the ability to adjust to work in groups, express their thoughts logically and clear, come up with their own ideas and help to shape other students’ thoughts and the topics of projects, predict the consequences of the made decisions; the ability to establish personal contacts, exchange information, effectively manage the activities and time; readiness to take responsibility for the group’s work, make non-standard decisions.

Conclusions. Drawing the conclusion, we would like to mention that the introduction of interactive

teaching methods is one of the important areas to be improved in the tourism bachelors’ program and a prerequisite for the skills’ formation for effective professional interaction with tourism service consumers. The use of interactive teaching methods during the tourism bachelors’ preparation in higher educational institutions increases the level of motivation and self-realization of the student, develops creative and communicative skills, forming a successful professional in the tourism industry. At the same time, it should be borne in mind that a set of interactive methods and their combination should be an open mobile system that will actively respond to relevant changes in other systems (exploring and introducing new pedagogical and information technologies, development of tourism business, educational reforms, etc.).

Further research is required to study the design of information and technology support and the expansion of interactive tools for tourism bachelors’ preparation for their professional interaction with customers.

REFERENCES:

1. Баранюк О. Інноваційні методи викладання англійської мови у ВНЗ. Всеукраїнська дистанційна науково-практичної конференція з міжнародною участю. Харків, 2014. С. 11–14.
2. Выготский Л. Педагогическая психология. М., 1991. 480 с.
3. Гушин Ю. Интерактивные методы обучения в высшей школе. Дубна: психолог. журнал Международн. университета природы, общества и человека. 2012. № 2. С. 1–18.
4. Дишко О. Теоретичні засади формування професійної взаємодії фахівців з туризму зі споживачами туристичних послуг. № 3. Ніжин: НДУ імені М. Гоголя, 2013. С. 22–25.
5. Закардонець Н. Можливості реалізації передових ідей швейцарського досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму у вищих навчальних закладах України. Наукові записки ТНУ імені В. Гнатюка. 2012. № 3. С. 136–144.
6. Кашлев С. Современные технологии педагогического процесса. Минск, 2000. 95 с.
7. Кашлев С. Технология интерактивного обучения. Минск, 2005. 196 с.
8. Кожушко С. Використання інтерактивних технологій в системі підготовки фахівців туристичного бізнесу до професійної взаємодії. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. 2016. № 2 (12). С. 209–214.
9. Пометун О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. К., 2004. 192 с.
10. Селевко Г. Современные образовательные технологии. М., 1998. 256 с.
11. Січкарук О. Інтерактивні методи навчання у вищій школі. Ун-т економіки та права «КРОК». К., 2006. 88 с.
12. Смолкин А. Методы активного обучения. М., 1991. 176 с.
13. Ступина С. Технологии интерактивного обучения в высшей школе. Саратов, 2009. 52 с.

ВТІЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО В ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

THE IMPLEMENTATION OF V.O. SUKHOMLINSKOGO PEDAGOGICAL IDEAS IN PRACTICAL ACTIVITY OF MUSIC TEACHER

Поданий аналіз педагогічної спадщини В. Сухомлинського як видатного вченого-педагога та дитячого письменника. порушена проблема національного виховання, визначальним чинником якого є успадкування молодим поколінням багатства духовної культури народу, його національної ментальності, своєрідності його світогляду. Розглянуто педагогічні ідеї, досвід В. Сухомлинського з позицій практичної діяльності сучасного вчителя музичного мистецтва. Визначено й обґрунтовано дидактичні компоненти змісту творчого педагогічного процесу у початкових класах ЗЗСО. Пропонуються окремі методичні прийоми організації уроків музичного мистецтва з використанням педагогічних ідей В. Сухомлинського.

Ключові слова: педагог, педагогічний процес, практична діяльність, творчість, урок музичного мистецтва.

Представлен анализ педагогического наследия В. Сухомлинского как выдающегося ученого-педагога и детского писателя. Поднимается проблема национального воспитания, определяющим фактором которого является наследование молодежью богатства духовной культуры народа, его национальной ментальности, своеобразия его мировоззрения. Рассмотрены педагогические идеи, опыт В. Сухомлинского с

позиций практической деятельности современного учителя музыкального искусства. Определены и обоснованы дидактические компоненты содержания творческого педагогического процесса в начальных классах УОСО. Предлагаются некоторые приемы организации уроков музыкального искусства с использованием педагогических идей В. Сухомлинского.

Ключевые слова: педагог, педагогический процесс, практическая деятельность, творчество, урок музыкального искусства.

The authors provide an analysis of V. Sukhomlynsky's pedagogical heritage as an outstanding pedagogue and child writer. The article raises the problem of national education, the determining factor of which is the inheritance of the wealth of the spiritual culture of the people, its national mentality, originality of the worldview to young generations. The article deals with pedagogical ideas, experience of V. Sukhomlynsky's activities from the point of view of practical activity of the modern teacher of musical art. The didactic components of the content of the creative pedagogical process in the elementary classes of general secondary schools are determined and grounded. Some directions of organizing music art lessons with the use of V. Sukhomlynsky's pedagogical ideas are offered.

Key words: pedagogue, pedagogical process, practical activity, creativity, lesson of musical art.

УДК 37.013

Зиско В.В.,

викладач предметно-циклової комісії
викладачів фортепіано
Луцького педагогічного коледжу

Кругляченко А.Ю.,

викладач предметно-циклової комісії
викладачів фортепіано
Луцького педагогічного коледжу

Постановка проблеми у загальному вигляді.

На сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти актуальним є питання формування особистості вчителя нової формації.

Одна з визначених компетенцій Концепції «Нової української школи» (далі – НУШ) потребує, щоби заклад загальної середньої освіти забезпечував виховання особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, шанобливо ставиться до національних святинь, історії та мови своєї держави.

Невичерпним джерелом у вирішенні завдань сучасної національної освіти є використання педагогічних ідей видатного українського педагога-гуманіста В. Сухомлинського, все життя якого присвячено вихованню нової людини – всебічно і гармонійно розвиненої, свідомої й активної.

Педагогічна діяльність В. Сухомлинського належить до тих здобутків української і всесвітньої педагогічної науки, які є невичерпними, а його ідеї активно втілюються в нинішню педагогічну практику. У сучасних умовах гуманізації і демократизації освіти актуальні й особливо цінні його погляди на процес шкільного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Концепцією НУШ передбачено формування молодого покоління, здатного навчатися впродовж всього життя, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства.

Сьогодні особливо гостро постає питання формування особистості вчителя, високоосвіченого, здатного до творчої професійної діяльності, готового до вирішення складних завдань виховання кращих інтелектуальних, духовних і моральних якостей у нашої молоді.

Проблеми підготовки такого вчителя, розвитку професійної, художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів музики порушували вчені-педагоги О. Дем'янчук, Т. Завадська, А. Козир, В. Ковальчук, Л. Куненко, Л. Масол, Н. Миропольська, Ж. Озолія, В. Орлов, Г. Падалка, В. Радкевич, Л. Рапацька, О. Рудницька, Т. Сулова, О. Шевнюк, О. Щолокова й ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Вивчення педагогічної спадщини видатного вченого-педагога і дитячого письменника вражає своєю різнобічністю і багатоплановістю. В. Сухомлинський – автор багатьох

наукових доробок: майже 40 педагогічних творів, приблизно 500 наукових публікацій, 1 500 казок і мініатюр, десятків віршів, оповідань і легенд.

«Творчість Василя Сухомлинського – це унікальне явище в українській і світовій педагогіці, – пише О. Савченко. – Він не лише наш сучасник. Він сміливо прогнозував майбутнє освіти. Він передбачав дефіцит емоційного спілкування, занепад етичної компетентності у техногенному суспільстві, тому, очевидно, так щедро у його творах представлене емоційне, етичне, естетичне виховання» [2, с. 3].

Наукова діяльність українського вченого тісно переплітається із плідною педагогічною працею, яка пропонує нам багато оригінальних методів, прийомів, форм навчання щодо розвитку творчих естетичних здібностей школярів. Нашу увагу привертають педагогічні ідеї В. Сухомлинського, пов'язані з музичним мистецтвом.

Мета статті – теоретичне дослідження процесу втілення педагогічних ідей В. Сухомлинського в практичну діяльність сучасного вчителя музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розбудови національної освіти ми все частіше звертаємося до творчого доробку В. Сухомлинського – педагога-гуманіста, педагога-науковця, могутній талант якого виріс із відповідальності за долю молодого покоління, за долю рідної України.

В. Сухомлинський зробив надзвичайно цінний внесок у науково-практичне осмислення всіх найактуальніших проблем шкільного навчання, він створив експериментальну школу, показав, як треба навчати і виховувати. Головним у його роботі було виховання «Людини – найвищої цінності». В. Сухомлинський докорінно переглянув положення тодішньої освіти, створив власний педагогічний код. Він не тільки проголошував, а й утілював у життя високі гуманістичні ідеї.

Відомі у світовій педагогіці передові ідеї Платона, Сократа, Аристотеля, Жан-Жака Руссо, Й. Песталоцці, А. Дістервега – гармонія виховання, навчання і розвитку, ідеї української педагогіки К. Ушинського, Б. Грінченка, М. Грушевського, С. Русової, Я. Чепіги, Г. Ващенко наповнилися у творчості В. Сухомлинського новим змістом.

В. Сухомлинський часто цитував А. Дістервега: «Поганий учитель подає істину, хороший учить її знаходити. Будь-який метод поганий, якщо привчає учня до простого сприймання або пасивності, і хороший настільки, наскільки пробуджує в ньому самодіяльність» [1].

Справжнє навчання, за В. Сухомлинським, – це індивідуально-творчий розвиток кожної дитини, яка відчуває себе активною, діяльною лише за умови, коли пізнавальна праця в процесі навчання захопить її емоційну сферу. Педагог вважав, що виховання дітей повинно здійснюватися через

розвиток у них потреби в пізнанні, цікавості, допитливості.

Традицією в школі В. Сухомлинського були подорожі на природу. Діти завжди з нетерпінням чекали, коли вони підуть до лісу, у поле, на став, задалегідь придумували улюблені ігри, персонажами яких були казкові і реальні герої. В. Сухомлинський розповідав їм про Робінзона Крузо, Спартака, скіфів, скотарів, мисливців, рибалок, які в далеку давнину жили в цих краях, а діти придумували ігри, в яких відтворювали побут і працю стародавніх трударів.

Василь Олександрович проводив із дітьми «подорожі» до джерел слова, «відкривав їм очі на красу світу і водночас намагався донести до дитячого серця музику слова, <...> домагався, щоб слово було для дитини не лише позначенням речі, предмета, явища, а несло в собі емоційне забарвлення» [4, с. 79]. Він був твердо переконаний, що процес навчання письма й читання буде легким, якщо грамота стане для дітей захоплюючою, сповненою яскравими образами, звуками, мелодіями. У «подорожі» до джерел слова діти йшли з альбомами й олівцями. Ось одна з таких подорожей. «Я поставив, – пише В. Сухомлинський, – дітям за мету показати красу і найтонші відтінки слова «луг». Ми розташувалися під схиленою над ставом вербою. Вдалині зеленів освітлений сонцем луг. Погляньте, яка краса перед нами. Над травою літають метелики, гудуть бджоли. Вдалині – череда корів, схожих на іграшки. Здається, що луг – це світло-зелена річка, а дерева – темно-зелені береги. Череда купається в річці. Дивіться, скільки гарних квітів розсипала рання осінь. Прислухаймося до музики лугу: чуєте тонке дзичання мушок, пісню коника?»

Я малюю луг у своєму альбомі, малюю корів і гусей, що розсипалися, як білі пушинки, і ледве помітний димок, і білу хмарку над обрієм. Діти зачаровані красою тихого ранку і теж малюють. Я підписую малюнок: «Луг». І кожний малюнок щось нагадує» [4, с. 77–78].

В. Сухомлинський стверджував: «Урок – найважливіша організаційна форма процесу пізнання світу учнями. Від того, як діти пізнають світ, які переконання формуються у них, залежить весь лад їхнього духовного життя. Але пізнання світу не зводиться лише до засвоєння знань» [4, с. 12].

У книзі «Як виховати справжню людину» В. Сухомлинський пише: «Урок – перше вогнище, зігрівшись біля якого, людина намагається стати мислителем. Я бачу важливу виховну мету уроку в тому, щоб запалити у маленької людини вогник жадоби пізнання. Якщо після мого уроку підліток не відчує бажання дізнатись більше, ніж я йому розповів, якщо це бажання не стане прагненням, стимулом, що спонукає довгі години сидіти над книгою, – значить, виховна мета уроку не досягнута» [4].

До такого висновку приводив багаторічний досвід педагога. Щоб дитина стала розумною, кмітливою, вже в ранньому дитинстві він намагався дати їй щастя художнього бачення світу. У «Школі радості» діти слухали музику природи, готувалися до хорового співу, вчилися розпізнавати в природі музику, співзвучну пісні.

«Недалеко від школи прекрасний куточок. Вечірнє небо тут відбиває в дзеркальній поверхні ставу, з луку долинає спів; дзвінкою піснею коники зустрічають вечірню прохолоду. Тут ми кілька разів слухали музику природи перед тим, як розучити пісню українського композитора Я. Степового «Зоре моя вечірняя». У цій пісні прекрасно передано сприймання краси вечірньої зорі. В її мелодії діти уловлювали музику, яка зачаровувала їх тихими літніми вечорами. Тут же, у цьому куточку, ми розучили пісню. Дітям хотілося співати. А потім, через кілька тижнів діти виконували її в кімнаті для слухання музики, співів, гри на народних інструментах. Пісня пробудила в дітей спогади про красу вечірньої зорі, їхні обличчя світилися радістю.

У лісі слухали музику сонячного полудня. Тихо шелестить листя на високих деревах, вистукує дятел, десь туркоче дика голубка – горлиця, чути кукання зозулі. Почуття, навіяні цією музикою, відкривають перед дітьми красу пісні А. Аренського «Зозуля»» [4].

Для дітей було радістю збиратися разом, щоб поспівати. Пісня входила в їхнє духовне життя, надавала яскравого емоційного забарвлення думкам, пробуджувала почуття любові до краси навколишнього світу.

Перед слуханням музики вчитель розповідав про ту реальну дійсність чи фантастичні картини, які відтворено в музичних образах. Так, перед прослуховуванням «Танцю Феї Драже» з балету «Спляча красуня» П. Чайковського вчитель розповідав дітям старовинну казку Е. Гофмана, сюжет якої композитор поклав в основу балету. Яскравими, виразними словами прагнув створити в уяві дітей образ доброї феї. Діти слухали музику, потім розповідали, як вони уявляють собі палац феї, фонтани, тіністі гаї, таємничі печери. Фантастичні картини пробуджували бажання знов і знов слухати музику.

«Я глибоко переконаний, – писав В. Сухомлинський, – що краса музики – могутнє джерело думки. Яскраві образи, що народжуються в уяві дитини під впливом музичної мелодії, оживляють думку <...>. Діти прагнуть словами намалювати те, що створила уява, що вони відчувають. Я прагнув до того, щоб після слухання музичних творів діти невимушено передавали свої враження» [4, с. 126].

«Тримаючи в руках скрипку, людина не здатна зробити погане», – говорить старовинна українська мудрість, що приписується видатному мисли-

телеві Григорію Сковороді. Зло і справжня краса несумісні. У цьому був переконаний і В. Сухомлинський. Тому одне з важливих завдань вчителя, як він вважав, полягає в тому, щоб, образно кажучи, дати в руки кожній дитині скрипку, щоб кожний відчув, як народжується музика.

Мистецтво сприяє вихованню любові до рідної природи, до прекрасного, формуванню особистості дитини. «Як у живому, трепетному слові рідної мови, так і в музичній мелодії перед дитиною розкривається краса навколишнього світу. Та мелодія – ця мова людських почуттів – доносить до дитячої душі не тільки красу світу. Вона відкриває людську велич і гідність. У хвилини насолоди музикою дитина відчуває, що вона – справжня людина» [5, с. 64].

Так, у книзі «Сто порад учителю» Василь Олександрович зазначає: «Мистецтво й майстерність навчання і виховання полягає в тому, щоб, розкривши сили і можливості кожної дитини, дати їй радість успіху в розумовій праці. А це означає, що в навчанні має бути індивідуалізація – і в змісті розумової праці (у характері завдань), і в часі» [3, с. 436–437].

Серед розмаїття проблем, які сьогодні стоять перед українською державою, головна – проблема національного виховання, визначальним чинником якого є успадкування молодим поколінням багатства духовної культури народу, його національної ментальності, своєрідності світогляду і на цій основі – потреби у формуванні неповторних рис громадянина України, що об'єднують національну самосвідомість, високу духовність, моральну, естетичну, художню культуру. Особлива роль у цьому процесі належить початковій освіті, оскільки саме тут закладається фундамент становлення кожної окремої особистості.

Дитинство, особливо молодший шкільний вік, характеризується найбільш активним періодом соціалізації людини, освоєнням нею головних сутнісних сил, оволодінням соціальними нормами і потребами. За обсягом засвоєного інтелектуального, емоційного і вольового багатства це найінтенсивніший етап життя людини.

Залучаючи дітей до світу прекрасного, В. Сухомлинський дотримувався таких вимог:

– по-перше, виховання учнів засобами мистецтва передбачає позитивне естетичне ставлення до нього. Там, де починається найменший примус людської душі, про естетичне виховання не може бути й мови;

– по-друге, В. Сухомлинський прагнув всіляко виробити, розвинути в дітей потребу в естетичних враженнях, але водночас він вважав недопустимим перенасичення ними.

Дуже важливим у вихованні учнів, як вважав В. Сухомлинський, є особистий приклад учителя. Духовне обличчя дитини залежить від того,

який учитель веде її по «першій стежці життєвого шляху» [5, с. 362].

Із вуст учителя дитина часто чує моральні повчання і настанови. Усе це набуває значущості в очах дитини лише тоді, коли вона бачить у своєму вчителіві людину одухотворену, закохану у свою працю. «Приклад вчителя – це не тільки те, що вчитель вміє робити своїми руками (хоч і це має велике значення), це весь уклад його духовного життя, його одухотвореність усім, що він робить разом із дітьми, усім, що приносить дітям радість» [5, с. 382].

Педагог прагнув до того, щоб уже в молодших школярів за допомогою слова вчителя, його прикладу в дитячій душі утверджувалися моральні цінності, які вироблялися тисячолітньою історією народу.

Видатний учений був твердо переконаний у тому, що вчителіві насамперед необхідно піклуватися про міцну духовно-психологічну основу процесу шкільного навчання, що основним знаряддям пізнання дитиною навколишнього світу і самої себе в ньому є почуття, емоції, викликані музикою також.

Висновки. Шкільне навчання, за В. Сухомлинським, – «це гуманістична і психолого-педагогічна система, що становить собою взаємодію вчителя і учнів, спрямовану на досягнення реально визначеної мети і завдань пробуджувати в кожного учня інтерес, без якого немає радості пізнання, радості наукового відкриття, немає здібностей, нахи-

лів, немає людської індивідуальності. Учителіві потрібно вірити в те, що кожна дитина розумна і талановита по-своєму, що серед дітей немає нездібних, бездарних, однак у кожної дитини думка розвивається властивими їй своєрідними шляхами» [4]. Використання на уроках музичного мистецтва педагогічних ідей В. Сухомлинського слугує розвитку в школярів духовності, моральності, позитивних емоцій, бажання займатися мистецтвом, музикою.

У процесі музичного навчання учні мають зрозуміти, що мистецтво музики – це відображення життя і його складник. Музика – вид мистецтва, найбільш сприятливий для розвитку моральних ідеалів школярів, формування їхнього художньо-естетичного смаку, творчого мислення, естетичних здібностей, всебічного зростання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Антонець М. Погляди В.О. Сухомлинського на процес шкільного навчання. Рідна школа. 2002. № 5. С. 16–18.
2. Савченко О. Яскрава зоря великого вчителя. Педагогічний пошук. 2004. № 3. С. 3.
3. Сухомлинський В. Вибрані твори: у 5 т. Т. 2. К.: Рад. школа, 1976–1977.
4. Сухомлинський В. Вибрані твори: у 5 т. Т. 3. К.: Рад. школа, 1976–1977.
5. Сухомлинський В. Вибрані твори: у 5 т. Т. 4. К.: Рад. школа, 1976–1977.
6. Цюпа І. Василь Сухомлинський. К.: Молодь, 1973. 216 с.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

COMPETENTLY APPROACH TO PROFESSIONAL PREPARATION FOR FUTURE TEACHERS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Розкрито роль і значення процесів набуття професійно-педагогічної компетентності викладачами вищих технічних закладів освіти з використанням системного підходу, коли освіта постає як сфера системної підготовки під час навчального процесу. Системний підхід забезпечує цілісність навчального процесу і дозволяє розглянути формування професійно-педагогічної компетентності викладачів як систему взаємозумовлених структурних компонентів, які тісно пов'язані між собою і дають можливість прогнозувати процес професійно-педагогічної компетентності з урахуванням вимог суспільства. З'ясовано сутність професійної підготовки викладачів як цілісного педагогічного процесу, спрямованого на формування у них професійно-педагогічної компетентності на основі взаємозалежності із професійним середовищем, а також з особливостями функціонування закладів вищої освіти, у яких здійснюється їх підготовка до професійної діяльності.

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, розвиток професійної компетентності, системний підхід.

Раскрыта роль и значение процессов приобретения профессионально-педагогической компетентности преподавателей высших технических учебных заведений с использованием системного подхода, когда образование выступает как сфера системной подготовки во время учебного процесса. Системный подход обеспечивает целостность учебного процесса и позволяет рассмотреть формирование профессионально-педагогической компетентности преподавателей как систему взаимосвязанных структурных компонентов, которые тесно связаны между собой и дают возможность прогнозировать процесс профессионально-педагогической компетент-

ности с учетом требований общества. Выяснено сущность профессиональной подготовки преподавателей как целостного педагогического процесса, направленного на формирование у них профессионально-педагогической компетентности на основе взаимозависимости с профессиональной средой, а также с особенностями функционирования высших учебных заведений, в которых осуществляется их подготовка к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, развитие профессиональной компетентности, системный подход.

The role and significance of the processes of acquiring vocational and pedagogical competence of teachers of higher technical educational institutions are revealed, precisely with the use of a systematic approach, when education appears as a sphere of their system training during the educational process. The system approach ensures the integrity of the educational process and allows us to consider the process of formation of teachers' professional and pedagogical competence as a system of interconnected structural components, which are closely interconnected and provide an opportunity to predict the process of vocational and pedagogical competence taking into account the requirements of society. The essence of professional training of teachers as a holistic pedagogical process, aimed at forming their professional and pedagogical competence on the basis of interdependence with the professional environment, as well as the peculiarities of the functioning of the higher educational institutions, in which their preparation for professional activity is carried out, is found out.

Key words: competence, competency approach, professional competence development, system approach.

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»

Гонтар З.Г.,

канд. наук з держ. упр.,
старший викладач кафедри права
та менеджменту у сфері
цивільного захисту
Львівського державного університету
безпеки життєдіяльності

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Як один із пріоритетних і провідних напрямів в організації підготовки професійної освіти майбутніх викладачів розглянуто компетентнісний підхід. Саме цей підхід визначає сучасну методологію оновлення змісту освіти викладачів закладів вищої освіти (далі – ЗВО). Сутність компетентнісного підходу полягає в націленості освітнього процесу на формування та розвиток у суб'єктів навчання професійно-педагогічної компетентності.

Системний аналіз компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО, виходячи із його багатоаспектності та складності, засвідчує, що для його успішної реалізації потрібно опиратися на міжнародний досвід і враховувати необхідність адаптації до традицій і потреб української вищої освіти.

Нові соціально-економічні пріоритети розвитку світової спільноти зумовили суттєві зміни в

цілях, змісті та результатах функціонування вищої технічної освіти, орієнтуючи її на підготовку нової генерації фахівців, запровадження у навчально-виховний процес нових педагогічних концепцій, сучасних технологій навчання і виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача сьогодні є однією з актуальних проблем якості освіти в системі ЗВО не тільки для країн пострадянського простору, але й усієї міжнародної спільноти. Вирішення цієї проблеми пов'язане насамперед із розробкою методологічних підходів до неї. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності викладачів були предметом тривалих дискусій і пошуків багатьох науковців, таких як: В. Адольф, В. Баркасі, Г. Беленька, М. Бирка, Т. Браже, С. Бухальська, А. Вербицький, В. Демиденко, О. Жирун,

Р. Квасніца, Т. Кроул, Н. Кузьміна, В. Лозова, В. Люльчик, Л. Мартинюк та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на наявність значної кількості наукових робіт із проблеми компетентності педагогів, малодослідженими, за деякими винятками, лишаються питання формування і розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів вищої освіти, зокрема технічних закладів [1]. Це засвідчує необхідність розгляду сучасних наукових підходів до їх аналізу, що слугуватиме покращенню професійно-педагогічної підготовки майбутнього викладача ЗВО та його подальшому фаховому зростанню.

Мета статті. Для дослідження цих питань спочатку з'ясуємо сам зміст поняття «підхід». У науковому розумінні підхід є певною сукупністю, органічним поєднанням теорії з методами, які дають певне відображення реальності. Підхід у новітньому філософському словнику розглядається як «комплекс парадигматичних, синтагматичних і прагматичних структур і механізмів у пізнанні і практиці, що характеризує стратегії, які конкурують між собою (або що історично змінюють одна одну), і програми у філософії, науці, політиці або в організації життя і діяльності людей». Під підходом, як справедливо наголошує О.М. Галус, розуміється певний погляд на об'єкт, особливу процедуру побудови обґрунтованого дослідницького циклу [2, с. 13]. Таке визначення використовуватиметься для розкриття сутності основних методологічних підходів щодо особливостей процесу формування і розвитку професійно-педагогічної компетентності майбутніх вчителів.

Виклад основного матеріалу. Залучена педагогічна література свідчить про наявність різних підходів до визначення змісту професійної компетентності викладача. Важливі концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога розглядаються в монографії, яку підготували О.А. Дубасенюк і О.В. Вознюк [3]. Певне відображення підходи до розуміння професійно-педагогічної компетентності викладача знайшли у працях Н. Брюханової, І. Васильєва, І. Драча, І. Каньковського, О. Пошетун, В. Сластєніна та Л. Хомич.

У літературі визначилися декілька основних підходів до розкриття ролі і значення професійно-педагогічної компетентності викладача, одним із ключових яких є системний підхід. Актуальність використання системного підходу до процесів набуття викладачами цієї компетентності особливо зростає в умовах сьогодення, коли освіта постає як сфера системної підготовки під час навчального процесу. Специфікою системного підходу є орієнтація на фактори, що забезпечують цілісність процесу формування професійно-педагогічної компетентності викладача. Як вважає

В.А. Кушнір, особлива увага має звертатися саме на системоутворюючі зв'язки, які забезпечують цілісність цього процесу [4]. Щодо ролі системного підходу у формуванні професійно-педагогічної компетентності майбутнього педагога, то, як зазначає Т. Браже, він «сприяє інтегруванню знань, умінь, навичок, професійно значущих якостей особистості вчителя, що має забезпечити виконання його особистих професійних зобов'язань». Такої ж думки дотримуються О.Б. Авраменко, Т. Ільїна та С. Омаров.

Слід наголосити, що системний підхід забезпечує розкриття структурних компонентів системи підготовки майбутніх викладачів, розроблення концептуальних засад формування їх професійно-педагогічної компетентності в цій системі. Запровадження системного підходу до професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів, їх професійного розвитку необхідний, на нашу думку, з кількох причин, оскільки системний підхід є одночасно і способами пізнання сутності педагогічної освіти, й інструментом, який забезпечує інтегративність якостей, цілеспрямованість, дієвість, методичну забезпеченість становлення професійно-педагогічної компетентності під час організації навчального процесу.

Використання системного підходу до вивчення проблеми професійно-педагогічної підготовки майбутнього викладача ЗВО дає можливість описати зміст системи його підготовки у вигляді організованої цілісності, визначити місце та роль будь-якого елемента в цій системі освіти, виявити закономірності формування у нього професійно-педагогічної компетентності. Системний підхід забезпечує цілісність навчального процесу і дозволяє розглядати формування професійно-педагогічної компетентності викладачів як систему взаємозумовлених структурних компонентів, які тісно пов'язані між собою і дають можливість прогнозувати процес розвитку професійно-педагогічної компетентності з урахуванням вимог суспільства, які швидко змінюються.

Таким чином, системний підхід – це спосіб, який характеризується тим, що діяльність викладача має розглядатися як система виявлення його знань і умінь, різноманіття зв'язків і відносин, що мають місце в навчальному процесі і сприяють закріпленню засад його професійно-педагогічної компетентності, які згодом стануть нормою його поведінки. У нашому дослідженні системний підхід дозволяє з'ясувати сутність професійної підготовки майбутніх викладачів як цілісний педагогічний процес, спрямований на формування у них професійно-педагогічної компетентності на основі взаємозалежності із професійним середовищем, а також з особливостями функціонування ЗВО, в якому здійснюється їх підготовка до професійної діяльності.

Наступним розглянемо компетентнісний підхід. Більшість дослідників вказує, що цей підхід визначає сучасну методологію оновлення змісту освіти викладачів ЗВО [5]. Зокрема, фахівці НТУУ «КПІ» ім. Ігоря Сікорського вважають, що актуальність впровадження компетентнісного підходу в систему вищої освіти України зумовлена широким його визнанням у країнах Європи, він є стандартом європейської освіти XXI століття [6].

Практика реалізації компетентнісного підходу в освітній галузі вимагає глибокого й усебічного наукового вивчення особливостей процесу формування професійно-педагогічної компетентності викладача ЗВО. Впровадження компетентнісного підходу вимагає розв'язання певних проблем, зокрема це стосується оновлення стандартів вищої освіти й освітньо-професійної підготовки майбутніх викладачів відповідно до зміни сучасної освітньої парадигми, розробки і впровадження єдиних підходів до побудови педагогічної системи, яка б забезпечувала якісний процес формування професійно-педагогічної компетентності педагогічних фахівців.

Проте впровадження компетентнісного підходу в практику вищої освіти зіштовхується зі значними труднощами, залишаючись проблемою надзвичайно важливою і неоднозначною з огляду на те, що професійно-педагогічна компетентність викладача має бути кінцевим результатом його навчання, і це зумовлює необхідність цілеспрямованого дослідження її формування й систематичного розвитку [7].

Компетентнісний підхід як методологічна основа педагогічних теорій перебуває в стадії становлення, тільки формується у наукову теорію. Тому важливе значення для розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача має аналіз суті і значення цього підходу в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних вчених.

Аналіз літературних джерел свідчить про значну увагу, яку приділили теоретико-методологічним засадам професійно-педагогічної компетентності у сучасній освіті В. Байденко, І. Бех, Н. Бібик, А. Вербицький, І. Драч, Е. Зесер, І. Зимня, Я. Кодлюк, О. Пометун, В. Ягупов та ряд інших науковців.

Слід зазначити, що компетентнісний підхід у педагогічній теорії та практиці пройшов ряд послідовних етапів, починаючи ще з 60-х рр. минулого століття. Зокрема, І. Зимня виділяє три основні етапи становлення компетентнісного підходу в освіті. Перший етап (60–70-ті рр. XX ст.) характеризується введенням у науковий апарат категорії «компетенція» і створенням передумов розмежування понять «компетенція» і «компетентність». Другий етап (70–90-ті рр. XX ст.) був спрямований на використання вказаних категорій у теорії та практиці навчання мови, спілкування, а також на аналіз професіоналізму фахівців в управлінні,

керівництві та менеджменті. Третій етап, який триває з початку 90-х рр. дотепер, характеризується дослідженням компетентності як освітньої наукової категорії та впровадженням компетентнісного підходу в практику освітньої діяльності. Екскурс в історію педагогічної думки показав, що для кожного етапу характерним було прагнення сформулювати у педагогів професійну компетентність з урахуванням їх індивідуальних рис.

Сутністю компетентнісного підходу, як свідчать розглянуті нами наукові джерела, є націленість освітнього процесу на формування та розвиток у суб'єктів навчання професійно-педагогічної компетентності. Основною його особливістю, на думку С. Адама, є перенесення акцентів із процесу навчання на його результат. У цьому розумінні компетентнісний підхід, за А. Андреевим, «виступає як опонент до понятійної тріади знання – уміння – навички, що утвердилася у радянській педагогіці». Аналіз публікацій із проблем компетентнісного підходу становлення майбутнього викладача як професіонала вказує, що він ґрунтується на таких принципах: базові знання та відповідні уміння і навички в основі його освіти; зміст освіти викладача мають складати важливі та необхідні знання, на противагу другорядним, його гуманне ставлення до особистості студента.

В Україні дослідження проблеми впровадження компетентнісного підходу в освіті систематизовано у працях професора О. Пометун. Під поняттям «компетентнісний підхід» вона розуміє «спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має формуватися в процесі навчання і містити знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості».

На думку І. Матійкева, компетентнісний підхід до формування професійної компетентності майбутніх викладачів «підсилює практичну орієнтованість освіти, підкреслює роль досвіду, вміння практично реалізовувати знання, встановлюючи підпорядкованість знань умінням та акцентує увагу на результатах освіти, розглядаючи їх не як суму засвоєних відомостей, а як здатність вирішувати життєві й професійні проблеми, діяти в різних проблемних ситуаціях».

О.Б. Авраменко вважає, що застосування компетентнісного підходу у справі підготовки вчителів технологічної освіти вимагає здійснювати підготовку фахівця, який володіє «як ключовими, так і спеціальними професійними компетенціями, здатного вирішувати різноманітні задачі педагогічної практики, готового до інноваційної діяльності, що

має високу мотиваційну спрямованість на високопродуктивну працю, усвідомлює суспільну значимість самої професії і свою роль педагога у реалізації соціальних функцій» [8]. О.А. Дубасенюк і О.В. Вознюк [3] наголошують, що компетентнісний підхід відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури, досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості, що конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до професійного вирішення педагогічних завдань і проблем.

На думку Н. Нагорної, «компетентнісний підхід ставить на перше місце не поінформованість студента, а вміння розв'язувати проблеми, що виникають у пізнавальній, технологічній і психічній діяльності, у сферах етичних, соціальних, правових, професійних, особистих взаємовідносин. З огляду на це зазначений підхід передбачає такий вид змісту освіти, який не зводиться до знаньвоорієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій». Н. Бібік визначає компетентнісний підхід в освітньому процесі як переорієнтацію «з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі» і розглядає його з погляду потреби суспільства, забезпечення спроможності випускника ЗВО відповідати новим запитам ринку, мати потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем.

Таким чином, українські вчені стверджують, що застосування компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутнього викладача ЗВО припускає досягнення інтегрованого кінцевого результату освіти, який може розглядатися як сформованість у них професійних компетенцій на основі єдності узагальнених знань і вмінь, універсальних здатностей і готовності до розв'язання завдань, починаючи від особистих до соціальних, професійних і спеціальних, які визначають володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, готовність до інновацій у їхній професійно-педагогічній галузі.

Висновки. Отже, проаналізувавши різні підходи до тлумачення сутності компетентнісного під-

ходу, ми можемо стверджувати, що він є важливою теоретико-методологічною основою нашого дослідження, оскільки визначає основний зміст професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів технічних ЗВО. Для його успішної реалізації потрібно опиратися на міжнародний досвід, враховувати необхідність адаптації до традицій і потреб української вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Наукові підходи до педагогічних досліджень: кол. монографія / за ред. В.І. Лозової. Харків: Вид. Віровець А.П.: «Апостроф», 2012. 348 с.
2. Лузік Е.В, Полухін А.В. Професійна компетентність викладача вищого технічного навчального закладу як домінуюча умова ефективності підготовки майбутніх фахівців до управлінської діяльності. Вища освіта України: теоретичний та науково-практичний часопис. Київ – Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2010. № 1. С. 160–170.
3. Галус О.М. Наукові підходи щодо професійної підготовки майбутніх педагогів у ступеневому вищому навчальному закладі. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні та психологічні науки. 2010. № 54. С. 13–17.
4. Дубасенюк О.А., Вознюк О.В. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 114 с.
5. Кушнір В.А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.04; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. 2003. 20 с.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. 112 с.
7. Федорова І.І., Житник М.М. Компетентнісний підхід як управлінський механізм реорганізації системи вищої освіти України. Вісник НТТУ КПІ. Філософія. Психологія. Педагогіка. 2013. Вип. 3. С. 38–46.
8. Авраменко О.Б. Компетентнісний підхід при вивченні технічних дисциплін у професійній підготовці майбутніх учителів. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. 2015. № 51. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. С. 3–8.

ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ТА ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ TEACHING CULTURE AND PEDAGOGICAL SKILLS OF TEACHERS UNIVERSITIES

УДК 378:37.091.12

Лескова Л.Ф.,
старший викладач кафедри
соціальної роботи
Чернігівського національного
технологічного університету

У статті означені основні аспекти педагогічної культури та її основної, визначальної складової частини – педагогічної майстерності. Саме професійна культура педагога визначає ступінь розвитку його здатності до вирішення професійних завдань і характеризує його як майстра своєї справи.

Ключові слова: викладач ВНЗ, педагогічна культура, педагогічна майстерність, педагогічна діяльність.

В статье обозначены основные аспекты педагогической культуры и ее основной, определяющей составляющей – педагогического мастерства. Именно профессиональная культура педагога определяет

степень развития его способности решения профессиональных задач и характеризует его как мастера своего дела.

Ключевые слова: преподаватель ВУЗа, педагогическая культура, педагогическое мастерство, педагогическая деятельность.

The article outlines the main aspects of the pedagogical culture and its basic defining component – pedagogical skill. It is the professional culture of the teacher determines the degree of development of his ability to solve professional problems and characterizes him as a master of his craft.

Key words: university lecturer, teaching culture, pedagogical skills, pedagogical activity.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сьогодні в суспільстві змінилися цільові орієнтири освіти і цінності, отже, повинні змінюватися і способи діяльності викладача вищого навчального закладу (далі – ВНЗ). Для цього необхідно формувати педагогічну культуру, яка б відповідала вимогам часу й останнім тенденціям у науці. У статті спробуємо виділити основні аспекти педагогічної культури, у т. ч. педагогічної майстерності як ключової складової частини професійної культури викладача ВНЗ, і те, як вони реалізуються в особистості їх носія – педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми розвитку та формування педагогічної культури та майстерності педагогів, освітян були предметом уваги багатьох педагогів, серед яких А.В. Барабанщиков, О.В. Бондаревська, М.М. Букач, С.С. Вітвицька, О.Б. Гармаш, В.М. Гриньова, Т.В. Іванова, Н.О. Комар, В.І. Лозова, С.С. Муцинова, О.П. Рудницька, І. Бех, Н. Кузьміна, Е. Клементьєва, Н. Крилова, С. Сисоєва, О. Уваркіна, Ю.В. Васильєва, Г.В. Єльнікова, М.Т. Захарова, І.А. Зязюн, Б.С. Кобзарь, Ю.А. Конаржевський, М.І. Кондакова, В.О. Сухомлинський, Ю.А. Табаков, котрі у своїх наукових доробках обґрунтували деякі аспекти проблеми розвитку педагогічної культури та педагогічної майстерності.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на наявність у сучасній науці значної кількості наукових праць, присвячених проблемі формування педагогічної культури, сьогодні вона залишається однією з найбільш дискусійних. Поза увагою дослідників залишилася проблема формування педагогічної культури та її визначальної складової частини – педагогічної майстерності викладача ВНЗ.

Мета статті – на основі теоретичного аналізу дослідити особливості педагогічної культури та

педагогічної майстерності викладача ВНЗ, означити шляхи вдосконалення педагогічної майстерності викладача ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Сучасна модель професійної компетентності педагога ВНЗ в умовах швидкої зміни та прогресу в сфері науки передбачає:

- усвідомлення, розуміння, оцінювання власного педагогічного досвіду;
- здатність аналізувати свою професійну діяльність у цілому;
- швидко і конструктивно приводити свою діяльність у відповідність до нових ціннісних орієнтацій – оволодівати новими технологіями, способами, виходити на новий рівень результатів;
- володіння високим рівнем педагогічної культури [6, с. 10–11].

Саме професійна культура педагога визначає ступінь розвитку його здатності до вирішення професійних завдань і характеризує його як майстра своєї справи.

Отже, постає необхідність визначити поняття педагогічної культури.

Педагогічна культура – рівень засвоєння людиною, фахівцем, педагогом сформованого в суспільстві соціально-педагогічного досвіду, реалізації цього досвіду в повсякденній навчально-виховній діяльності за відповідного рівня результативності.

Педагогічна культура визначається як високий рівень розвиненості у педагога особистісних якостей (характеру, інтелекту, загальної ерудиції), творчого потенціалу та професійних здібностей. Стрижневою основою культури педагога є його духовно-моральне виховання. Саме культурою педагога визначаються його дії в конкретному освітньому процесі, його вибір технологій навчання і виховання, оскільки педагогічна культура є частиною загальнолюдської культури.

Професійна культура педагога ВНЗ – це складна, комплексна складова частина його особистості, що поєднує в собі соціальні, професійні й суто особистісні характеристики.

Професійна культура педагога – це звіт вимог до професійних знань, умінь і навичок, рівні теоретичного і практичного досвіду педагога.

За твердженням В.І. Лозової, педагогічна культура викладача – це професійна культура, гармонія педагогічного мислення та творчої діяльності, які сприяють якісній організації навчального процесу. Автор стверджує, що професійно-педагогічна культура діалектично пов'язана з усіма елементами особистісної культури: моральною, естетичною, розумовою, правовою, політичною, екологічною тощо, оскільки вона є інтегральним показником інших видів культур, їх складником і водночас містить їх у собі. Встановлено, що результатами процесу формування професійно-педагогічної культури є розвиток педагогічної етики, професійної майстерності, творчої індивідуальності та професійної компетентності [5, с. 408].

До педагогічної культури педагога належать:

- 1) загальна культура – міра освоєння досягнень людства;
- 2) професіоналізм, складається з активного володіння предметом і технологією навчання;
- 3) професійно-особистісні якості – морально-етичні та соціальні особливості, притаманні педагогу.

В.В. Ягупов виділяє такі складники педагогічної культури як прояву творчої індивідуальності педагога:

- ерудицію, наукові знання, науковий світогляд;
- комунікативну культуру;
- психолого-педагогічну та методичну підготовку, педагогічну майстерність;
- особистісні якості (духовне багатство, гуманізм, справедливість, толерантність, відкритість, оптимізм, прагнення до самовдосконалення);
- розвинуте професійно-педагогічне мислення, професійну компетентність;
- педагогічну техніку (як сукупність прийомів володіння собою і прийомів впливу на інших вербальними і невербальними засобами) [9, с. 80].

С.С. Вітвицька називає такі складники педагогічної культури викладача: науковий світогляд, наукову ерудицію, духовне багатство, педагогічну майстерність, педагогічні здібності, природно-педагогічні людські якості, педагогічну техніку (культуру зовнішнього вигляду, культуру мови, культуру спілкування, педагогічну етику, педагогічний такт, прагнення до самовдосконалення) [2, с. 86].

Науковці ХНУ ім. В.Н. Каразіна педагогічну культуру конкретного викладача визначають як прояв загальної культури в умовах педагогічного процесу, що визначається як високий рівень духо-

вного розвитку педагога та його професійної майстерності [7, с. 407].

Але потрібно зазначити, що не будь-яку діяльність і не будь-який її результат можна характеризувати як певний рівень «культури». Високий рівень культури діяльності визначається тим, що вона не тільки сприяє появі суспільно корисних продуктів, а й розвиває, вдосконалює саму особистість як суб'єкта суспільних продуктивних сил. Головна мета культурного розвитку особистості – реалізація творчих можливостей людини, набуття професіоналізму [8, с. 69–70].

У педагогічному середовищі виділяють такі рівні педагогічної культури:

– високий рівень, на якому всі компоненти педагогічної культури, сформовані в єдності, характеризуються високим рівнем усвідомленості та постійності використання. Педагогові з високим рівнем педагогічної культури притаманна стійка потреба у підвищенні власної педагогічної культури, постійне прагнення до активної професійної діяльності та самовдосконалення;

– середній рівень, на якому компоненти педагогічної культури сформовані не повністю, вони недостатньо усвідомлені, спостерігається недостатній досвід педагогічної діяльності, ситуативність у виконанні поставлених задач, відсутність сформованої потреби в цілеспрямованому професійному самовихованні;

– низький рівень, на якому компоненти педагогічної культури недостатньо сформовані або відсутні взагалі, не сформовані суспільно значущі мотиви обраної професії, відсутня потреба у підвищенні власної професійної майстерності [6, с. 13].

Таким чином, педагогічна культура викладача ВНЗ постає як складне, системне, динамічне утворення, спрямоване на оволодіння педагогічним досвідом, з метою самопізнання, самовдосконалення та самовиховання.

Стрижневим компонентом педагогічної культури є педагогічна майстерність, яка є синтезом індивідуально-ділових якостей і властивостей особистості і виступає показником ефективності педагогічного процесу.

Педагогічна майстерність передбачає високий рівень оволодіння педагогічною діяльністю, комплексом спеціальних знань, умінь і навичок, професійно важливими якостями особистості, які дозволяють педагогу ефективно організовувати й управляти навчально-пізнавальною діяльністю студентів, здійснювати цілеспрямовану педагогічну взаємодію.

Майстерність педагога є результатом багаторічного педагогічного досвіду та творчого саморозвитку особистості.

Педагогічну майстерність визначають як пошук нових методів і форм рішення незліченного ряду педагогічних задач із високим рівнем успішності.

Педагогічна майстерність формується у процесі педагогічної діяльності й відображає її особливості. Тому структурні компоненти педагогічної майстерності загальні у всіх викладачів.

Основою становлення педагогічної майстерності є професійні знання викладача. З одного боку, знання викладача направлені на дисципліну, яку він викладає, а з іншого – безпосередньо на студентів. Змістову частину професійного знання викладача становлять: володіння навчальною дисципліною, її методиками, а також ґрунтовними знаннями з педагогіки й психології.

У процесі своєї педагогічної діяльності у викладача формується свій власний індивідуальний стиль викладання дисципліни, свої методики, форми викладання й передачі знань студентам [3, с. 46].

Сутність педагогічної майстерності проявляється через визначення її елементів: 1) гуманістичної спрямованості; 2) професійної компетентності; 3) педагогічних здібностей; 4) педагогічної техніки.

Авторитетним можна вважати формулювання структурних компонентів педагогічної майстерності у дослідженнях Л.Г. Кайдалової, Н.Б. Щокіної, Т.Ю. Вахрушевої:

– професійна компетентність – знання педагогіки, психології, логіки, принципів, форм і методів навчання і виховання, змісту навчального предмета й індивідуальних особливостей студента; уміння спілкуватися, дохідливо викладати навчальний матеріал, вести полеміку, керувати дискусією, використовувати наочні посібники і технічні засоби навчання, зацікавлювати і підтримувати увагу, аналізувати й оцінювати знання та вміння студентів, володіти комп'ютером; навички усного мовлення, розподілу власної уваги, орієнтування в часі;

– особисті якості – науковий світогляд, висока моральність, широкий кругозір та ерудиція, духовна культура, оптимізм, емоційна стійкість, витримка, наполегливість, співчуття, терплячість і доброзичливість;

– педагогічна техніка – комплекс умінь і навичок, що дають змогу досягнути оптимальних результатів у навчанні та вихованні студентів (міміка, жести, техніка мовлення, техніка педагогічного спілкування, вміння контролювати власні емоції, настрої тощо);

– педагогічний такт – уміння обирати відповідний тон і стиль спілкування із студентами, колегами;

– педагогічна творчість – заснована на повноті інформації, науковому прогнозі, умінні педагога щоразу по-новому й ефективно застосовувати в навчально-виховному процесі різні комбінації форм і методів педагогічного впливу. Розмаїття педагогічних ситуацій, виникнення проблем, праг-

нення підійти до їх вирішення нестандартно на основі своєї уяви зумовлюють педагогічну творчість. Робота «за шаблоном» значно збіднює педагогічний процес і негативно впливає на авторитет педагога;

– гуманістична спрямованість – одна з визначальних характеристик майстерності. Спрямованість – це прагнення особистості до певного роду занять, що базується на стійкому інтересі до нього. Основою її є ідеали, інтереси, ціннісні орієнтації. Гуманістична спрямованість – це спрямованість на особистість іншої людини, утвердження духовних цінностей, моральних норм поведінки і відносин тощо;

– культура мовлення – майстерне володіння словом, уміння точно, доступно, емоційно, образно висловлювати свої думки, оскільки всі педагогічні задуми, цілі та завдання реалізуються в педагогічній взаємодії – спілкуванні зі студентами;

– педагогічні здібності – це особливі якості особистості викладача, що зумовлюють успішність педагогічної діяльності [4, с. 8–9].

Для становлення педагогічної майстерності, яка складається з практичних умінь і навичок, звичних дій, велике значення має безпосереднє спілкування з педагогом-майстром, переймання його досвіду, практичних знань і вмінь.

Можна виділити такі шляхи вдосконалення педагогічної майстерності викладача ВНЗ:

1. Набуття знань у різних сферах людської діяльності та постійне їх вдосконалення.

2. Самовдосконалення у педагогічній діяльності шляхом освоєння новаторських методів і форм роботи.

3. Оволодіння психологічними прийомами вивчення аудиторії та підтримання пізнавальної активності студентів.

4. Розвиток мислення та мовлення.

5. Оволодіння методикою проведення різних видів семінарських і лекційних занять залежно від індивідуально-особистісних якостей студентів.

6. Удосконалення і вироблення власних навчально-виховних методик, необхідних педагогу-новатору.

7. Досконале знання організаційної структури навчально-виховного процесу.

8. Вивчення передового педагогічного досвіду і досвіду педагогів-новаторів з метою підвищення ефективності наукової та навчально-виховної діяльності [2, с. 73].

У формуванні та вдосконаленні педагогічної майстерності важливе місце займають психолого-педагогічні знання та вміння, які дають змогу викладачеві ВНЗ можливість вивчати студентів, виявляти індивідуальні особливості кожного з них, визначати найбільш ефективні методи педагогічного впливу як на окремого студента, так і на групу в цілому [4, с. 5].

Таким чином, саме у педагогічній діяльності викладача ВНЗ реалізуються індивідуальні якості, вміння та професійні педагогічні здібності у формі особистісних і суспільних відносин. Саме особистість викладача і простір його професійної діяльності створює унікальну основу для становлення й оптимізації педагогічної майстерності.

Висновки. Отже, на основі вищезазначеного можна зробити висновок, що педагогічна культура викладача ВНЗ полягає в творчій самореалізації особистості викладача в різноманітних формах педагогічної діяльності та спілкуванні, спрямованих на освоєння, передачу і створення педагогічних цінностей і технологій. Педагогічна майстерність як ключовий компонент педагогічної культури включає в себе мистецтво навчання і виховання, яке доступне кожному педагогу, але потребує постійного вдосконалення. Справжня майстерність викладача ВНЗ полягає у вмінні спрямовувати всі види діяльності навчально-виховного процесу на усесторонній розвиток студента.

У праці «Розмова з молодим директором школи» В.О. Сухомлинський зазначив: «Досвід багатьох років переконує, що суттю педагогічної

творчості є думка, ідея, яка пов'язана з тисячами повсякденних явищ. Педагогічна ідея – це, образно говорячи, повітря, на якому плывуть крила педагогічної майстерності».

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: підручник. 2006. 384 с.
2. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: метод. посіб. 2003. 316 с.
3. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність: підручник. 1997. 349 с.
4. Кайдалова Л.Г., Щокіна Н.Б., Вахрушева Т.Ю. Педагогічна майстерність викладача: навч. посіб. 2009. 140 с.
5. Лекції з педагогіки вищої школи: навч. посіб. / за ред. В.І. Лозової. 2006. 496 с.
6. Лутаєва Т.В., Кайдалова Л.Г. Педагогічна культура: навч. посіб. 2013. 156 с.
7. Нечепоренко Л.С., Подоляк Я.В., Пасынок В.Г. Классическая педагогика. 1998. 420 с.
8. Уваркіна О. Сутність і зміст професійної культури спеціаліста. Вища освіта в Україні. 2005. № 4. С. 68–78.
9. Ягупов В.В. Педагогіка: навч. посіб. 2002. 560 с.

АНАЛІЗ СТАНУ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

ANALYSIS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF HUMANITIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

У статті розглянуто питання іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти. Зроблено психолого-педагогічний аналіз стану іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти. Наведено погляди вчених на питання іншомовної підготовки. Окреслено перспективи подальшого дослідження проблеми іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти.

Ключові слова: іншомовна підготовка, гуманітарні спеціальності, професійне спілкування, іноземна мова, заклади вищої освіти.

В статье рассмотрены вопросы иноязычной подготовки будущих учителей гуманитарных специальностей в учреждениях высшего образования. Сделано психолого-педагогический анализ иноязычной подготовки будущих учителей гуманитар-

ных специальностей. Приведены взгляды ученых на вопрос иноязычной подготовки. Определены перспективы дальнейшего исследования проблемы иноязычной подготовки.

Ключевые слова: иноязычная подготовка, гуманитарные специальности, профессиональное общение, иностранный язык, учреждения высшего образования.

The article deals with the questions of foreign language training of future teachers of humanities in higher education institutions. It is made a psychological and pedagogical analysis of foreign language training of future teachers of humanities in higher education institutions. The views of scholars on the question of foreign language training are given. The prospects for further study of the problem of foreign language training are determined.

Key words: foreign language training, humanitarian specialties, professional communication, foreign language, institutions of higher education.

УДК 811.1181-373.611

Мулик К.О.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри західних і східних мов
та методики їх навчання
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасних умовах життя спілкування іноземною мовою стало важливим компонентом професійної діяльності, зокрема діяльності вчителя. У зв'язку з цим процес іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти (далі – ЗВО) є актуальною проблемою сьогодення.

Згідно з постановою КМУ № 266 від 29 квітня 2015 р. «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувача вищої освіти» до гуманітарних спеціальностей належать: релігієзнавство, історія й археологія, філософія, культурологія, філологія.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Тенденція зростання уваги до проблеми професійної підготовки майбутніх учителів, започаткована К. Ушинським, В. Сухомлинським, Й. Песталоцці, значно розширилася і поглибилася в дослідженнях українських учених М. Вашуленка, І. Бега, А. Богуш, М. Іванчук та ін.

У наукових доробках І. Зязюна, А. Капської, Л. Мацько, Л. Савенкової розкриваються проблеми формування професійної комунікативної культури майбутнього вчителя як складової частини його педагогічної компетентності.

Приділяючи значну увагу проблемі професійної підготовки майбутніх вчителів А. Михальська, В. Пасинок, Г. Сагач, М. Пилинський, Л. Савенкова.

Питанню навчання студентів фахового спілкування іноземною мовою присвячені праці сучасних вчених І. Бермана, Г. Борозенець, Е. Комарової, Т. Серової, О. Тарнопольського, С. Фоломкиної та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.

Проблема іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у ЗВО є актуальною, оскільки з її успішною реалізацією передбачається досягнення мети якісної освіти, тобто освіти конкурентоздатної, спроможної забезпечити майбутньому фахівцеві можливість самостійно досягти як професійних, так і життєвих цілей, самоствердитися в різних соціальних сферах.

Вважаємо, що процес іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей буде успішним у тому разі, якщо буде врахований міжпредметний зв'язок, що складає основу інтегрованого підходу. Інтеграційні процеси у професійній підготовці посідають важливе місце, оскільки вони спрямовані на реалізацію формування цілісної системи знань і вмінь особистості, розвиток її творчих здібностей і потенційних можливостей.

Мета статті. Враховуючи актуальність порушеної проблеми, ми поставили за мету здійснити психолого-педагогічний аналіз стану проблеми іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Вирішення актуальних проблем якісної освіти майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у ЗВО пов'язане з необхідністю підвищення рівня фахової майстерності, іншомовної культури, конкурентоздатності. В умовах зростання вимог до педагогічної підготовки фахівців, в умовах постійної модернізації освіти та використання новітніх технологій у процесі навчання проблема іншомовної підготовки студентів стає першочерговою.

Метою навчання іноземній мові у вищих навчальних закладах є оволодіння іноземною мовою як засобом комунікації та набуття професійно спрямованої іншомовної компетентності для успішної подальшої професіоналізації.

Дедалі частіше іноземну мову вивчають не тільки для загального спілкування, а й для підвищення професійного рівня та розширення ділових якостей. Це пов'язано з реформуванням політичних, економічних і культурних сфер діяльності, їх орієнтацією на спільне партнерство із закордонними країнами, а також на сучасні міжнародні стандарти.

Розвиток зовнішньоекономічних зв'язків ставить перед вишами необхідність пошуку нових підходів до викладання іноземної мови з метою підготовки високоякісного спеціаліста, кваліфікація якого підвищується завдяки володінню іноземною мовою. Позитивним моментом у популярності іноземної мови на сучасному етапі є той факт, що студенти потенційно цікавляться предметом «Іноземна мова за професійним спрямуванням», і це приводить до збільшення кількості годин викладання.

Навчання іноземній мові майбутніх фахівців повинно розглядатися крізь призму їхньої подальшої професійної діяльності. Важливим завданням навчання іноземної мови за професійним спрямуванням майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей є формування спеціалізованої компетенції у сферах професійного та ситуативного спілкування, оволодіння новітньою фаховою інформацією.

Важливе значення у вивченні іноземної мови має усвідомлення загальнолюдських цінностей, що сприяє поглибленню уявлень про актуальні проблеми соціально-політичного життя, отримання інформації про пам'ятки історії та твори мистецтва. Вивчаючи мову іншої країни, студенти порівнюють отриману інформацію з життям рідної країни, а це сприяє діалогу культур. Також процес вивчення іноземної мови є важливим засобом підготовки майбутніх фахівців до практичної діяльності, оскільки практичні завдання є основою підготовки до будь-якого виду професійної діяльності, де комунікативний аспект має велике значення як у процесі праці, так і у процесі особистісного зростання. Вивчення іноземної мови є важким процесом, що вимагає терпіння, великої концентрації та впевненості в успішності його завершення. Тому, щоб домогтися результатів у вивченні іноземної мови, необхідна відповідна мотивація, без якої бажання зникає дуже швидко і процес вивчення мови втрачає ефективність. Тобто, необхідне чітке розуміння того, для чого це потрібно та які нові можливості можуть відкритися завдяки знанням іноземних мов.

Вважаємо, що процес іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальнос-

тей у ЗВО буде успішним в тому разі, якщо буде врахований міжпредметний зв'язок, який складає основу інтегрованого підходу. Інтеграційні процеси у професійній підготовці посідають важливе місце, оскільки вони спрямовані на реалізацію формування цілісної системи знань і вмінь особистості, розвиток її творчих здібностей і потенційних можливостей.

Значну увагу питанню інтеграції приділяли такі провідні сучасні українські методисти та дидакти, як О. Савченко, Р. Мартинова, М. Фіцула, С. Боднар та ін.

Необхідність впровадження інтегрованих курсів у систему професійної підготовки обґрунтовується у працях І. Бім, С. Гончаренка, І. Козловської, Ю. Стиркіної та ін.

Здійснено вдалі спроби запровадження інтегрованого підходу до викладання іноземної професійно-орієнтованої мови на економічних, правових, природничих спеціальностях (результати експериментів викладено у дослідженнях М. Сиви, Т. Панової, Т. Ємельянової, Т. Вепревої, М. Багарядцевої, Т. Дружченко).

Сучасна система вищої освіти спрямована на формування високоосвіченої, інтелектуально розвиненої особистості з цілісним уявленням картини світу, з розумінням глибини зв'язків явищ і процесів. Предметна роз'єднаність стає однією з причин фрагментарності світогляду випускника вищої школи. Введення інтеграції предметів у систему освіти дозволить вирішити завдання, поставлені наразі перед вищою школою і суспільством загалом.

Варто зазначити, що об'єднання іноземної мови з іншими предметами має на меті вирішувати проблеми, з якими не можна впоратися лише в межах однієї дисципліни через необхідність застосування знань різних наук. Одним із ефективних способів організації навчання у вищій школі за проблемною ознакою є інтегровані курси іноземної мови із фаховими дисциплінами. Створення таких комплексних дисциплін певною мірою також вирішує завдання розробки та впровадження методів інтенсивного навчання, що є важливим у сучасних умовах.

Концепція інтеграції в освіті виникла ще на початку ХХ ст. у зв'язку зі збільшенням обсягу наукових знань. Перші практичні спроби створення освіти на інтегрованій основі були зроблені Д. Д'юї, С. Швацьким, М. Рубінштейном та ін. Необхідність впровадження інтегрованих курсів у систему освіти обґрунтовується у працях І. Бім, С.У. Гончаренка, І. Козловської, Н. Миропольської, А. Даффа, А. Малєя, Ю. Стиркіної та ін.

Теоретичні основи дидактичної інтеграції, з'ясування сутнісних ознак інтеграції, її механізмів розглядаються в працях І. Алекберової, В. Безрукової, Г. Беляєвої, М. Берулави, Р. Гуревича, М. Іванчук, Д. Мальцевої, О. Максимової,

В. Паламарчук та ін. Питання інтеграції педагогіки з іншими науками висвітлювалися в дослідженнях В. Краєвського, А. Петровського, Н. Талізіної. Наукові доробки Г. Глейзера і В. Ледньова розкривають шляхи інтеграції в змісті освіти. Проблему розробки і впровадження в навчальний процес інтегрованих курсів вивчали К. Гуз, В. Ільченко, Л. Лук'янова, В. Сидоренко, Н. Талалуєва. Технологічні підходи інтеграції в освіті (співробітництво, інтегративні семінари, комбіновані заняття, інтегративні форми партнерства тощо) розглянуті в наукових доробках Ф. Беста, Л. Кеммена, Л. Клінберга та ін. Концептуальні засади до впровадження інтегративного підходу в освіті з'ясовували Л. Артем'єва, В. Загвязинський, І. Зверев, І. Ібрагімов, М. Махмутов, К. Мулик, В. Семенов, М. Сердюкова, Г. Серіков, І. Яковлев та ін. Фрагментарні відомості щодо упровадження інтегративного навчання в практику професійної підготовки учителів природничих спеціальностей зустрічаються в працях Л. Дубіцької, З. Клименко, М. Пака, Ю. Шапрана, О. Шкільової та ін.

Проте відсутні спеціальні дослідження, присвячені питанню інтегрованого навчання в контексті іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у ЗВО.

Поняття «інтеграція» походить від лат. *integer* – цілий; *integratio* – відновлення, заповнення, об'єднання. Словники тлумачать поняття «інтеграція» як об'єднання в ціле будь-яких окремих частин, пов'язаність окремих частин і функцій системи загалом, процес зближення та зв'язку наук, що відбувається одночасно з процесами їх диференціації [1, с. 240].

У сучасній освіті інтеграцію трактують як провідний принцип розвитку освітніх систем. М.Г. Іванчук розглядає інтеграцію як «принцип здійснення освітнього процесу, який ґрунтується на взаємному доповненні різних форм пізнання дійсності, чим і створює умови для становлення багатомірної картини світу і пізнання себе в ньому. У цьому розумінні вона виступає засобом універсальної освіти людини» [5].

Е.Г. Азімов та А.М. Щукін визначають «інтегроване навчання» як навчання, що заперечує розподіл знань за окремими дисциплінами; як навчання, пов'язане із цілісним сприйняттям світу, яке повністю відповідає сучасним поглядам на процес навчання та його результати [4, с. 93].

Згідно з визначенням Т.Б. Вепревої, інтеграція – це природний взаємозв'язок наук, навчальних дисциплін, розділів і тем різних предметів на основі провідної ідеї та провідних положень, що супроводжуються глибоким, послідовним, багатограним розкриттям процесів і явищ, які вивчаються [2]. Інтегроване навчання орієнтоване на подолання недоліків традиційної предметної системи, зближення і взаємозалежність дисциплін. Результатом

інтеграції в освіті стає створення нового курсу, дисципліни, системи вправ, які мають комплексний характер, впливають на формування якісно нових знань студентів, розвивають здатність до творчого мислення й аналізу і, передусім, виступають одним із визначальних факторів оптимізації навчального процесу.

Більш детально сутність педагогічної інтеграції було розкрито в дослідженні Р.Ю. Мартинової, що визначила предметну та процесуальну інтеграцію. Перша передбачає предметну цілісність, якій властивий синтез знань із різних галузей наук, об'єднаних загальним змістом. Зауважимо, що інтеграція іноземної мови за предметною ознакою неможлива, оскільки ця дисципліна не має власного змісту. Тоді об'єднання різних за змістом навчальних предметів (іноземної мови та будь-якої фахової дисципліни) може відбуватися на основі процесуальної цілісності, яка характеризується взаємопов'язаним і взаємозалежним досягненням цілей навчання професійним та іншомовним знанням і вмінням, що відповідає ознакам процесуальної інтеграції [6, с. 81].

Вимоги сьогодення призвели до визначення необхідності використання найбільш ефективних засобів і технологій у навчальному процесі задля досягнення такої мети, як володіння студентами іншомовним спілкуванням. Тому, на нашу думку, доцільно говорити про **інтегративну основу іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у ЗВО**.

За умов ізольованої предметної системи навчання студенти сприймають дисципліни фрагментарно, що перешкоджає цілісності освіти. Саме тому, як писав Й. Песталоцці, необхідно «поєднати в нашій свідомості схожі та споріднені предмети, аби внести більшу ясність у наш уявлення, і після повного їх з'ясування підвищити до чітких понять» [7].

Висновки. Згідно з метою дослідження нами зроблено аналіз психолого-педагогічної літератури з питання іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у ЗВО. Ми дійшли висновку, що процес іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у ЗВО передбачає участь в інтеграційних процесах, оскільки наближення до чужої лінгвокультурної спільноти та можливість міжкультурного спілкування відповідають сучасним нормам цивілізованого світу, які ґрунтуються на взаємопроникненні, взаємодоповненні та взаємоповазі різних культур. Відтак інтегроване навчання іноземних мов видається необхідною основою іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у ЗВО. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у визначенні теоретичних засад вивчення проблеми іншомовної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у ЗВО.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Енциклопедія інновацій / за ред. Р. Дяківа. К.: Міжнародна економічна фундація, 2012. 599 с.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб: «Златоуст», 1999. 472 с.
3. Бим И.Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы. Проблемы и перспективы. М.: «Просвещение», 2007. 211 с.
4. Вепрева Т.Б. Обучение профессионально-ориентированной иноязычной лексике студентов неязыковых специальностей на основе интегрированного курса: дисс. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2012. 182 с.
5. Іванчук М.Г. Інтегроване навчання: сутність та виховний потенціал. Виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання. Чернівці: Рута, 2004. 99 с.
6. Мартынова Р.Ю. Виды интегрированных процессов обучения профессиональной деятельности студентов неязыковых вузов. Науковий вісник ПНПУ ім. К.Д. Ушинського. 2010. № 9–10. С. 80–89.
7. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические произведения. М., 1963.

ВИЗНАЧЕННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ЗАСАД ПРОЦЕСУ ЗАСТОСУВАННЯ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ІЗ ПРАВОЗНАВСТВА

DETERMINATION OF CONCEPTUAL PROPERTIES OF APPLICATION OF CONTEXTIVE EDUCATION IN PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE BACHELORS OF LIABILITY

УДК 13.00.04

Пасенко І.М.,

аспірант кафедри управління навчальним закладом та педагогіки вищої школи ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України

У статті визначені концептуальні засади процесу застосування контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх бакалаврів із правознавства. Визначені завдання процесу підготовки бакалаврів права до професійної діяльності. Підкреслено основні положення теоретичних основ формування професійної компетенції майбутніх бакалаврів із правознавства. Запропоновані критерії сформованості професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів.
Ключові слова: бакалаври правознавства, компетенції, контекстне навчання, професійна підготовка.

В статье определены концептуальные основы процесса применения контекстного обучения в профессиональной подготовке будущих бакалавров по правоведению. Определены задачи процесса подготовки бакалавров права в профессиональной деятельности. Подчеркнуто основные поло-

жения теоретических основ формирования профессиональной компетенции будущих бакалавров по правоведению. Предложены критерии сформованности профессиональных ценностных ориентаций будущих юристов.

Ключевые слова: бакалавры правоведения, компетенции, контекстное обучение, профессиональная подготовка.

The article outlines the conceptual framework of the process of applying contextual education in the training of future bachelors in law. The tasks of the process of preparing bachelors of law for professional activity are determined. The main provisions of the theoretical foundations for the formation of professional competence of future bachelors in jurisprudence are emphasized. The proposed criteria for the formation of professional value orientations of future lawyers.

Key words: bachelors of jurisprudence, competences, contextual studies, professional training.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Останнім часом помітне підсилення ролі права у суспільному житті призвело до суттєвих змін у самій системі підготовки фахівців юридичної галузі в Україні. Це сприяло зростанню кількості та якості вищих юридичних навчальних закладів. Позитивні зміни в економічному розвитку, в державному будівництві потребують нових і кваліфікованих кадрів юридичного та правового фаху. Академічна юридична наука має задовольнити попит на своїх вихованців для різноманітних сфер суспільного життя, як-то економіка, політика, культура і т. д. Реформування державного й економічного устрою потребує відповідної реакції з боку юридичної науки й освіти, призводить до підвищення престижу юридичних професій, зростання соціального статусу юридичного працівника та рівня матеріальної винагороди його праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питанням застосування контекстного навчання у професійній підготовці присвячували свої праці такі провідні науковці, як Н.О. Євдокимова, О.М. Котикова, Т.А. Масленникова, О. Михайленко, О.А. Мурзіна, В.А. Пермінова, В.І. Пліско, В.С. Рижиков, С.С. Сливка та ін. Проте сьогодні неабиякої актуальності набуває визначення концептуальних засад процесу застосування контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх бакалаврів із правознавства, чому буде присвячена ця наукова стаття.

Мета статті – визначити концептуальні засади процесу застосування контекстного навчання у

професійній підготовці майбутніх бакалаврів із правознавства.

Виклад основного матеріалу. Нині істотно змінюється завдання вищої школи щодо професійної підготовки юристів. Це пов'язано з перебудовою традиційної системи навчання, впровадженням стрункої системи змісту і технологій навчання, що спираються на досягнення психології, педагогіки та дидактики. Для цього потрібен викладацький корпус із новим аналітичним і водночас конструктивним характером мислення, оскільки розв'язання проблеми вищої професійної освіти неможливе без підвищення інтелектуальної культури, без обов'язкового подолання застарілих звичок, стереотипів, консерватизму в педагогічній науці та практиці [7].

Сучасна педагогічна література виокремлює декілька напрямів побудови навчального процесу. По-перше, інформаційний напрям. Майбутній фахівець повинен володіти достатнім багажем теоретичних спеціальних і загальноосвітніх знань. По-друге, практичний напрям, в основі якого лежить діяльність. Така постановка навчального процесу вимагає від студента змін у його свідомості та потребує подвійного переходу, а саме від інформації (знака) до думки, а від неї – до вчинку та дії. Цей перехід контролюється думкою, що дозволяє зробити висновок про набуття інформацією статусу осмисленого знання. Підсумовуючи, доходимо висновку, що корисність і якість теоретичних знань, тобто інформації, оцінюється при-

стосуванням її до діяльності та повинна розглядатися саме в контексті вчинків і дій.

Процес підготовки бакалаврів права до професійної діяльності має здійснюватися з виконанням таких завдань [6]:

1) забезпечення позитивної мотивації студентів до навчальної чи навчально-творчої діяльності;
2) введення й активне використання нових форм і методів, які стимулюють розвиток творчих здібностей особистості;

3) творча атмосфера, здоровий морально-психологічний клімат у колективі;

4) залучення студентів до активної комунікативно-ігрової діяльності;

5) розвиток самостійності і відповідальності студента у розв'язанні пізнавальних, суспільно-політичних, трудових і моральних проблем;

6) формування інтересу до майбутньої професійної діяльності та стимулювання творчості студента;

7) професійна орієнтація навчання всіх вишівських дисциплін;

8) використання комплексного підходу у розвитку творчого потенціалу з метою забезпечення єдності методологічних і організаційно-методичних основ педагогічного процесу;

9) надання студентам можливості отримати повноцінний досвід виробничої практики.

Формування високого професійного рівня та компетентності є однією зі сторін формування всебічно розвинутої особистості. Зважаючи на це, одним із найважливіших критеріїв щодо розуміння компетентності виступає її оцінно-світоглядна спрямованість, яка характеризує особистість як суб'єкт спеціалізованої діяльності в системі суспільної праці. Узагальнюючи проведений аналіз наукової літератури, слід виділити такі структурні складники професійної компетентності юридичного фахівця: інформаційно-технологічний, предметно-діяльнісний, мотиваційний і саморегуляційний.

Як вважає Т.А. Масленникова, теоретичні основи формування професійної компетенції майбутніх бакалаврів із правознавства повинні мати такі основні положення [3]:

– прагнення до розробки моделі, що буде ефективною як зараз, так і в майбутньому;

– оптимальна модель повинна містити 5–8 компетенцій, які охоплюють поведінкові індикатори, індивідуальні для конкретної організації, конкретної позиції;

– конкретні висновки щодо розроблених компетенцій повинні підтверджуватися відповідними статистичними методами перевірки ефективності;

– у процесі розробки моделі економіко-правової компетенції необхідно прагнути до розуміння специфіки кожної роботи і без винятку розпочинати побудову моделі зі всебічного аналізу функ-

ціональних обов'язків відповідно до професіографічного профілю юриста.

Інституціолізований процес трудової соціалізації майбутнього фахівця у вищій школі включає у себе [1]:

– отримання уявлень про соціальні завдання професійної групи, належати до якої прагне студент, що отримав фахову освіту;

– інтеріоризацію морально-етичних норм професійної діяльності;

– засвоєння алгоритму виконання професійних функцій;

– набуття первинного колективного й індивідуального досвіду виконання професійно орієнтованих вправ у межах постановки проблемних навчальних завдань теоретичного та практичного характеру;

– оволодіння професійними знаннями та навичками, необхідними для подальшої адаптації у виробничому середовищі за межами ВНЗ.

Як зауважує В.С. Рижиков, відповідно до держстандартів освіти, навчальних планів, програм підготовки правознавців з урахуванням розвитку ринкової економіки й очікуваної реформи вітчизняного законодавства бакалавр із права має володіти такими ключовими компетенціями професіонала [8]:

– знати Конституцію України, етичні і правові норми, що регулюють ставлення людини до людини і суспільства, довкілля, уміти враховувати їх під час розроблення екологічних і соціальних проектів;

– мати цілісне уявлення про процеси і явища, що відбуваються у живій і неживій природі, розуміти можливості сучасних наукових методів пізнання природи і володіти ними на рівні, необхідному для вирішення завдань, які виникають під час виконання професійних функцій;

– бути спроможному вести професійну діяльність в іншомовному середовищі;

– мати наукове знання про здоровий спосіб життя, володіти уміннями і навичками фізичного самовдосконалення;

– володіти культурою мислення і мистецтвом логічного аналізу, знати його загальні закони й уміти в письмовому й усному мовленні правильно (логічно) їх вибудовувати;

– уміти на науковій основі організувати свою працю, володіти комп'ютерними методами збирання, зберігання й оброблення інформації, які вживаються у сфері його професійної діяльності;

– бути спроможним в умовах розвитку науки і соціальної політики, що змінюється, до переоцінки накопиченого досвіду, аналізу своїх можливостей; уміти набувати нові знання, використовуючи сучасні інформаційні освітні технології;

– розуміти сутність і соціальну значущість майбутньої професії, основні проблеми дисциплін,

які визначають конкретну галузь його діяльності, бачити їхній взаємозв'язок у цілісній системі знань;

- бути спроможним у професійній сфері на основі системного підходу будувати і використовувати моделі для опису і прогнозування різних явищ, здійснювати їх якісний і кількісний аналіз;

- бути спроможним поставити мету і сформулювати завдання, пов'язані з реалізацією професійних функцій, уміти використовувати для їх вирішення методи вивчених наук;

- бути готовим до кооперації з колегами і роботи в колективі, знати й уміти використовувати методи управління, вміти організувати роботу виконавців, знаходити й ухвалювати управлінські рішення в умовах суперечливих вимог, знати психологію людей і окремих офіційних груп, основи педагогічної діяльності, форми і методи правового виховання населення;

- бути методично і психологічно готовим до зміни характеру своєї професійної діяльності і роботи над міждисциплінарними проектами.

Критерії сформованості професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів включають такі [5]:

- когнітивний (усвідомлення сутності професійних ціннісних орієнтацій, розуміння майбутнім юристом їх значення у здійсненні юридичної діяльності);

- особистісний (направленість на юридичну діяльність, задоволення вибором професії, наявність емоційно-позитивного ставлення до професії юриста);

- діяльнісний (готовність до юридичної професійної діяльності, активність самоорганізації в процесі підготовки до професійної діяльності).

На думку С.С. Сливки, існують різновиди професійних здібностей, які забезпечують успішну практику [10]:

- дидактичні здібності (готовність юриста виховувати громадян, творчо розвивати юридичне мислення, привчати їх до самостійного опанування елементарних правових знань);

- комунікативні здібності (уміння легко вступати в контакт із населенням, встановлювати з ним правильні ділові відносини);

- конструктивні здібності (здатність передбачати результати своєї роботи, а також помилки та можливі негаразди, проектувати якість юридичних знань громадян);

- гностичні здібності (уміння пізнавати зміст правового явища, закономірності поведінки громадян, а також власне самопізнання);

- перцептивні здібності (здатність розуміти психічний стан громадянина, уміти фіксувати деталі його поведінки, а з виразу обличчя судити про винність у кожному конкретному випадку);

- інтелектуальні здібності (розуміння власного призначення, правових явищ, принципів, законів природи, теорій, проблем тощо);

- організаторські здібності, яких вимагає певна ситуація.

Комплексний і цілеспрямований характер професіограми майбутнього бакалавра з правознавства передбачає ретельну роботу студента, в контексті якої він вивчає соціальне значення своєї професії, її виробничі та соціально-психологічні характеристики, аналізує фізіологічні вимоги професії до фахівця й оцінює власні психологічні спрямування.

Організуючи процес професійної підготовки майбутніх бакалаврів із правознавства, слід аналізувати комплекс притаманних їм індивідуальних, особистісних і психологічних складників, відповідно до зазначених у професіограмі їх майбутньої діяльності.

Для набуття професійно значущих знань, умінь і навичок, необхідних для бакалаврів права, слід формувати елементи професійного мислення студентів. Для забезпечення наступності у формуванні наукових понять передусім необхідно реалізувати міжпредметні зв'язки в процесі формування наскрізних понять, що дозволяє краще засвоїти теоретичні положення певної галузі знань і закріпити отримані раніше поняття, залучивши їх у нову систему [4].

Компетентність майбутніх фахівців також передбачає опанування професійних ролей майбутньої професії. Під професійною роллю бакалавра з правознавства слід розуміти модель, що визначає його професійну поведінку, тобто нормативно очікувані й особисто інтерпретовані засоби взаємодії з іншими суб'єктами правового процесу відповідно до набору соціальних статусів і позицій, що складають основу правознавчої професії.

Як зазначає О.М. Котикова, на рівні базової концепції має бути сформована міжособистісно-рольова компетентність як поведінковий компонент базової психолого-педагогічної компетентності, а на базі варіативної складової частини такої підготовки – полірольова професійна компетентність. У процесі формування полірольової професійної компетенції вибір студентом майбутньої професії зумовлюється зіставленням бажаності юридичної професії й усвідомленням рівня набутої професійно-рольової психолого-педагогічної компетентності [2]. На думку О.М. Котикової, мотивація роботи студента за певною юридичною професією залежить від того, якого статусу ця професія набуває залежно від рівня спеціальної професійної компетентності студента [2]:

- преференційовані професії – бажані професії незалежно від наявних у студента індивідуально-психологічних особливостей, умінь, здатності до саморозвитку тощо (професія є бажаною незалежно від сформованості професійних ролей, які входять до її складу);

- рекомендовані професії – найпродуктивніші професії з огляду його індивідуально-психологічних

особливостей, мотивації до опанування і наявного рівня розвитку ролі (відповідних умінь) (професія є бажаною і рекомендованою завдяки сформованості професійних ролей, які входять до її складу);

– додаткові, можливі професії – такі, що становлять зміст професійної ролі, тобто конкретної юридичної професії, проте цей комплекс професійно важливих ролей не є повним або професійно необхідні ролі – власне юридичний зміст професії – для студента не є привабливим, і тому така професійно важлива роль не зазначається студентом на певному етапі як преференційована (професія є рекомендованою завдяки сформованості професійних ролей, які входять до її складу, але студент не обирає цю професію як бажану);

– професії, які вимагають кардинальних особистісних змін від студента – можуть належати до преференційованих, проте на певному етапі не виступають ані додатковими, ані тим більше рекомендованими (професія є бажаною, тобто преференційованою, але професійні ролі, які входять до складу професії, не опановані студентом).

Таким чином, комбінуючи певні професійні ролі й опановуючи відповідні умінні та навички, бакалавр із правознавства формує комплекс необхідних характеристик, які у майбутньому надають йому переваги у виборі бажаної професії. Опанування професійних ролей передбачає реалізацію тривалого процесу розвитку рольових якостей і соціалізації впродовж усього періоду професійно-педагогічної підготовки майбутніх бакалаврів, протягом якого студенти формують і коригують свої навички в умовах групи під час аудиторних занять.

Отже, рівень розвитку суспільних економічних і правових відносин характеризує економічну культуру. Економічні знання та практичні навички надають юристу змогу повноцінно прогнозувати й оцінювати власні правові дії, дозволяють, спираючись на знання законів ринку й економічних ринкових відносин, знаходити зв'язки між правовими й економічними явищами. Економічна культура є рівнем економіко-правового регулювання, який базується на економічній обґрунтованості професійних дій, спрямованих на розвиток економічних відносин.

Водночас правова культура становить цілу систему правових цінностей відповідно до рівня правового процесу, якого досягло суспільство. Правова культура віддзеркалює у правовій формі різні соціальні цінності, найголовнішою з яких є свобода особистості. Отже, правова культура – це система, яка поєднує в собі правові знання та вміння, досвід, почуття, емоції та ін., що проявляються в правомірній діяльності і поведінці та відокремлюють в собі позитивну складову частину правосвідомості. Таким чином, правова культура – це, насамперед, свідоме та всебічне виконання вимог права, його досконале знання та розуміння.

Сутність професійної культури юриста реалізується через низку функцій, основними з яких є такі [9]:

- формування здатності педагогічної спостережливості та передбачливості;
- набуття вміння аргументації юридичних доказів, тактики й етики допиту;
- підвищення культури юридичного діалогу;
- піднесення якості юридичних консультацій;
- досягнення ефективного двостороннього процесу у вихованні;
- застереження від педагогічного свавілля;
- виховання юридичної активності населення, юридичної просвіти.

У контексті досліджуваної теми зазначимо, що основна мета контекстного навчання полягає у формуванні меж навчального процесу студентів, його цілісних, внутрішньо-мотивованих професійних умінь як майбутнього бакалавра з правознавства.

Створення предметного і соціального контекстів професійної діяльності виступає характерною ознакою концепції контекстного навчання. Цей факт додає до навчального процесу цілий ряд нових аспектів, а саме:

- системність знань;
- розгалужену міжпредметність знань;
- просторово-часовий контекст «минуле – сучасне – майбутнє»;
- діяльність спеціалістів за плановим сценарієм згідно з технологіями виробництва;
- перехід або можливість переходу від статичної форми подачі змісту навчання до динамічної;
- особисті та посадові інтереси спеціалістів;
- посадові обов'язки і функції майбутніх спеціалістів.

Висновки. Вивчаючи концептуальні засади процесу застосування контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх бакалаврів із правознавства, вдалося виявити той факт, що від практичного впровадження викладених теоретичних положень очікується забезпечення змістової трансформації наявних форм організації навчального процесу майбутніх бакалаврів із правознавства на принципово новий рівень – контекстне навчання, основною характеристикою якого є інтеграція процесів навчальної, пізнавальної, комунікативної діяльності та створення умов для професійного зростання майбутніх фахівців-правознавців.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Євдокимова Н.О., Лановенко І.І. Психологічний супровід інституціоналізованої підготовки правознавців до майбутньої професійної діяльності. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія «Психологічні науки». 2012. Т. 2. Вип. 9. С. 95–99.
2. Котикова О.М. Практико-зорієнтована психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів: монографія. К.: КНЕУ, 2010. 343 с.

3. Масленникова Т.А. Економіка-правова компетентність у професійній підготовці майбутніх юристів. Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія «Педагогічні та історичні науки». 2013. Вип. 112. С. 113–119.

4. Михайленко О. Порівняльний аналіз професійної підготовки фахівців-юристів України, Німеччини та США. Наукові записки НДУ імені М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2011. № 1. С. 184–188.

5. Мурзіна О.А. Результати експериментального дослідження формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів у процесі фахової підготовки. Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія». 2017. Вип. 259. С. 203–209.

6. Пермінова В.А. Аналіз сучасного стану підготовки бакалаврів права у контексті залучення до

творчої діяльності. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. 2013. Вип. 110. С. 264–267.

7. Пліско В.І. Теоретичні і методичні засади формування готовності працівників правоохоронних органів до діяльності в умовах екстремальних ситуацій: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.04; Академія педагогічних наук України, Ін-т педагогіки і психології професійної освіти. К., 2004. 44 с.

8. Рижиков В.С. Зміст та складові професійної підготовки майбутніх юристів. Наукові праці МАУП. Педагогічні науки. 2015. Вип. 44. С. 15–19.

9. Рижиков В.С. Теорія і практика конструювання цільових моделей (професіограм) та процесу професійної підготовки майбутніх юристів: монографія. Херсон: Айлант. 280 с.

10. Сливка С.С. Юридична деонтологія: підручник. К.: Атіка, 2003. 320 с.

ФОРМУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГЕОДЕЗІЇ ТА ЗЕМЛЕУСТРОЮ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ, ПРИНЦИПИ, ФУНКЦІЇ

FORMATION OF INSTRUMENTAL COMPETENCES OF FUTURE SPECIALISTS GEODESY AND LAND MANAGEMENT: METHODOLOGICAL APPROACHES, PRINCIPLES, FUNCTIONS

УДК 378.147:332.2

Русіна Н.Г.,

канд. пед. наук, викладач,
Відокремленого структурного підрозділу
«Рівненський коледж
Національного університету біоресурсів
і природокористування України»

Люльчик В.О.,

канд. с-г. наук, викладач,
Відокремленого структурного підрозділу
«Рівненський коледж
Національного університету біоресурсів
і природокористування України»

У статті розглянуто процес формування інструментальних компетентностей майбутніх фахівців геодезії та землеустрою. Обґрунтовано головні теоретичні основи (методологічні підходи, принципи, функції) формування інструментальних компетентностей. Доведено, що формування інструментальних компетентностей у майбутніх землевпорядників є важливою складовою частиною їх конкурентоспроможності.

Ключові слова: компетенція, компетентність, інструментальні компетентності, методологічні підходи, педагогічні принципи, педагогічні функції, фахівець геодезії та землеустрою.

В статье рассмотрен процесс формирования инструментальных компетенций будущих специалистов геодезии и землеустройства. Обосновано главные теоретические основы (методологические подходы, принципы, функции) формирования инструментальных компетенций. Доказано, что формирование инструментальных компе-

тенций у будущих землеустроителей является важной составляющей их конкурентоспособности.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, инструментальные компетентности, методологические подходы, педагогические принципы, педагогические функции, специалист геодезии и землеустройства.

The article deals with the process of formation of instrumental competencies of future specialists in geodesy and land management. It is substantiated that the main theoretical bases (methodological approaches, principles, functions) of the formation of instrumental competencies. It is proved that the formation of instrumental competencies in future land surveyors is an important component of their competitiveness.

Key words: competency, competence, instrumental competences, methodological approaches, pedagogical principles, pedagogical functions, specialist in geodesy and land management.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Відповідальне і кваліфіковане регулювання земельних відносин, успішний розвиток топографо-геодезичної та кадастрово-реєстраційної діяльності, здійснення землеустрою й оцінки земель неможливі без належного кадрового забезпечення. Провідна роль у його формуванні належить закладам вищої освіти, що здійснюють підготовку фахівців за спеціальністю «Геодезія та землеустрій» [5, с. 11].

Підготовка фахівців за спеціальністю «Геодезія та землеустрій» здійснюється за відповідними освітніми чи науковими програмами на таких рівнях вищої освіти [11]: початковому рівні (короткий цикл); першому (бакалаврському) рівні; другому (магістерському) рівні; третьому (освітньо-науковому / освітньо-творчому) рівні; науковому рівні. В Україні прийнятий чотирирічний термін підготовки бакалаврів із наданням їм відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня. Це дає змогу різним ВНЗ України додатково надавати бакалаврам фахові знання зі спеціальності «Геодезія та землеустрій». Для цього в стандарті передбачено значні за обсягом розділи за вибором ВНЗ та за вибором студента. Вони дають змогу враховувати наукові школи різних ВНЗ, запити відповідних міністерств, а також специфіку використання фахівців у різних регіонах України [2].

Відповідно, головним завданням для землевпорядних вишів є підготовка фахівця, який воло-

діє найсучаснішими технологіями одержання й обробки геопросторових даних, знаннями та вміннями складання усіх видів землевпорядної документації, вирішення земельно-майнових проблем і є мобільним, цілеспрямованим і впевненим знавцем своєї справи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням змісту землевпорядної та геодезичної освіти в Україні присвячено досить багато праць вітчизняних дослідників, зокрема Д. Гнатковича, Р. Гулько, Д. Добряка, Й. Дороша, В. Кривої, О. Лозового, О. Панчука, А. Третяка, М. Ступеня, Р. Таратули, З. Флека, які акцентують увагу переважно на проблемах відповідності змісту освіти актуальним завданням земельної реформи в Україні.

Сучасні публікації А. Мартина присвячені проблемам підготовки фахівців галузі «Геодезія та землеустрій». Науковець зауважує, що стрімкі технологічні зміни у сфері топографо-геодезичної та земельно-кадастрової діяльності, які відбулися протягом останніх десятиріч, суттєво впливають на характер галузі геодезії та землеустрою і потребують адаптації змісту геодезичної та землевпорядної освіти до потреб національного та світового ринку інженерних послуг [8].

Науковці Національного університету біоресурсів і природокористування України обґрунтовують належність професії землевпорядника до галузі

знань «Соціальні та поведінкові науки», підставою чого слугували положення Закону України «Про землеустрій» і дослідження сутності понять землеустрою і землевпорядкування в освіті. Вчені також вказують на доцільність розширення фахівців у межах: 1) спеціальності 193 «Геодезія та землеустрій» спеціалізаціями «Землеустрій та адміністрування землекористування» і «Кадастровий реєстратор»; 2) спеціальності 101 «Екологія» спеціалізацією «Землевпорядкування та екологізація землекористування»; 3) спеціальності 051 «Економіка» спеціалізацією «Економіка землевпорядкування та землекористування» [13, с. 22].

У своїх дослідженнях О.Є. Данкеєва відзначає, що сучасний землевпорядник має бути високomorальною особистістю, здатною усвідомити своє місце у світі, спроможною до рефлексії власних вчинків і вчинків інших людей. Однак за нинішніх умов чітко простежується тенденція до швидкого старіння знань і досвіду персоналу, що виражається у відставанні індивідуальних знань і досвіду від сучасних вимог до посади і професії. Таким чином, утворилися «ножиці» між соціальними потребами і змістом, технологіями сучасної освіти. Тому науковцями відзначається необхідність переосмислення мети й завдань вишівської освіти, створення умов для розвитку особистості кожного студента. Вирішення цих завдань значною мірою пов'язується з компетентнісним підходом в освіті, що набуває все більшого поширення, оскільки відповідає запитам Болонського процесу, який є точкою відліку інтеграції вітчизняної освіти з європейською [4, с. 23].

Попри це, питання формування інструментальних компетентностей у здобувачів вищої освіти з геодезії та землеустрою ще не стало предметом широкого обговорення в науковій і методичній літературі.

Мета статті – довести, що формування інструментальних компетентностей майбутніх землевпорядників у процесі професійної підготовки здійснюватиметься більш ефективно, якщо спиратиметься на обґрунтовані теоретичні основи (методологічні підходи, принципи, функції).

Виклад основного матеріалу. Підготовка кадрів у сфері землеустрою – це формування у працівників знань і навичок в окремій професійній сфері, тобто навчання осіб, які побажали одержати професію у галузі земельних відносин і галузі використання й охорони земельних та інших природних ресурсів [7]. Професійна компетентність землевпорядника є найголовнішою його якістю й може бути гарантією успіху, а компетентнісний підхід – один із чинників, що сприяє модернізації змісту освіти, який збагачує ту низку освітніх інновацій і класичних підходів, що допомагають ВНЗ гармонійно поєднувати позитивний досвід для реалізації сучасних освітніх цілей [14, с. 130].

Однією з основних категорій компетентнісного підходу є «компетентність». Поряд з утвердженням цього підходу в навчанні зміст самого терміна дещо змінювався й уточнювався. У Національній рамці кваліфікацій компетентність трактується як здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, вміння, цінності, інші особисті якості [10].

Згідно з Національним освітнім глосарієм і Законом України «Про вищу освіту» компетентність визначається як динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [9, с. 28–29; 11].

У проекті TUNING (Гармонізація освітніх структур у Європі) компетентності є динамічним поєднанням когнітивних і метакогнітивних вмінь і навичок, знань та розуміння, міжособистісних, розумових і практичних вмінь і навичок та етичних цінностей. Компетентності формуються в різних навчальних дисциплінах і оцінюються на різних етапах програми, а їх розвиток є метою освітніх програм. У свою чергу, вони поділяються на загальні та фахові [3, с. 18]. У проекті розрізняються три типи загальних компетентностей: інструментальні компетентності (когнітивні (пізнавальні), методологічні, технологічні та лінгвістичні здатності); міжособистісні компетентності (індивідуальні здатності типу соціальних навичок (соціальна взаємодія та співпраця)); системні компетентності (здатності, уміння та навички, що стосуються систем у цілому (поєднання розуміння, сприйнятливості та знань; потрібні попередньо надбані інструментальні та міжособистісні компетенції)).

Інструментальні компетентності містять такі компетенції: здатність до аналізу і синтезу; здатність до організації і планування своєї діяльності; наявність базових загальних знань; засвоєння основ базових знань із професії; усне і письмове спілкування рідною мовою; знання другої мови; елементарні комп'ютерні навички; навички управління інформацією (уміння знаходити й аналізувати інформацію з різних джерел); розв'язання проблем; самостійне прийняття рішень у будь-якій ситуації [3, с. 18].

Автори проекту TUNING вбачають важливість компетентностей такого типу в належній підготовці студентів до їхньої майбутньої ролі у суспільстві як громадян і фахівців, що користуються попитом на ринку праці [3, с. 8]. Це було враховано в стандартах вищої освіти України («сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів і наукових установ за

кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності») та Національній рамці кваліфікацій («інструмент, який здійснює прив'язку системи освіти до ринку праці. Вона також допоможе нам зрозуміти, як людина просуватиметься у своєму навчанні упродовж життя <...> НРК фактично є парасолькою, яка об'єднує і середню, і професійно-технічну, і вищу освіту») [1, с. 76].

Крім того, варто відзначити, що одним з основних призначень землеустрою є реалізація державної політики щодо використання й охорони земель, здійснення земельної реформи, вдосконалення земельних відносин, наукове обґрунтування розподілу земель за цільовим призначенням з урахуванням державних, громадських і приватних інтересів, формування раціональної системи землеволодіння і землекористування, створення екологічно сталих агроландшафтів тощо. Відповідно, землеустрій є основним механізмом управління земельними ресурсами [14, с. 131].

Сьогодні землевпорядник володіє не тільки своїми професійними знаннями, але й юридичними та природничими. Для професії необхідно мати математичні здібності, інженерний підхід, просторову уяву, знати законодавство. Професія надзвичайно цікава та творча, потребує вміння приймати виважені рішення, спілкуватися з людьми, вимагає уважності, чіткості і відповідальності. Щоб стати успішним фахівцем у цій галузі, необхідно бути наполегливим, упевненим у собі, активним, мати добре розвинену інтуїцію та логічно мислити [13, с. 26].

Саме від вибраних методологічних підходів (компетентнісного, системного, синергетичного, особистісно-орієнтованого, практично-орієнтованого, технологічного) та правильності їх застосування в навчальному процесі залежить ефективність формування інструментальних компетентностей у майбутніх землевпорядників.

Сутність компетентнісного (компетентнісно-орієнтованого) підходу полягає в тому, що він акцентує увагу на результатах освіти, причому за результат беруть не суму засвоєної інформації, а здатність людини діяти у різних проблемних ситуаціях. Західноєвропейські вчені відзначають, що компетентнісний підхід пов'язаний із діяльнісним та особистісно-орієнтованим підходами, і в ньому відображено такий вид змісту освіти, який не зводиться до знаннєво-орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід розв'язання життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій [6, с. 18].

Системний підхід спрямований на розкриття цілісності об'єкта та механізмів, що його забезпечують, виявлення закономірностей і взаємозв'язків будь-якого роду діяльності [1, с. 76].

Синергетичний підхід сприяє формуванню інструментальних компетентностей майбутніх

фахівців геодезії та землеустрою у процесі професійної підготовки через біфуркаційний механізм розвитку, в основі якого лежить процес самоорганізації. У свою чергу, В.А. Сластьонін вважає, що синергетика як інтегративна, міжпредметна галузь знань дозволяє методологічно підсилити процес формування особистості учня, студента як суб'єкта діяльності та системним чином організувати наріжні принципи протікання цієї діяльності, коли у центрі навчально-виховного процесу постає особистість вихованця, який у цьому процесі займає активно-творчу позицію, виявляючи волю до самовираження і самореалізації, реалізуючи пошук індивідуальної стратегії самовизначення у житті [12].

Особистісно-орієнтований підхід розглядається з позиції визнання того, хто навчається, суб'єктом пізнання. Це передбачає побудову навчального процесу на основі його пізнавального досвіду, здібностей, інтересів через надання можливостей для самореалізації в навчальній діяльності та поведінці [15].

Практично-орієнтований підхід передбачає засвоєння повного циклу фахової діяльності і розвиток професійно важливих якостей фахівців, адекватних формам організації праці в умовах професійної діяльності у сфері землеустрою.

Технологічний підхід спрямований на конструювання освітнього процесу, вдосконалення навчання, підвищення його результативності, інструментальності, інтенсивності [1, с. 76].

Варто зазначити, що ефективне формування інструментальних компетентностей у майбутніх землевпорядників можливе за умов єдності та взаємовпливу компетентнісного, системного, синергетичного, особистісно-орієнтованого, практично-орієнтованого, технологічного методологічних підходів. Формування інструментальних компетентностей здійснюється за взаємопов'язаними та взаємозалежними принципами: науковості; об'єктивності та контролю; наочності; наступності та фундаментальності; цілеспрямованості; системного самовдосконалення й інформаційного зв'язку; свідомості, вмотивованості та творчої активності; інноваційності; наочності; індивідуалізації. Принципи розглядаються як правила для виконання і характеризуються функціями та технологіями, що сприятимуть ефективному формуванню інструментальних компетентностей у майбутніх землевпорядників.

Аналіз наукових доробків дослідників компетентнісного підходу дає підстави виділити: мотиваційну функцію (має системний характер і спонукає майбутніх землевпорядників до організації та планування процесу самовдосконалення щодо розвитку здатностей і компетенцій інструментальних компетентностей, ціннісного ставлення до професії, прагнення до реалізації творчого потенціалу,

особистих цілей); гностичну (дослідницьку) функцію (пов'язану зі здатністю до самоосвіти, саморозвитку, до підвищення базових і спеціальних знань із професії, до аналізу та синтезу, розвитку навичок управління інформацією (уміння знаходити й аналізувати інформацію з різних джерел і володіння комп'ютерною технікою) розширення кругозору, ерудованості тощо); комунікативну функцію (передбачає суб'єкт-суб'єктні відносини через уміння спілкуватися і встановлювати контакт із людьми, робити публічні доповіді, презентації, правильного ведення документів; здатність приймати рішення залежно від ситуації); рефлексивну функцію (сприяє здійсненню майбутніми землевпорядниками самоаналізу; з'ясування рівня сформованості у них інструментальних компетентностей).

Висновки. Визначені нами методологічні підходи, принципи та функції є теоретичною основою ефективного формування інструментальних компетентностей майбутніх землевпорядників, сприяють підготовці висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців із критичним мисленням і добрим знанням своєї справи. Саме утвердження компетентнісної моделі організації освітнього процесу продиктоване економічними та соціальними тенденціями: швидким темпом оновлення знань, необхідністю працевлаштування молодих фахівців, які ще не мають досвіду роботи, а також розширенням можливостей для академічної та професійної мобільності [1].

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Брославська Г.М. Формування інструментальних компетентностей майбутніх учителів математики і фізики у процесі професійної підготовки. *Інноваційна педагогіка*. 2018. Вип 5. С. 74–78
2. Войтенко С., Лященко А., Третяк К., Шульц Р. Вища освіта в галузі знань «Геодезія та землеустрій» в Україні. Сучасні досягнення геодезичної науки та виробництва. 2011. № 2 (22). С. 19–23.
3. Вступне слово до Проекту ТЬЮНІНГ – гармонізація освітніх структур у Європі. Внесок університетів у Болонський процес. URL: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf.
4. Данкеєва О.Є. Компетентнісний підхід як чинник формування професійної компетентності майбутніх землевпорядників у вищому навчальному закладі. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2011. № 2 (43). С. 22–30.
5. Євсюков Т. Де навчатимуться майбутні геодезисти та землевпорядники? *Землевпорядний вісник*. 2018. № 8. С. 11–13.
6. Журавська Н.С. Підготовка викладачів аграрних дисциплін у вищих навчальних закладах країн початкового етапу західноєвропейської інтеграції і Великобританії: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.04. К., 2010. 36 с.
7. Литовченко О.В. Підходи до класифікації компетентностей особистості як результату освіти. Формування базових компетентностей у вихованців позашкільних навчальних закладів: Матеріали Міжнародної наук.-практ. конференції (25–27 лютого 2013 р., м. Київ) / за ред. І.Д. Бега, С.Л. Дахнова, С.Г. Мартової, В.В. Мачуського. К., 2013. С. 54–56.
8. Мартин А. Вища освіта з геодезії та землеустрою: час змінювати пріоритети навчання. *Землевпорядний вісник*. 2018. № 2. С. 30–36.
9. Національний освітній глосарій: вища освіта. URL: https://ihed.org.ua/images/biblioteka/glossariy_Visha_osvita_2014_tempus-office.pdf.
10. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>.
11. Про вищу освіту. Закон України від 01 липня 2014 р. № 1556-VII. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page>.
12. Сластенин В.А. Педагогіка: инновационная деятельность. М.: Магистр, 1997. 224 с.
13. Третяк А., Третяк В., Дорош Й., Дорош О. Професія землевпорядника на ринку праці потребує розширення спеціальностей та спеціалізацій. *Землевпорядний вісник*. 2018. № 4. С. 22–27.
14. Третяк А.М., Третяк В.М., Пендзей Л.П. Стан та проблеми підготовки, підвищення кваліфікації і перепідготовки кадрів у сфері землеустрою. *Землеустрій, кадастр і моніторинг земель*. 2016. № 1–2. С. 128–135.
15. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996. 226 с.

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНЖЕНЕРІЇ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ

MODEL OF FORMING READINESS FOR PROFESSIONAL MOBILITY OF FUTURE SOFTWARE ENGINEERS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING

Стаття присвячена визначенню структури та змісту моделі процесу формування готовності до професійної мобільності майбутнього фахівця з інженерії програмного забезпечення у процесі іншомовної підготовки. З'ясовано основні педагогічні та методологічні позиції моделювання процесу формування готовності до професійної мобільності майбутніх фахівців з інженерії програмного забезпечення. Модель побудовано на основі взаємозумовленості, системності, взаємодоповнюваності та цілісності її складників. Визначено структурні компоненти (блоки), методологічні підходи та принципи, педагогічні умови, етапи, методи, засоби та форми навчання, критерії та рівні формування готовності до професійної мобільності майбутнього фахівця з інженерії програмного забезпечення в процесі іншомовної підготовки.

Ключові слова: моделювання, структурно-функціональна модель, готовність до професійної мобільності, майбутній фахівець з інженерії програмного забезпечення, іншомовна підготовка.

Стаття посвящена определению структуры и содержания модели процесса формирования готовности к профессиональной мобильности будущего специалиста по инженерии программного обеспечения в процессе иноязычной подготовки. Выявлены основные педагогические и методологические позиции моделирования процесса формирования готовности к профессиональной мобильности будущих специалистов по инженерии программного обеспечения. Модель построена на основе

взаимообусловленности, системности, взаимодополняемости и целостности ее составляющих. Определены структурные компоненты (блоки), методологические подходы и принципы, педагогические условия, этапы, методы, средства и формы обучения, критерии и уровни формирования готовности к профессиональной мобильности будущего специалиста по инженерии программного обеспечения в процессе иноязычной подготовки.

Ключевые слова: моделирование, структурно-функциональная модель, готовность к профессиональной мобильности, будущий специалист по инженерии программного обеспечения, иноязычная подготовка.

The article is devoted to defining the structure and content of the model of the process of forming readiness for professional mobility of a future software engineer in the process of foreign language training. The basic pedagogical and methodological positions of modeling the process of forming readiness for professional mobility of future software engineers are revealed. The model is constructed on the basis of interdependence, consistency, complementarity and integrity of its components. The structural components (blocks), methodological approaches and principles, pedagogical conditions, stages, methods, means and forms of training, criteria and levels of forming readiness for professional mobility of the future software engineer in the process of foreign language training are determined. **Key words:** modeling, structural-functional model, readiness for professional mobility, future software engineer, foreign language training.

УДК 316.444.5:378-057.4:004.42(045)

Теремінко Л.Г.,

аспірант кафедри педагогіки та психології професійної освіти, старший викладач кафедри іноземних мов за фахом Національного авіаційного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Індустрія програмування – одна з найбільш перспективних і динамічних галузей світової та української економіки. У 2017 р. український експорт ІТ-послуг зайняв третю позицію після АПК і металургії [7]. Проте прогнози економічного розвитку галузі можуть стримуватися нестачею кваліфікованих кадрів. На думку експертів, до реальної роботи в ІТ-галузі готова лише частина випускників профільних вишів.

Тому актуальною є підготовка конкурентоспроможних фахівців із програмної інженерії, орієнтована на ефективну організацію процесу створення програмного забезпечення, реалізацію технологічних принципів промислового проектування програмних систем.

Опитування топ-менеджерів провідних українських ІТ-компаній про перспективи розвитку галузі засвідчує великий потенціал для економічного

зростання, який, проте, може гальмуватися недоліками системи підготовки фахівців зазначеної галузі та значною мірою пов'язаний із недостатнім рівнем готовності до професійної мобільності випускників ЗВО, що засвідчує актуальність дослідження формування окресленої інтегративної якості майбутніх фахівців з інженерії програмного забезпечення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Професійна мобільність є предметом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, зокрема фахівців у галузі соціології, педагогіки та психології.

Різні аспекти змісту поняття «професійна мобільність» розглянуті Ю. Калиновським, Л. Лесохіною, Ю. Дворецькою, Є. Сайфутдіновою, А. Ващенко, Н. Кожемякіною, Є. Іванченко, Л. Сушенцевою, Р. Громовою, Л. Лісохіною, О. Білоцерковським, Б. Ігошевим, О. Безпалько,

Л. Вороновською, М. Максимовою, М. Ратниковою та ін.; проблеми готовності вивчалися А. Асмоловим, Ф. Басіним, Н. Кузьміною, В. Сластьоніним, Є. Кузьмінім, Л. Спіріним, В. Ядовою, А. Петровським, Д. Узнадзе, М. Виноградовим, Є. Ільїним, В. Мясичевою та ін.; у працях В. Коробкова, Т. Климової, Н. Мажар, Т. Ратг, Є. Орлової, А. Саннікової, Н. Яковлевої, Л. Чернової розглядається «професійна готовність студента».

Поняття «готовність до професійної мобільності» досліджується в роботах С. Нужної, О. Кердяшової, О. Нікітіної, Є. Неділько та ін.

Теоретичним, методичним і практичним питанням професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі інженерії програмного забезпечення присвячені наукові розвідки І. Мендзевровського, Т. Морозової, З. Дудар, Д. Федасюка, М. Сидорова, К. Лавріщевої, Л. Іванової, Л. Гришко, З. Сейдема-тової, М. Гладишевої, Н. Нурієва, Д. Мустафінової та ін.

Формування професійної мобільності фахівців ЗВО в процесі іншомовної підготовки досліджували Л. Меркулова, О. Кердяшова, В. Стичкова, О. Старшинова, М. Вотінцева, Н. Чіжова, В. Солоненко.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Однак аналіз психолого-педагогічних праць свідчить про відсутність наукових розвідок у напрямі формування готовності до професійної мобільності майбутніх фахівців з інженерії програмного забезпечення у процесі іншомовної підготовки.

Мета статті. Зважаючи на актуальність окресленої теми та її недостатню розробленість, мета нашої статті полягає у визначенні структури та змісту експериментальної моделі формування готовності до професійної мобільності майбутніх фахівців з інженерії програмного забезпечення у процесі іншомовної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Моделювання є методом наукового дослідження, що використовується для опису процесів, спрямованих на практичне застосування та перевірку ефективності теоретичних знань [4, с. 213].

Педагогічний словник під редакцією В.М. Полонського визначає поняття «модель навчання» як опис процесу навчання або його складників за допомогою схеми чи аналога природної чи соціальної реальності, що дає уявлення про їх структуру, відображає функціональні зв'язки навчання з різними умовами та факторами, соціальним середовищем або дає уявлення про майбутній стан процесу та його результати [4, с. 213].

Науковець Т.В. Лаврухіна [2, с. 76–77] наводить кілька визначень поняття «модель» у сучасному розумінні:

– логічна послідовна система елементів: мети освіти, її змісту, проектування педагогічних техно-

логій і технологій керівництва освітнім процесом, побудови навчальних планів і програм;

– ідея, організація, здійснення та розвиток педагогічного об'єкта;

– зразок об'єкта педагогічної практики, що зберігає лише його найсуттєвіші риси.

Отже, сьогодні у педагогічній науці моделювання використовується для вирішення завдань, основними з яких є: оптимізація структури навчального матеріалу; поліпшення планування навчального процесу; управління пізнавальною діяльністю; управління навчально-виховним процесом; діагностика, прогнозування, проектування навчання [1].

Слідом за Г.Е. Міхненко [3, с. 103] визнаємо такі педагогічні та методологічні позиції як основу для моделювання процесу формування готовності до професійної мобільності майбутніх фахівців з інженерії програмного забезпечення:

– моделювання формування готовності до професійної мобільності фахівця слід розглядати у взаємозв'язку особистості та майбутньої діяльності: професійна діяльність не може здійснюватися без сформованості необхідних якостей, саме в діяльності вони оцінюються і розвиваються;

– модель виступає орієнтиром для вирішення питань покращення ефективності професійної підготовки, у нашому випадку – для ефективності процесу формування готовності до професійної мобільності;

– модель унаочнює основні позиції досліджуваного процесу, узагальнює результати та дозволяє безпосередньо керувати процесом формування готовності до професійної мобільності майбутніх фахівців з інженерії програмного забезпечення;

– основні принципи моделювання – наочності, визначеності, об'єктивності – зумовлюють можливості моделі, а також її функціональність у процесі формування готовності до професійної мобільності майбутніх фахівців з інженерії програмного забезпечення;

– обґрунтована на теоретичному рівні модель за своєю педагогічною сутністю є цілісною, функціональною, усі її складники мають чітко встановлене призначення, перебувають у системному взаємозв'язку й динамічній єдності.

Узагальнивши результати теоретичних та емпіричних досліджень формування готовності до професійної мобільності, визначивши підходи до вивчення проблеми в сучасній науці [5], з'ясувавши особливості професійної підготовки фахівців з інженерії програмного забезпечення [6], визначивши структурно-компонентний склад зазначеної інтегративної якості та педагогічні умови її формування, ми розробили структурно-функціональну модель формування готовності до професійної мобільності.

У розробленій моделі формування готовності до професійної мобільності майбутніх фахівців з

інженерії програмного забезпечення базується на вимогах галузевих стандартів, ОКХ та ОПП спеціальності та містить такі структурні компоненти (блоки): теоретико-методологічний, організаційно-проектувальний та оцінно-результативний.

Теоретико-методологічний блок визначає мету, підходи та принципи формування готовності до професійної мобільності майбутніх фахівців з інженерії програмного забезпечення, є основою для проектування інших блоків моделі.

Розроблена модель призначена для формування готовності до професійної мобільності майбутніх фахівців з інженерії програмного забезпечення, що є метою нашого дослідження.

До завдань моделі ми відносимо: формування особистісних якостей і компетентностей, які забезпечують готовність фахівця адаптуватися до умов професійної діяльності, технологічних процесів і змін, що в ній відбуваються, підвищення своєї освіченості та кваліфікації, а також педагогічне керівництво освітнім процесом на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Методологічною основою нашого дослідження є поєднання системно-синергетичного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, інтегративного, контекстного, компетентнісного та комунікативного підходів.

Теоретико-методологічний блок моделі містить принципи – основні положення, що визначають зміст, організаційні форми і методи навчальної роботи, зумовлені закономірностями і завданнями освітнього процесу. Моделюючи процес формування готовності до професійної мобільності, ми виділили такі методологічні принципи: пріоритету особистісного розвитку студента з урахуванням вимог сучасного ринку праці; зорієнтованості на навчально-професійну діяльність, активну позицію студента; міждисциплінарної інтеграції; проблемності; автономності; комунікативності.

Визначені теоретико-методологічні підходи та принципи покладені в основу організаційно-проектувального блоку, що відображає структуру та зміст формування готовності до професійної мобільності майбутніх фахівців з інженерії програмного забезпечення, педагогічні умови, етапи, методи, засоби та форми навчання, які забезпечують реалізацію цього процесу.

Процес формування готовності до професійної мобільності майбутніх фахівців з інженерії програмного забезпечення передбачає удосконалення методики навчання англійської мови (за професійним спрямуванням) і професійної іноземної мови шляхом інтеграції професійної та іншомовної підготовки на основі впровадження теоретично обґрунтованих педагогічних умов:

– інтеграції змісту професійної та іншомовної підготовки, соціально-особистісної та професійно-технічної спрямованості вивчення іноземної мови;

– реалізації принципу суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів;

– формування іншомовного квазіпрофесійного середовища за рахунок використання інтерактивних методів навчання та інформаційно-комунікаційних технологій.

Організаційно-проектувальний блок відтворює основні етапи, що забезпечують реалізацію мети та завдань формування готовності до професійної мобільності: мотиваційно-організаційний, професійно орієнтований, діяльнісно-компетентнісний.

Мотиваційно-організаційний етап (7 семестр підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» за напрямом підготовки 6.050103 «Програмна інженерія») має на меті вивчення мотиваційного складу формування готовності до професійної мобільності та рівня володіння іноземною мовою. Так, змістом цього етапу є пояснення майбутнім фахівцям з інженерії програмного забезпечення важливості готовності до професійної мобільності для їх фахової самореалізації, можливостей використання інтерактивних технологій у навчально-професійній діяльності; формування професійно значущих навичок іншомовного спілкування, збагачення термінологічного словника професійною лексикою; ознайомлення з основними правилами успішної роботи у виробничому колективі для досягнення мети. Для вирішення поставленого завдання використовувалися мотиваційні ігрові завдання, метод «мозкового штурму», проводилися бесіди, тестування. Диференціація й індивідуалізація навчання забезпечували корекцію різнорівневого володіння іноземною мовою.

Професійно орієнтований етап (8 семестр підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» за напрямом підготовки 6.050103 «Програмна інженерія» – 1 семестр підготовки фахівців освітнього ступеня «Магістр» за спеціальністю 121 «Інженерія програмного забезпечення») створює умови для занурення студентів у професійний контекст, оволодіння іноземною мовою як засобом професійного спілкування та є головним етапом формування усіх компонентів готовності до професійної мобільності: соціально-особистісного, мотиваційно-ціннісного, когнітивно-інформаційного, технологічно-діяльнісного та рефлексивного. Продуктивний етап полягає у формуванні навичок пошукової діяльності, відбору й аналізу професійно значимої інформації, розвитку навичок і знань, набутих у ході вивчення різних дисциплін, у ситуаціях професійно-орієнтованого іншомовного спілкування; формуванні навичок постановки мети і її досягнення, роботи в групі для вирішення навчально-професійних завдань із використанням інтерактивних засобів: мультимедійних навчальних програм і презентацій, інтерактивної дошки, освітніх порталів, пошукових

систем, освітніх чатів і блогів Інтернет. Важливу роль на цьому етапі формування досліджуваної якості має робота з професійної фаховою термінологією, постановка проблемних завдань, виконання завдань пошукового характеру, ділові ігри, проведення навчально-професійного ділового спілкування з використанням засобів Інтернет.

Діяльнісно-компетентнісний етап (2 семестр підготовки фахівців освітнього ступеня «Магістр» за спеціальністю 121 «Інженерія програмного забезпечення») є кінцевим етапом, що завдяки розвиненим навичкам рефлексії забезпечує результат сформованості усіх компонентів готовності до професійної мобільності. Він полягає у поглибленні навичок навчально-професійного саморозвитку, самоактуалізації, ідентифікації майбутнього фахівця з його професійною діяльністю, визначенні мети професійного розвитку, відповідальності за прийняті рішення, вільному використанні інтерактивних та Інтернет-технологій з метою навчально-професійного спілкування і саморозвитку, здатності орієнтуватися у професійному середовищі, знаходити і раціонально використовувати професійно значиму інформацію. Формами роботи, найбільш ефективними на цьому етапі, є: проведення форумів, презентацій, ділових нарад іноземною мовою з використанням інтерактивних та Інтернет-засобів, завдання проектно-пошукового характеру, самостійна і групова робота зі створення проектів, планів, самопрезентації та презентації уявної компанії іноземною мовою. Використовувалися такі методи: дискусії, ділові та рольові ігри, кейс-метод, метод проектів.

На різних етапах реалізації завдань формування готовності до професійної мобільності на заняттях з іноземної мови слугували такі форми організації навчального процесу: практичні заняття, самостійна робота, консультації, індивідуальна, парна, групова, колективна, змагальна, кооперативна форми навчання, конференції, олімпіади та конкурси.

Організаційно-проектувальний блок нашої моделі також відтворює засоби навчання, що на різних етапах використовувалися в процесі формування готовності до професійної мобільності: авторські навчальні посібники та практикуми, мережа Інтернет, електронні ресурси (підручники, словники й енциклопедії), навчальні фільми, аудіо- та відеообладнання, інтерактивна дошка, тестові матеріали.

Оцінно-результативний блок виконує моніторингову функцію та прогнозує очікувані результати дослідження, спираючись на критерії (соціально-особистісний, мотиваційно-ціннісний, когнітивно-

інформаційний, технологічно-діяльнісний і рефлексивний) із відповідними показниками та рівні (репродуктивний (початковий), продуктивний (достатній), творчий (високий)) формування готовності до професійної мобільності. Цей блок також відповідає за розвиток у студентів здатності до самоаналізу, самооцінки, рефлексивних умінь, що забезпечують саморегуляцію процесу формування готовності до професійної мобільності.

Усі блоки структурно-функціональної моделі взаємопов'язані та підпорядковані реалізації мети та завдань формування готовності до професійної мобільності майбутніх фахівців з інженерії програмного забезпечення і є дієвим засобом формування зазначеної інтегративної якості.

Висновки. Вважаємо, що результатом впровадження педагогічної моделі в навчальний процес стане кваліфікований фахівець із високим рівнем готовності до професійної мобільності, здатний до самоосвіти та професійного розвитку. Подальші дослідження будемо спрямовувати на експериментальну перевірку ефективності запропонованої структурно-функціональної моделі та педагогічних умов формування готовності до професійної мобільності майбутніх фахівців з інженерії програмного забезпечення.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка у запитаннях і відповідях: навч. посіб. К., 2006. 311 с.
2. Лаврухіна Т.В. Формування комунікативної компетентності майбутніх авіаційних диспетчерів у вищих навчальних закладах авіаційного профілю: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Національний авіаційний університет. Київ, 2015. 223 с.
3. Міхненко Г.Е. Формування інтелектуальної мобільності майбутніх інженерів в умовах освітнього середовища технічного університету: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Національний авіаційний університет. Київ, 2016. 245 с.
4. Полонський В.М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высш. шк., 2004. 512 с.
5. Теремінко Л.Г. Професійна мобільність фахівця з інженерії програмного забезпечення: дефінітивний аналіз. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія. 2016. Вип. 2 (9). С. 160–165.
6. Теремінко Л.Г. Формування готовності до професійної мобільності як актуальна проблема професійної підготовки майбутніх фахівців з інженерії програмного забезпечення. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія. 2017. Вип. 1 (10). С. 139–145.
7. IT України. Допомогати не можна заважати. Finance.ua. URL: <https://news.finance.ua/ua/news/-/419649/it-ukrayiny-dopomagaty-ne-mozhna-zavazhaty>.

РОЗДІЛ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

КОНЦЕПЦІЯ ВПРОВАДЖЕННЯ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

THE CONCEPT OF INTRODUCTION OF NON-FORMAL EDUCATION IN THE PROCESS OF FUTURE SOCIAL PEDAGOGUES' PROFESSIONAL TRAINING

Представлено авторське бачення концепції організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки. Означено провідні теоретичні підходи та педагогічні концепції, що визначають методологію організації неформальної освіти. Охарактеризовано мету, завдання, принципи, ціннісні засади, функції та методи реалізації концепції.

Ключові слова: концепція, неформальна освіта, професійна підготовка, майбутні соціальні педагоги, організація неформальної освіти.

Обоснованы цель, задачи, принципы, ценностные основания, функции и методы реализации концепции.

Ключевые слова: концепция, неформальное образование, профессиональная подготовка, будущее социальные педагоги, организация неформального образования.

The author's vision of the concept of organization the non-formal education of future social pedagogues in the process of professional training is presented. The leading theoretical approaches and pedagogical concepts that define the methodology of organization of the non-formal education are described. The aim, tasks, principles, value principles, functions and methods of concept realization are characterized.

Key words: concept, non-formal education, professional training, future social pedagogues, organization of non-formal education.

УДК 378.147:364

Павлик Н.П.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри соціальних технологій
Житомирського державного
університету імені Івана Франка

Представлено авторское видение концепции организации неформального образования будущих социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки. Определены основные теоретические подходы и концепции, определяющие методологию организации неформального образо-

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Проблема організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів визначається необхідністю упровадження ефективного досвіду підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців. У Меморандумі неперервної освіти Європейського Союзу [4] окреслено основні чинники зміни освітньої парадигми як реакцію на розвиток інформаційного суспільства, що визначає першочергову роль знань, інформації, мотивації та навичок їх здобувати у конкурентоспроможності й ефективності ринку праці, громадянського суспільства, яке розкриває потребу адаптованості до культурної, етнічної, мовної різноманітності та навичок активної участі у суспільних процесах. Відповідно, зміст і спосіб організації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців вимагає оновлення з урахуванням забезпечення взаємозв'язку між формальною та неформальною освітою молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз публікацій щодо теоретичного обґрунтування та практичної організації неформальної освіти молоді свідчить про педагогічні розвідки сутності та змісту неформальної освіти як інноваційної соціально-педагогічної діяльності в Україні (В. Горленко, Н. Семиволос і С. Закревська, Н. Трамбовецька, Р. Хуньян і Дж. Петтіт та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас системна концеп-

ція організації неформальної освіти студентської молоді, заснована на взаємозв'язку формального навчання у ЗВО та неформальної додаткової освітньої діяльності, ще не була предметом окремих досліджень. Відповідно, **метою статті** є проектування концепції організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів як системного відображення наукових ідей, цілей, змісту й інструментів підвищення якості професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Проектуючи концепції впровадження неформальної освіти у процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, ми послуговувалися тлумаченням концепції як форми наукового пізнання, що відображає систему наукових положень, застосовуваних дослідником для досягнення результатів [7; 3]. Концепція відображає основну ідею дослідження та може бути представлена як система теоретичних поглядів, застосовуваних для аналізу практики й емпірики [2; 6].

Побудова авторської концепції дослідження створювалася нами за алгоритмом концепції Т.Ф. Алексеєнко [1], у якій концептуальні засади соціально-педагогічної діяльності описані через таку послідовність: мета, завдання, принципи, правові засади, функції, суб'єкти, зміст, форми і методи, а також механізм реалізації концепції.

Концепція впровадження неформальної освіти у процес професійної підготовки майбутніх

Таблиця 1

Методи реалізації різних видів навчання
(згідно з підходом MitOst [9])

Види навчання	Методи навчання
Практико орієнтоване	Рольові ігри Самостійна робота над завданням Командна робота Проектна робота Громадські ініціативи Симуляції Експерсії на підприємства / заклади / установи Презентації учасників Експертиза досвіду учасників
Когнітивне	Залучення експертів Просвітництво Робота з текстами Робота з медіа Аналітичні завдання
Рефлексивне	Спільний зворотній зв'язок Незалежне оцінювання учасниками досвіду й одержаних результатів Фасилітація умінь із побудови власних критеріїв успіху Дискусія

Таблиця 2

Методи залучення різних аспектів особистості
(згідно з [9])

Аспекти	Методи навчання
Когнітивний	Аналіз Інтерпретація Оцінювання Дискусія Читання Моделювання
Емоційний	Ігри Почуття єдності з іншими Переживання власної ролі у групі Ситуація успіху Переживання здатності та сили
Практичний	Позааудиторна практика Навчання через виконання Симулятивні ігри Упровадження проектів Командна робота

соціальних педагогів заснована на забезпеченні відповідності освітньої системи декільком концептам: *державному* забезпеченню гнучкості реагування змісту освіти на соціально-політичні, економічні й освітні зміни; *методологічному* -аксіологічному підході -системному підході -особистісно-діяльнісному підході -логіко-структурному підході -соціально-педагогічній парадигмі -концепції «культурних відмінностей» -концепції «педагогіки співробітництва» -створити сприятливу атмосферу добровільного додаткового навчання молоді залежно від особистих цілей, інтересів, потреб і запитів;

– активізувати систему неформальних освітніх закладів, курсів, проектів, спрямованих на підвищення професійної цінності майбутніх фахівців і їх особисту самореалізацію;

– забезпечити доступ молоді до набуття досвіду соціально-педагогічної діяльності й оволодіння професійними функціями соціального педагога;

– організувати соціальне партнерство університету з громадськими об'єднаннями, державними закладами і неурядовими організаціями, спрямоване на підтримку студентських ініціатив;

– побудувати мережу науково-педагогічних працівників, студентів і випускників, зацікавлених в обміні досвідом, побудові кар'єри у соціальній сфері, навчальній і практичній взаємодії.

Принципи організації неформальної освіти визначаються її базовими характеристиками та включають: добровільність; соціальну включеність, партисипативність, децентралізованість, практикоорієнтованість, гнучкість, безоціночність, цілеспрямованість.

Цінності неформального навчання майбутніх соціальних педагогів: рівність, полілогічність, сприятлива атмосфера, громадянська і соціальна активність, особиста відповідальність, взаємодія та взаємодопомога, добровільність і свобода.

Функції неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів ми класифікуємо як особисті досягнення її учасників у двох площинах: у площині статусного переміщення – освітню, корекційну, професійну, адаптаційну, аксіологічну, соціальну, культурну, громадянську, інтегративну функції; у площині особистісної самореалізації – розвиваючу, дозвілєву, психологічну, інформаційну, валеологічну, компенсаторну, пізнавальну, компетентнісну функції.

Суб'єкти неформального навчання:

провайдери неформальної освіти: державні і приватні освітні установи, громадські та студентські об'єднання, соціальні заклади та служби, неурядові організації, територіальні громади, органи місцевого самоврядування, зацікавлені особи;

учасники неформальної освіти: майбутні фахівці соціальної сфери, студенти різних форм навчання, соціально та громадсько активна молодь, клієнти соціально-педагогічної діяльності, зацікавлені особи.

Методи неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів детально представлені нами у монографії [5], тому тут звернемо увагу на основні аспекти вибору методів і засобів неформального навчання.

У праці «Холістичне навчання» (2016) автори презентують інтерактивну модель методів, які

дозволяють забезпечити різні види навчання (див. табл. 1).

На нашу думку, означена класифікація є доцільною у виборі методів неформального навчання, оскільки дозволяє розглядати процес формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів комплексно, з урахуванням різних компонентів професійної компетентності.

Загалом, основною вимогою холістичної освіти є спрямованість і залучення усіх сторін особистості тих, хто навчається: когнітивної (вивчення фактів, теорій, логічних зв'язків), емоційної (переживання позитивних чи негативних емоцій через вирішення викликів, співвіднесення емоцій із цінностями й інтелектуальними концепціями), практичної (перетворення ідей у рішення та дії, набуття умінь і досвіду). Це відображає інший підхід до вибору методів навчання – орієнтований не на компоненти очікуваного результату, а на врахування різних аспектів особистості тих, хто навчається (див. табл. 2).

Педагогічні підходи, які стимулюють тих, хто навчається, бути соціально активними / залученими до участі у житті громади, підкреслюють значення таких компонентів навчання: дослідження, рефлексивного спостереження, випробовування на помилках, зростання через труднощі та спільного проектування. На думку європейських учених, процес формування соціальної та громадянської активності вимагає особливого навчального середовища, побудованого на різноманітному навчальному досвіді: групової взаємодії, дослідницького навчання, когнітивного навчання, неформального навчання, рефлексій [8; 9].

Висновки. Отже, нами представлено авторське бачення концепції організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки. Встановлено рівні та теоретичні підходи до організації неформальної освіти з урахуванням провідної мети – підвищення рівня професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів через актуалізацію пізнавальних, професійних, особистісних інтересів і мотивів молоді; створення умов для оволодіння студент-

ською молоддю соціально-педагогічними функціями та набуття досвіду соціально-педагогічної діяльності залежно від інтересів і потреб; реалізацію особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів у вищій школі завдяки потенціалу неформального навчання. Охарактеризовано принципи, функції, ціннісні засади та методи реалізації концепції. Перспективу подальших наукових пошуків убачаємо в розробці методичних рекомендацій щодо організації неформальної освіти студентської молоді.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алексєєнко Т.Ф. Концепція соціально-педагогічного патронату сучасної сім'ї (авторська). Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2012. № 5. С. 7–13.
2. Меморандум неперервного образования Европейского Союза. A Memorandum on Lifelong Learning. Brussels, 30.10.2000, SEC(2000) 1832). Аду-катар. 2006. № 2 (8). С. 24–27.
3. Основи методології та організації наукових досліджень / за ред. А.Є. Конверського. Київ: Центр навчальної літератури, 2010. 352 с.
4. Основи наукових досліджень / ред. Е.В. Коліс-ніченко. Суми: Сумський державний університет, 2012. 83 с.
5. Павлик Н.П. Технології, методики, методи та техніки неформальної освіти. Сучасні соціальні технології в освіті. Житомир: Вид. О.О. Євенок, 2018. С. 148–193.
6. Рассоха І.М. Конспект лекцій з навчальної дисципліни «Методологія та організація наукових досліджень». Харків: ХНАМГ, 2011. 76 с.
7. Сергієнко В.В. Філософські проблеми наукового пізнання. Кременчук: КНУ ім. М. Остроградського, 2011. 103 с.
8. DARE network: DARE on the joint report on the implementation of the Strategic framework for European cooperation in Education and Training (ET 2020) – an on-formal Education for Democratic Citizenship perspective [online]. URL: www.dare-network.eu/downloads/DARE_on_ET_2020_Joint_Report_2015.pdf.
9. Holistic Learning. Planning experiential, inspirational and participatory learning processes. Facilitator Handbook. Berlin: MitOstEditions, 2016. P. 10.

ДО ПИТАННЯ ПРО ДІАГНОСТИКУ РІВНІВ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАТЬКІВ-ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЯЧИХ БУДИНКІВ СІМЕЙНОГО ТИПУ

ON THE DIAGNOSTIC OF GENDER COMPETENCE LEVEL OF FOSTER PARENTS FROM FAMILY-TYPE ORPHANAGES

У статті обґрунтовується необхідність дослідження формування гендерної компетентності батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу. Автором виокремлено складові частини гендерної компетентності батьків-вихователів. Обґрунтовано критерії, показники, рівні гендерної компетентності батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу. Пропонується комплекс діагностичних методик визначення рівнів гендерної компетентності батьків-вихователів. На підставі аналізу результатів застосування комплексу діагностичного інструментарію виявлено та схарактеризовано рівні сформованості гендерної компетентності батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу.

Ключові слова: гендерна компетентність, структура гендерної компетентності, критерії, показники та рівні сформованості гендерної компетентності, діагностичні методики.

В статье обоснована необходимость исследования формирования гендерной компетентности родителей-воспитателей детских домов семейного типа. Автором выделены составляющие гендерной компетентности родителей-воспитателей. Обоснованы критерии, показатели, уровни гендерной компетентности родителей-воспитателей детских домов семейного типа. Предлагается комплекс диагностиче-

ских методик определения уровней гендерной компетентности родителей-воспитателей. На основании анализа результатов применения комплекса диагностического инструментария выявлены и охарактеризованы уровни сформованности гендерной компетентности родителей-воспитателей детских домов семейного типа.

Ключевые слова: гендерная компетентность, структура гендерной компетентности, критерии, показатели и уровни сформованности гендерной компетентности, диагностические методики.

The necessity of studying gender competence formation of foster parents from family-type orphanages is substantiated in the article. The author identifies components of gender competence of foster parents from family-type orphanages. Criteria, indicators, levels of gender competence of foster parents from family-type orphanages are substantiated. A set of diagnostic methods for determining the levels of gender competence of foster parents is proposed. Based on the analysis of the complex diagnostic tools application's results, the levels of gender competence formation of foster parents from family-type orphanages were identified and characterized.

Key words: gender competence, gender competence structure, criteria, indicators and levels of gender competence formation, diagnostic methods.

УДК 37.018.3:37.011.3-055.52]:[305:005.336.2]

Шевченко Т.Ю.,

директор

Сумського обласного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді

Полякова О.М.,

доцент кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності

Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасній Україні активно розвиваються нові наукові напрями, серед яких значне місце посідає теорія гендеру і гендерних відносин. Гендерні дослідження розпочалися в Україні на початку 1990-х рр. і доволі швидко стали міждисциплінарним доробком: нині вони активно впроваджуються у різних галузях вітчизняних наук – соціології, педагогіці, психології, філософії, мистецтвознавстві, релігієзнавстві, правознавстві, історії тощо.

Гендерний підхід активно інтегрується у різні сфери вітчизняної соціальної системи: бюджетування, освіти, дозвілля, надання соціальних послуг тощо. Таке включення гендерного компонента у життєдіяльність суспільства сприяє формуванню егалітарної свідомості особистості, вільної від гендерних стереотипів та упереджень за ознакою статі.

Дитячі будинки сімейного типу (далі – ДБСТ) стали альтернативною формою сімейного виховання на протигагу системі інтернатних закладів. Батькам-вихователям державою делеговані права на виховання й утримання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Діяльність батьків-вихователів спрямована, загалом, на вико-

нання низки соціальних замовлень сучасного суспільства, на формування цінності егалітарності у контексті провідних принципів взаємодії осіб різних статей як складової частини гендерної культури молоді. Оскільки виховна діяльність батьків-вихователів, відповідно до змісту їх професійних функцій, є наближеною до педагогічної, то гендерна компетентність кожного суб'єкта виховного процесу у ДБСТ є важливою ланкою у становленні і розвитку його особистості. З огляду на це стає очевидним, що проблема формування гендерної компетентності батьків-вихователів ДБСТ, як складової частини їх педагогічної компетентності, набуває особливої актуальності та зумовлює необхідність її дослідження. У зв'язку з цим нагальним питанням є визначення рівнів сформованості гендерної компетентності як однієї з компетентностей, що мають інтенсивно формуватися у батьків-вихователів під час їх підготовки до соціальної ролі вихователів прийомних дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідженню гендерних відносин присвячено чимало наукових пошуків сучасних науковців. Так, науковій дефініції «компетентність» присвячені наукові розробки українських науковців-педагогів

О. Безпалько, Т. Веретенко, І. Зверєвої, Ю. Малієнко, Ж. Петрочко та ін. Поняття «гендерна компетентність» у різних контекстах вивчали як вітчизняні, так і зарубіжні науковці: С. Айвазова, О. Вороніна, Т. Голованова, І. Горошко, Т. Грабовська, Т. Дрожжина, І. Загайнов, І. Іванова, О. Каменська, О. Кікінеджи, І. Кльоцина, Е. Мезенцева, Л. Міщик, І. Мунтян, О. Нежинська, Н. Плисенко, С. Рожкова, А. Сухоруков, Л. Штильова, О. Цокур та ін. Сутність і структуру поняття «гендерна компетентність» досліджували О. Бондарчук, Т. Голованова, Т. Дороніна, Т. Дрожжина, І. Загайнов, О. Каменська, І. Мунтян, О. Нежинська та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри те, що сьогодні наявні спроби діагностики сформованості гендерної компетентності у представників різних соціальних категорій (майбутніх учителів початкових класів, майбутніх соціальних працівників, студентів вищих педагогічних закладів, педагогів / педагогинь – здобувачів / здобувачок післядипломної педагогічної освіти) науковий доробок щодо методики вивчення сформованості гендерної компетентності батьків-вихователів ДБСТ наразі відсутній.

Мета статті – теоретичне обґрунтування та висвітлення певних результатів практичної апробації комплексу діагностичних методик визначення рівнів сформованості гендерної компетентності батьків-вихователів.

Виклад основного матеріалу. Гендерна компетентність є однією з основних компетентностей, що потребує спеціальної уваги під час підготовки майбутніх / підвищення кваліфікації діючих батьків-вихователів ДБСТ щодо ефективного виконання соціальної ролі вихователів дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Досліджуючи проблему формування гендерної компетентності батьків-вихователів, ми обґрунтували її структуру, специфічність якої визначається низкою таких компонентів, як: **мотиваційно-ціннісний**, що характеризує особистісне ставлення батьків-вихователів до гендерної ідеології, наявність / відмінність у них позитивної мотивації до використання гендерного підходу, усвідомлення ними власної гендерної ролі у рамках виховного процесу вихованців; **когнітивний**, що передбачає наявність гендерних знань і гендерної психології: про гендерні особливості суб'єктів виховного процесу, зміст і прояви гендерних характеристик особистості, гендерні ролі та гендерні стереотипи, уявлення про особливості гендерної соціалізації хлопчиків і дівчат; **діяльнісний**, що зорієнтований на володіння батьками-вихователями вміннями та навичками впровадження гендерного підходу у практичній діяльності, здатність розв'язання гендерних проблем і конфліктів, уміння не виявляти у своїй поведінці гендерних упереджень; **рефлексивний**, що забезпечує розвиток і саморозвиток, – здатність до свідомого аналізу своєї діяльності й оцінки рівня власного розвитку, потреби і готовності до вдосконалення особистісних знань і вмінь з метою підвищення ефективності та результативності діяльності у контексті завдань гендерного виховання.

сивний, що забезпечує розвиток і саморозвиток, – здатність до свідомого аналізу своєї діяльності й оцінки рівня власного розвитку, потреби і готовності до вдосконалення особистісних знань і вмінь з метою підвищення ефективності та результативності діяльності у контексті завдань гендерного виховання.

Відповідно, для діагностики гендерної компетентності батьків-вихователів ДБСТ ми врахували структуру досліджуваного феномену: мотиваційно-ціннісний (мотиви, ціннісні орієнтації, потреби), когнітивний (оволодіння теоретичними знаннями), діяльнісний (оволодіння вміннями та навичками), рефлексивний (реалізація рефлексивної здатності, прагнення до самовдосконалення та самопізнання) компоненти. Отже, основою уточнення критеріїв і показників гендерної компетентності батьків-вихователів слугував зміст її складників. Методика діагностики гендерної компетентності батьків-вихователів є оригінальною розробкою на основі відомих і модифікованих завдань вивчення структурних компонентів означеної інтегративної особистісної характеристики (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний). Теоретичну основу методики диференційованого вивчення рівнів кожного з компонентів гендерної компетентності батьків-вихователів склали дослідження С. Бем [1], О. Бондарчук [2], Т. Говорун, О. Кікінежди [5], Є. Головахи й О. Кроніка [6], М. Куна, Т. Мак-Партленда [3].

З метою досягнення релевантних результатів діагностичної роботи у визначеному контексті необхідно трансформувати вищезазначені компоненти у критерії та показники сформованості у батьків-вихователів гендерної компетентності. Поняття «критерій» трактується в довідниковій літературі як «підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило» [7, с. 199]. За твердженням В. Гінецинського, кожен критерій складається з показників, що характеризують і розкривають його зміст [4]. Враховуючи вищенаведену структуру гендерної компетентності батьків-вихователів, ми визначили такі критерії гендерної компетентності, що розкриваються через відповідні показники (див. табл. 1).

Перший етап нашого дослідницького експерименту (констатувальний), спрямований на вивчення початкового стану гендерної компетентності батьків-вихователів ДБСТ, проводився протягом 2017–2018 рр. Експериментальною базою нашого дослідження стали обласні, районні та міські центри соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді Полтавської, Сумської та Чернігівської областей. До експерименту було залучено 172 батьки-вихователі, у т. ч. 92 жінки та 80 чоловіків із 93 ДБСТ. На основі вищезазначених критеріїв і показників, аналізу практичного досвіду роботи з батьками-вихователями ДБСТ, проведеного

Критерії	Показники	Діагностичні методики і методи
Мотиваційно-ціннісний	Особистісно-ціннісне ставлення до гендерних знань і гендерної просвіти. Прагнення до запровадження гендерного підходу в практичну діяльність. Усвідомлення власної гендерної ролі у рамках виховного процесу вихованців.	Опитувальник С. Бем із вивчення маскуліності – фемінності (модифікований варіант). Опитувальник «Прислів'я». Опитувальник Т. Говорун, О. Кікінежді «Поширеність гендерних стереотипів». Методика каузометричного дослідження за Є. Головахою та О. Кроніком.
Когнітивний	Знання основ теорії гендеру. Знання основ гендерної психології. Знання змісту та проявів гендерних характеристик особистості. Знання щодо соціального конструювання гендерних відносин. Уявлення про особливості гендерної соціалізації хлопчиків і дівчат.	Методика О. Бондарчук «Методика діагностування гендерної компетентності» (питання № 1–30). Анкета «Моя обізнаність у сфері гендеру» на визначення ставлення батьків-вихователів ДБСТ до гендерної проблематики (авторська розробка).
Діяльнісний	Застосування здобутих гендерних знань у практичну діяльність. Використання гендерного підходу у виховній діяльності. Здатність ефективно вирішувати завдання гендерної соціалізації. Уміння не проявляти у своїй поведінці гендерних упереджень. Здатність аргументувати обрані засоби виховного впливу у контексті завдань гендерного виховання	Авторський опитувальник «Розв'язання виховних ситуацій гендерного змісту у діяльності батьків-вихователів ДБСТ». Педагогічне спостереження і самоспостереження. Інтерв'ювання.
Рефлексійний	Здатність до самовдосконалення на основі аналізу власної діяльності у контексті попередження та розв'язання проблем гендерної соціалізації. Уміння надавати, виходячи з позицій і норм гендерної рівності, творчого підходу у процесі виховної діяльності, досягнення її ефективності та результативності оцінку власним стратегіям і тактикам взаємодії, свідомо прагнути їх вдосконалення.	Методика виявлення «Комунікативних і організаторських схильностей» (КОС), методика М. Куна – Т. Мак-Партленда «Хто Я?» Аналіз документації. Методика вчування за І. Манохою.

діагностування за методиками, розробленими науковцями, а також за авторською методикою, було уточнено рівні сформованості гендерної компетентності батьків-вихователів: низький, середній, високий. Цей комплекс діагностичного інструментарію ми вважаємо релевантним для об'єктивного визначення рівня гендерної компетентності батьків-вихователів ДБСТ.

З метою визначення рівнів мотиваційно-ціннісного критерію гендерної компетентності батьків-вихователів нами було використано методики: «Опитувальник С. Бем з вивчення маскуліності – фемінності» (модифікований варіант), опитувальник «Прислів'я», опитувальник Т. Говорун, О. Кікінежді «Поширеність гендерних стереотипів», методика каузометричного дослідження за Є. Головахою та О. Кроніком.

Мотиваційно-ціннісний критерій характеризується особистісним ставленням батьків-вихователів до гендерних знань: емоційною особистісною забарвленістю (негативною, амбівалентною, пози-

тивною) щодо гендерної ідеології загалом, щодо застосування гендерного підходу у вихованні, щодо власної гендерної ролі як у загальножиттєвих межах, так і у межах виховного процесу вихованців. Високий рівень мотиваційно-ціннісного критерію, що характеризує зацікавлене особистісне ставлення батьків-вихователів до гендерної парадигми, наявність у них позитивної мотивації щодо досягнення спроможності протидіяти гендерним стереотипам тощо виявили лише 5% опитуваних (майже повна орієнтація на егалітарні гендерні ролі); середній – 12% (неповна визначеність уявлень щодо своєї гендерної ролі з тяжінням до егалітарності); низький – 83% (орієнтація на традиційні гендерні ролі, некритичне ставлення до гендерних стереотипів).

Для вивчення рівня сформованості когнітивної складової частини гендерної компетентності батьків-вихователів ДБСТ використовували методику О. Бондарчук «Методика діагностування гендерної компетентності» (питання № 1–30), анкету «Моя

обізнаність у сфері гендеру» на визначення ставлення батьків-вихователів ДБСТ до гендерної проблематики (авторська розробка). Аналіз результатів вивчення когнітивного компонента засвідчив, що зовсім незначна частина батьків-вихователів (близько 3%) виявила високий рівень сформованості когнітивної складової частини гендерної компетентності (знання про сутність гендеру та гендерного підходу, гендерної психології, знання змісту та проявів гендерних характеристик особистості); середній – 9% (загальна обізнаність із уявленнями про особливості гендерної соціалізації хлопчиків і дівчат, гендерно-чутливими підходами до міжстатевої взаємодії з одночасними прогалинами щодо методики впровадження егалітарного підходу у вихованні тощо); низький рівень – 88% (епізодичні та розрізнені знання з гендерної проблематики та соціального конструювання гендерних відносин, нерозуміння принципів гендерної рівності).

Для вивчення рівня сформованості діяльній складової частини гендерної компетентності були використані методи: педагогічного спостереження та самоспостереження, інтерв'ювання (письмового й усного) батьків-вихователів ДБСТ у процесі розв'язання ними гендерно-забарвлених ситуацій виховної взаємодії, які представлені в авторському опитувальнику «Розв'язання виховних ситуацій гендерного змісту у діяльності батьків-вихователів ДБСТ». Результати аналізу дій та отриманих відповідей респондентів визначали їх уміння і навички щодо дотримання принципів егалітарності у виховній роботі і градувалися за трибальною шкалою: 1 бал – виявлено відсутні або неправильні вміння та навички; 2 бали – зафіксовано частково правильні або неповні вміння та навички; 3 бали – спостерігаються повні й правильні вміння та навички щодо розв'язання виховних ситуацій відповідно до вимог гендерного підходу. Сумарна кількість балів була підставою ранжування учасників експерименту за групами з високим, середнім і низьким рівнями сформованості діяльній складової частини гендерної компетентності. Також вважаємо за доцільне наголосити, що означене ранжування відбувалося з урахуванням результатів аналізу експертами змісту щоденників батьків-вихователів ДБСТ, у контексті відображеної у них спроможності щодо розв'язання завдань гендерного виховання, відповідно до рівня аргументованості своїх вчинків: 1) респонденти не сповна, а фрагментарно усвідомлюють підстави вибору дії та процес її втілення, не спроможні аргументувати свій вибір; 2) загалом респонденти усвідомлюють причинно-наслідковий зв'язок між обраними ними діями й умовами ситуації взаємодії, проте в аргументації наявні незначні помилки чи прогалини; 3) респонденти демонструють системне усвідомлення власних дій і спроможність їх обґрунтування.

Аналіз результатів засвідчив, що високий рівень діяльній складової частини гендерної компетентності продемонстрували 3% респондентів (здатність до продуктивного розв'язання завдань і проблем гендерної соціалізації, гендерно забарвлених конфліктів, а також їх попередження); середній – 7% (спроби застосування гендерного підходу у виховній діяльності переважно реалізуються інтуїтивно / на рівні загального розуміння, уміння не керуватися у своїй поведінці гендерними упередженнями визначається як нестабільне); низький – 90% (відсутність спроможності щодо застосування наявних гендерних знань у практичну діяльність або небажання здійснювати власну виховну діяльність відповідно до принципів егалітаризму).

Для вивчення рівня рефлексивного компонента гендерної компетентності використовувалася методика виявлення «Комунікативних і організаційних схильностей» (КОС), методика М. Куна – Т. Мак-Партленда «Хто Я?», аналіз документації, методика вчування за І. Манохою.

Високий рівень розвинутої цього компонента продемонстрували 6% батьків-вихователів ДБСТ, залучених до дослідження (здатність до самовдосконалення, на основі комплексного аналізу власної діяльності, у контексті виконання завдань гендерної соціалізації); середній – 14% (епізодичний або поверховий характер процесу оцінювання ефективності власної діяльності, виходячи з позицій і норм гендерної рівності, з наявністю ускладнень щодо визначення та реалізації засобів саморозвитку у окресленому напрямі); низький – 80% (відсутність спроб релевантної самооцінки через невизнання її дієвим інструментом самовдосконалення або ж нездатність до такого самоаналізу у контексті вимог гендерного підходу: неусвідомлення власної гендерної ролі у рамках виховного процесу вихованців, відсутність уявлення про власні стратегії та стиль спілкування тощо).

Отримані нами результати дослідження, здійсненого під час констатувального етапу, свідчать, що більшість батьків-вихователів ДБСТ, залучених до експерименту, виявили середній і низький рівні сформованості кожного з компонентів гендерної компетентності. Так, узагальнення результатів діагностики сформованості мотиваційно-особистісного компоненту гендерної компетентності свідчить, що лише 5% батьків-вихователів продемонстрували її високий рівень, 12% – середній і 83% – низький. Отже, можна констатувати, що досить велика кількість респондентів характеризується наявністю гендерних стереотипів та упереджень, які стають суттєвими перешкодами щодо оволодіння ними знаннями теорії гендеру, а також інтеріоризації принципу егалітарності. Аналіз результатів діагностики сформованості когнітивній складової частини компонента гендерної компетентності (високий рівень – 3%,

середній – 9%, низький – 88%) свідчить, що більшість опитуваних продемонстрували відсутність або поверховість знань з основ теорії гендеру, що значно ускладнює процес запровадження гендерного підходу до здійснення виховної діяльності у соціально-педагогічному середовищі ДБСТ. Результати діагностики сформованості діяльнісного компонента гендерної компетентності (високий рівень – 3%, середній – 7%, низький – 90%) продемонстрували, що для значної кількості опитуваних характерна відсутність спроможності на практиці помічати можливі ситуації гендерної нерівності, фактори й умови їх виникнення, здатність до розв'язання завдань гендерної соціалізації. Аналіз результатів вивчення сформованості рефлексивної складової частини (високий рівень – 6%, середній – 14%, низький – 80%) демонструє більш оптимістичні кількісні показники порівняно з попередніми та свідчить, що майже 20% респондентів мають здатність до самоаналізу власної діяльності й самовдосконалення. Однак більшість респондентів продемонстрували низький рівень прагнення / спроможності до самооцінки з відсутністю умінь надавати, виходячи з позицій і норм гендерної рівності, загальну оцінку ефективності власної поведінки у контексті вимог гендерної ідеології.

Висновки. Діагностування сформованості гендерної компетентності батьків-вихователів ДБСТ можливо здійснювати, застосовуючи запропоновані нами критерії і показники: мотиваційно-особистісний (підтримку соціальної цінності егалітаризму, особистісне ціннісне ставлення до гендерної парадигми), когнітивний (повноту, глибину, конкретність і системність гендерних знань), діяльнісний (правильність, повноту, доцільність / відповідність,

ефективність та аргументованість виховних дій), рефлексивний (систематичність, комплексність, триангулентність самооцінки та відповідність і своєчасність засобів особистісного саморозвитку у досліджуваному нами напрямі). Запропоновані критерії та показники дають можливість оцінювати сформованість гендерної компетентності за трьома взаємозалежними і послідовними рівнями: низьким, середнім, високим. Виявлені проблеми спрямовують наш подальший науковий пошук на розробку, обґрунтування й експериментальне впровадження соціально-педагогічних умов формування гендерної компетентності батьків-вихователів ДБСТ.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бем С. Линзы гендера: трансформация взглядов на проблему неравенства полов / пер. с англ. М.: РОССПЭН, 2004. 336 с.
2. Бондарчук О.І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності: монографія. К.: Наук. світ, 2008. 318 с.
3. Гендерная психология. Практикум / под. ред. И.С. Клециной. СПб.: Питер, 2009. 496 с.
4. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики: учеб. пособ. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1992. 154 с.
5. Говорун Т.В., Кікінеджи О.М. Гендерна психологія: навч. посіб. К.: Вид. центр «Академія», 2004. 308 с.
6. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. К.: Наукова думка, 1984. 207 с.
7. Тлумачний словник сучасної української мови: близько 50 000 слів / уклад. І.М. Забіяка. К.: Арій, 2007. 512 с.

РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК ТРЕТЬОЇ МІСІЇ
УНІВЕРСИТЕТІВ: ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУINNOVATION ACTIVITY AS A PART OF THE UNIVERSITY
THIRD MISSION: PROBLEMS OF DEVELOPMENT

У статті інноваційна діяльність розглядається як невід'ємна частина третьої місії університету, що виникла у результаті зміни суспільних, економічних та політичних контекстів. Визначено основні чинники розвитку інноваційної діяльності. Сформульовано підходи до підвищення інноваційного потенціалу університету та його інтеграції в глобальний освітній і науковий простір. Запропонована роль університету як центру регіонального розвитку в національній інноваційній системі.

Ключові слова: інноваційна діяльність, третя місія університету, модель «потрійної спіралі», національна інноваційна система.

В статье инновационная деятельность рассматривается как неотъемлемая часть третьей миссии университета, возникшей в результате изменения общественных, экономических и политических контекстов. Автором определены основные факторы развития инновационной деятельности. Сформулированы подходы к повышению

инновационного потенциала университета и его интеграции в глобальное образовательное и научное пространство. Предложена роль университета как центра регионального развития в национальной инновационной системе.

Ключевые слова: инновационная деятельность, третья миссия университета, модель «тройной спирали», национальная инновационная система.

The article considers innovative activity as an integral part of the university third mission appeared as a result of changes in the social, economic and political contexts. Author determines the main factors of innovation development. The approaches on improving the university innovative potential and its integration into global educational and scientific area are offered. The role of university as a center of regional development in the national innovation system was suggested.

Key words: innovation activity, third mission, university transformation, "triple helix" model, national innovation system.

УДК 378.1; 316.334

Зиміна С.В.,
аспірант відділу
інтернаціоналізації вищої освіти
Інституту вищої освіти
Національної академії
педагогічних наук України

Постановка проблеми у загальному вигляді. За тисячоліття свого існування університети зазнали значної трансформації, реагуючи на зміну суспільних, економічних та політичних контекстів. Ця еволюція йшла пліч-о-пліч зі зміною розуміння місії і змісту діяльності. Відбувається поступовий відхід від середньовічної ролі університетів як осередків збереження та відтворення знання, які здебільшого відповідали за навчання чотирьом дисциплінам: богослов'ю, праву, медицині та філософії [1]. Гумбольдтські реформи сприяли розширенню ролі університетів як агентів розвитку практично орієнтованих знань та збільшенню кількості навчальних програм прикладного спрямування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній економіці, що базується на знаннях, з'являється третій вимір діяльності університетів. Роль університетської науки як ключового інституту в мережі соціально-економічних відносин посилюється, відбувається глобальна інтеграція й залучення в господарський обіг об'єктів інтелектуальної власності [2]. У розвинутих державах ця роль високо цінується і підтримується, оскільки вона дозволяє розширити джерела фінансування університетів, а також посилити їхній вплив на регіональний економічний розвиток.

Такий підхід використовує Г. Іцковіц у моделі «потрійної спіралі», яка описує взаємодію університетів, промисловості та держави в постіндустріальній економіці й економіці знань [3–5]. Дана модель дозволяє не тільки перевірити на міцність взаємовідносини університетів, влади і бізнесу, але й відкоригувати їх для створення оптимальної стратегії успіху кожного учасника. У центрі моделі – здатність ідентифікувати головне джерело економічного і соціального розвитку, що, у свою чергу, дає можливість просунути на новий рівень взаємодію учасників інноваційного процесу.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Актуальним є пошук нових ефективних підходів, які були б здатні забезпечити синергетичну взаємодію закладів вищої освіти, промисловості та бізнесу.

Мета статті – виявити ключові чинники розвитку інноваційної діяльності як складника третьої місії університету, обґрунтувати підходи до підвищення інноваційного потенціалу університету та його інтеграції в глобальний освітній і науковий простір.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення поставленої мети ми ідентифікували основні періоди трансформації університетів і їхньої місії, стисло представили їх у Таблиці 1.

Еволюція контекстів та місії університетів

Період / модель	Ранній класичний період / Паризька модель (XII – XIII ст.)	Класичний період / Німецька модель (XIX – XX ст.)	Посткласичний період / Американська модель (XXI ст.)
Місія університету	«Трансфер знань». Зміст – освіта.	«Фабрика знань». Зміст – освіта, наука.	«Хаб знань». Зміст – освіта, наука, комерціалізація.
Економічний контекст	Розвиток ремісництва, аграрного сектора.	Інтенсивний розвиток промисловості (індустріалізація).	Розвиток наукоємних технологій, сфери послуг, формування економіки знань.
Роль університету	Університет – духовний / елітарний заклад.	Університет – «постачальник» ресурсів, джерело технологій для виробництва.	Університет – невід’ємна частина «розумного» регіону, що сприяє зростанню його інноваційного потенціалу.

Традиційно влада і бізнес є рушійною силою промислової політики. Однак в еру, коли передові знання та розроблення швидко втілюються на практиці, на передній план виходять університети. Якщо раніше шлях від відкриттів до технологічних проривів тривав десятиліттями, зараз він прискорюється, що дозволяє винахідникам не тільки брати участь у дослідницькому процесі, але й запроваджувати інновації. Ця тенденція свідчить про необхідність більш глибокого залучення інститутів, які генерують знання, в інноваційний процес.

У сучасних умовах інтенсифікації глобалізаційних процесів (інтернаціоналізація, лібералізація, регіоналізація, комерціалізація, крос-культурність, мобільність, інтеграція тощо) перед закладами вищої освіти України постають такі виклики:

- імплементація нових методів управління університетами: зміна традиційних командно-адміністративних методів управління, розвиток лідерського потенціалу університетів;
- оновлення університетської структури відповідно до національних потреб та світових трендів, забезпечення її стійкості;
- розроблення ефективного алгоритму співпраці та формування партнерства із зовнішніми акторами (підприємствами, інвесторами, громадами тощо);
- посилення, нарівні з освітньою та дослідницькою, третьої місії, що містить інноваційний складник;
- ефективне використання потенціалу університетів як джерел відтворення знання, висококваліфікованих кадрів та інтелектуального капіталу. Університети, які зможуть пройти цей шлях змін найбільш швидко й ефективно, мають можливість стати лідерами освітньої галузі, а також здобути низку конкурентних переваг.

В Україні інноваційні процеси, пов’язані із впровадженням результатів науково-технічної діяльності у виробництво, відбуваються дуже повільно, тому малоефективні. За роки незалежності промислові підприємства й університети так і не змогли стати повноцінними партнерами в реалізації

інноваційній проектів. Серед основних причин такого низького рівня співпраці можна визначити як загальнополітичні, так і організаційно-інституційні, спрямовані на трансформацію структури університету [6].

Ключовим на шляху трансформації закладів вищої освіти в напрямі розвитку інноваційного потенціалу та посилення взаємодії з бізнес-спільнотою постає питання створення результативної моделі інноваційної інфраструктури, яка дозволить університетам впоратися з новою роллю в економіці знань – роллю «хабу» знань у «розумному» регіоні, який сприяє зростанню його інноваційного потенціалу.

Питанням становлення національної інноваційної системи та розвитку інноваційної діяльності в закладах вищої освіти присвячено низку ґрунтовних праць відомих вітчизняних учених [6; 7], в яких автори започатковують міждисциплінарний науковий дискурс щодо інноваційної модернізації українського суспільства. Зокрема, увага приділяється розвитку в державних університетах центрів інновацій – осередків економічного зростання.

Проблема відсутності системного підходу в інноваційній політиці держави, зокрема щодо формування ефективною інноваційною інфраструктури (задекларовано постановою уряду від 14 травня 2008 р. № 447 [8], законами України «Про вищу освіту» [9] та «Про інноваційну діяльність» [10]), не дозволяє закладам вищої освіти займатися цими новими, але вельми перспективними напрямками діяльності на високоякісному рівні.

Сьогодні нові ролі, призначені університетам, відображають радикальні зміни попиту промислових підприємств на технології та знання. Протягом останніх десятиліть підприємства дедалі частіше відмовляються від внутрішньо орієнтованої інноваційної діяльності, переходять на відкриті й інтерактивні форми розвитку (відкриті інновації) [11], оскільки визнають, що не можуть відстежувати та розробляти самостійно передові технології.

Наукові розроблення та технологічні рішення, створені за межами їхніх власних технологічних

Заходи для розвитку інноваційної діяльності

Мета впливу	Підходи
Освітні програми	– оновлення освітніх програм з урахуванням сучасних тенденцій; – використання веб-технологій, розвиток дистанційних форм навчання; – застосування методу проектів під час викладання навчальних дисциплін; – розроблення та проведення регулярних тренінгів з основ інноваційного менеджменту та підприємництва для співробітників та аспірантів; – інтеграція дисциплін «Інноваційний менеджмент» та «Підприємництво» в освітні програми для студентів нееконімічних спеціальностей.
Кадри	– забезпечення участі працівників у програмах академічної мобільності; – формування крос-дисциплінарних команд для участі в інноваційних проектах; – формування спеціалізованих / міждисциплінарних кластерів та комунікаційних платформ для взаємодії з бізнесом, владою та громадськими організаціями.
Середовище	– розвиток студентських підприємницьких ініціатив у гуртках, бізнес-інкубаторах, а також шляхом проведення студентських змагань; – створення інноваційних центрів для комерціалізації розроблень, пошуку партнерів для реалізації інноваційних проектів та додаткових джерел фінансування, а також надання консультаційних послуг; – створення фонду для фінансування власних підприємницьких ініціатив.

доменів, можуть мати надзвичайно цінні можливості як для розширення виробничих ліній, так і для вдосконалення виробничих процесів. Отже, успіх підприємств все більше залежить від їхньої здатності створювати та підтримувати інтерфейси за межами власних корпоративних стін.

Зростання економіки також залежить від швидкості поширення знань між різними промисловими акторами, а також розвитку та посилення зв'язків між науковими дослідженнями та потребами компаній. У цьому контексті університети мають ключове значення не тільки як «постачальники» передових технологій для наукоємних галузей. Виконуючи функцію інноваційних хабів [1], університети можуть бути брокерами знань, які зв'язують результати наукових досліджень зі спеціальними знаннями, створеними самою промисловістю, сприяють їхній дифузії та використанню в різних сферах. Особливо це стосується технологічних університетів, оскільки вони можуть тісно співпрацювати з різними підприємствами, накопичувати цінний досвід та використовувати отримані знання для підтримки підприємств на нових етапах інноваційної діяльності [12–14].

Дослідження регіонального розвитку вказують на важливість дифузії знань на перетині промислових баз знань та наукових досягнень. Незважаючи на реформу, що регулює порядок проведення винахідницької діяльності (зокрема, у Німеччині, Австрії та Норвегії), а також значні інвестиції в управління університетською інтелектуальною власністю (далі – ІВ), трансфер ІВ може бути досить незначним каналом поширення знань університету в суспільстві для реалізації третьої місії [15; 16]. Непряма дифузія знань через реалізацію інноваційних освітніх програм, мобільність дослідників та поширення знань у межах інформаційно-

комунікаційних заходів може відігравати більш важливу роль.

За даними [17], в європейських країнах майже 13% інноваційних компаній визнають університети неформальними джерелами знань для їхньої інноваційної діяльності, а в деяких країнах ця частка значно вища (наприклад, у Норвегії – 18%).

Емпіричні дослідження визначають основні виклики для університетів як джерела промислових інновацій [18–19]. Так, розмір організації й інтенсивність дослідницької діяльності визначають її ставлення до університету як до джерела інноваційних ідей. Чим більше підприємство та чим інтенсивнішу дослідницьку діяльність воно проводить, тим більше воно використовує ресурси університетів. По суті, фірми повинні осмислювати, асимілювати й інтегрувати ідеї у свою діяльність, і така поглинаюча здатність залежить від інтенсивності дослідницької й інноваційної діяльності.

Основою довгострокового нарощування інноваційної діяльності університету є створення освітніх програм з основ підприємництва та бізнесу, які за своїм змістом пов'язують світ академічних наук зі світом інновацій і виробництва, для студентів природничих спеціальностей, технологів та інженерів. Підвищити ефективність таких програм можна завдяки організації вільного доступу до результатів досліджень та винаходів, наприклад, через проведення ярмарків, конкурсів, бізнес-форумів та інших заходів, адаптованих до потреб та вимог місцевих і регіональних підприємств. Створення інноваційної консультативної інфраструктури, як-от технологічні інформаційні офіси, офіси трансферу технологій тощо, відкриті для надання зовнішніх консультацій, буде сприяти розвитку власних підприємницьких ініціатив (стартап- та спіноф-компаній), а також збільшенню кількості підприємств,



Рис. 1. Місце сучасного університету в національній інноваційній системі

що використовують прикладні розроблення науково-дослідних підрозділів університетів. Основні заходи щодо підвищення інноваційної діяльності в університеті нами представлені в Табл. 2.

Підтримка публікацій дослідників у технологічних наукових журналах може значно покращити доступ та збільшити інтерес корпоративних акторів до прикладних досліджень в інноваційній системі.

Відкритість інноваційного процесу є визначальним чинником щодо використання бази знань університету. Завдяки систематичній взаємодії (проведення форумів, профільних конференцій, залучення представників бізнесу до освітнього процесу, участь у розробленні освітніх програм, проведення тренінгів) з підприємствами технологічні університети можуть отримати репутацію надійного джерела практичних знань.

Інтернаціональність підприємств впливає на використання й оцінку університетської бази знань. Міжнародна мережа іноземної транснаціональної компанії може служити джерелом генерації та поширення знань. Тому увага технологічних університетів має передусім спрямовуватися на регіональні підприємства.

Результати досліджень показують, що розвиток технологічної галузі та стан економіки країни значно впливають на використання університетських

баз знань. Крім того, дослідники підкреслюють важливість поширення університетських розроблень у «малих економіках», де наукова сфера відіграє особливо важливу роль, поєднуючи такі «економіки» з розвитком знань за кордоном [20–22]. Отже, надзвичайно важливу роль університетські розроблення відіграють на регіональному рівні та в контекстах, що характеризуються вузькою компетенцією та високим ступенем спеціалізації. Для технологічних університетів ще однією цінною можливістю є розвиток центрів знань, а також формування регіональної платформи прикладної науки, яка буде відігравати вирішальну роль у підтримці розвитку регіональної економіки шляхом об'єднання промислової бази із зовнішніми академічними ресурсами.

Загалом, обмін знаннями й ідеями через інституційні кордони потребує використання нових методів та інструментів комунікацій. У регіональному контексті обмін знаннями й ідеями має спиратися на довіру, що розвивається через взаємодію відповідних учасників у межах регіональних платформ, де університети, зосереджені на прикладних дослідженнях, повинні позиціонувати себе як брокери знань для інноваційної системи.

Тому сьогодні, на нашу думку, за умови проведення цілеспрямованої модернізації структури, саме технологічні університети можуть ради-

кально впливати на економічний та соціальний розвиток власних регіонів, формувати в такий спосіб навколо себе локальне інноваційне середовище для підготовки інноваторів, що володіють науковими знаннями, творчими здібностями й якостями підприємців (Рис. 1).

Висновки. Підсумовуючи наведені дані, можна говорити про те, що сьогодні успішний розвиток інноваційної діяльності університетів залежить від швидкості їхнього перетворення на регіональні інноваційні «хаби» – центри знань – відповідно до визначених ними пріоритетів (в освіті, науковій та інноваційній діяльності). Їхня діяльність має бути спрямована на реалізацію регіональних ініціатив, потрібних для суспільства та бізнесу.

Для реалізації «третьої» місії університети мають створити та підтримувати інноваційну інфраструктуру, що сприятиме оновленню освітніх програм, безперервному розвитку крос-дисциплінарних інноваційних проектів (внутрішніх і зовнішніх – спільно з бізнесом, громадами), інтенсифікації трансферу технологій у реальний сектор економіки, а також дозволить фінансово підтримувати власні підприємницькі ініціативи завдяки проведенню освітніх заходів, формуванню власних фондів, залученню венчурних інвестицій та формуванню державно-приватного партнерства. Це надасть університету низку конкурентних переваг на ринку, закріпить за ним статус драйвера регіонального (а згодом і глобального) розвитку.

БІБЛІОГРІФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Youtie J., Shapira P. Building an innovation hub: A case study of the transformation of university roles in regional technological and economic development. *Research Policy*. 2008. № 8. P. 1188–1204.
2. Clark B., Gjerding A., Cameron S. et al. Twenty Practices of an Entrepreneurial University. *Higher Education Management and Policy*. 2006. № 3. P. 1–28.
3. Etzkowitz H., Webster A., Gebhardt C. The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Research Policy*. 2000. №2. P. 313–330.
4. Etzkowitz H. Research groups as “quasi-firms”: the invention of the entrepreneurial university. *Research Policy*. 2003. № 1. P. 109–121.
5. Etzkowitz H., Leydesdorff L. The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university – industry – government relations. *Research Policy*. 2000. № 2. P. 109–123.
6. Геєць В. Національна інноваційна система: зарубіжний досвід, стан в Україні: аналітичні матеріали до парламентських слухань. К: Ін-т економіки та прогнозування НАНУ України, 2007. 184 с.
7. Кремень В. Феномен інновації: освіта, суспільство, культура: моногр. К: Педагогічна думка, 2008. 472 с.
8. Про затвердження Державної цільової економічної програми «Створення в Україні інноваційної інфраструктури» на 2009–2013 рр. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/447-2008-%D0%BF>.
9. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556–VII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
10. Про інноваційну діяльність: Закон України від 5 грудня 2012 р. № 5460–IV. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15>.
11. Christensen J., Olesen M., Kjaer J. The industrial dynamics of Open Innovation – Evidence from the transformation of consumer electronics. *Research Policy*. 2005. № 10. P. 1533–1549.
12. Mowery D., Sampat B. Universities in National Innovation Systems. *Oxford handbook of innovation*. Oxford: Oxford University Press, 2005. P. 209–239.
13. Hargadon A., Sutton R. Technology brokering and innovation in a product development firm. *Administrative Science Quarterly*. 1997. № 4. P. 716–749.
14. Rothaermel F., Agung S., Jiang L. University entrepreneurship: a taxonomy of the literature. *Industrial and Corporate Change*. 2007. № 4. P. 691–791.
15. Cooke P. Regional Innovation Systems, Clean Technology & Jacobi an Cluster-Platform Policies. *Regional Science Policy & Practice*. 2008. № 1. P. 23–45.
16. Herstad S., Brekke T. Globalization, regional development and the evolving local university role: The Case of Vestfold, Norway. *Universities in change*. New York: Springer, 2012. P. 339–359.
17. Ebersberger B., Herstad S., Altmann A. Knowledge spillovers from universities inspiring corporate innovation activities. *Universities in change*. New York: Springer, 2012.
18. Laursen K., Salter A. Searching high and low: what types of firms use universities as a source of innovation? *Research Policy*. 2004. № 8. P. 1201–1215.
19. Mohnen P., Hoareau C. What type of enterprise forges close links with universities and government labs? Evidence from CIS 2. *Managerial and Decision Economics*. 2003. № 2. P. 133–145.
20. Meyer K., Sinani E. Where and When Does Foreign Direct Investment Generate Positive Spillovers? A Meta Analysis. *Journal of International Business Studies*. 2009. № 7. P. 1075–1094.
21. Boschma R., Iammarino S. Related Variety, Trade Linkages, and Regional Growth in Italy. *Economic Geography*. 2009. № 3. P. 289–311.
22. Graf H. Gatekeepers in regional networks of innovators. *Cambridge Journal of Economics*. 2010. № 1. P. 173–198.

УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНОЮ СЕРЕДНЬОЮ ОСВІТОЮ ЯК ВІДКРИТОЮ СИСТЕМОЮ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙ СУСПІЛЬСТВА

MANAGEMENT OF SECONDARY EDUCATION AS AN OPEN SYSTEM IN SOCIETY TRANSFORMATION CONDITIONS

У статті проаналізовано загальну середню освіту як відкриту систему в умовах трансформації українського суспільства. Виокремлено низку чинників зовнішнього середовища системи, які суттєво впливають на кінцевий результат. До чинників прямої дії віднесено законодавче забезпечення, органи державної влади, інфраструктуру, споживачів, конкурентів, громадські організації, дошкільні установи. Чинники непрямої дії такі: міжнародні відносини, науково-технічний прогрес, політична обстановка, соціокультурні умови, економічна ситуація. Врахування означених чинників під час ухвалення управлінських рішень здатне зменшити їхній негативний вплив на досліджувану систему.
Ключові слова: трансформації суспільства, відкрита система, система загальної середньої освіти, управління системою загальної середньої освіти.

дошкільні установи. Факторами непрямого действия являются: международные отношения, научно-технический прогресс, политическая ситуация, социокультурные условия, экономическая ситуация. Учет указанных факторов при принятии управленческих решений может уменьшить их негативное влияние на исследуемую систему.
Ключевые слова: трансформации общества, открытая система, система общего среднего образования, управление системой общего среднего образования.

The article deals with analyzes of secondary education as an open system in the conditions of the transformation in Ukrainian society. Much attention is given to many factors of the external environment system, which have a significant effect on the final result. Legislative support, public authority, infrastructure, consumers, competitors, public organizations and pre-school institutions are referred to factors of direct action. Factors of indirect action are international relations, scientific and technological progress, political situation, sociocultural conditions and economic situation. Paying attention to the se factors helps to reduce their negative impact on the investigated system while making management decisions.

Key words: society transformation, open system, system of secondary education, management of secondary education.

УДК 37.014.53

Коломієць М.Б.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки
та менеджменту освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

В статье проанализировано общее среднее образование как открытая система в условиях трансформации украинского общества. Выделены факторы внешней среды системы, существенно влияющие на конечный результат. К факторам прямого действия отнесены законодательное обеспечение, органы государственной власти, инфраструктура, потребители, конкуренты, общественные организации,

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Утвердження незалежності України проходило під знаком формування, реалізації і модернізації національної державної політики у сфері освіти. У період 1991–2002 рр. створено функціонуючу та самодостатню національну освітню систему, що зберегла прогресивні здобутки і традиції минулого, стала відповідати новим суспільним відносинам і водночас накопичила інноваційний потенціал подальшого розвитку. Розпочатий з ухвалення 1991 р. законів про освіту та наукову і науково-технічну діяльність період національної освітньої самоідентифікації завершився остаточним розвитком української освіти з пострадянським освітнім простором, створенням цілісного комплексу національного освітнього законодавства, ухваленням Національної доктрини розвитку освіти на перспективу.

Входження України в європейський і світовий освітній простір потребує модернізації управління освітою в контексті її відповідності сучасним вимогам. Водночас особливого значення набуває середня освіта, яка є підґрунтям для успішного здобуття освіти наступних рівнів, самоосвіти протягом усього життя. «Метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання

і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії із природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності» [8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми управління освітою, зокрема загальною середньою, ґрунтовно досліджуються вченими Д. Дзвінчуком, Г. Єльніковою, П. Кухарчуком, В. Крижко, Л. Гриневич, І. Лікарчуком, В. Луговим та ін. Аналіз праць вітчизняних науковців у сфері управління освітніми процесами спонукає до висновку, що однією з найважливіших проблем управління освітою в Україні є створення такого механізму управління загальною середньою освітою, який би відповідав новим умовам її функціонування.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.

Україна після здобуття незалежності розпочала перетворення, спрямовані на розбудову демократичного суспільства, на відміну від тоталітарного радянського. Такі перетворення можемо вважати трансформацією. Енциклопедичний словник із державного управління визначає трансформацію як «<...> перетво-

рення соціальних інститутів, соціальних структур, що часом супроводжуються їх докорінною зміною <...>. Отже, це поняття можна застосовувати, зокрема, для характеристики докорінних перетворень, що розпочалися у низці країн світу, в яких традиційні засади суспільного життя змінюються, суспільства переходять на засади демократичних процедур, ринкової економіки, визначають склад політичних інститутів, визнають верховенство права та поважання прав людини, свободи слова тощо» [2, с. 713–714]. Тому для успішного управління загальною середньою освітою необхідно враховувати умови, в яких функціонує система загальної середньої освіти та їхній вплив на кінцевий результат.

Мета статті – зробити аналіз особливостей управління загальною середньою освітою як відкритою системою в період суспільних трансформацій.

Виклад основного матеріалу. Управління загальною середньою освітою – багатогранне явище, зумовлене як складністю самої системи загальної середньої освіти так і процесами реформування, що відбуваються на сучасному етапі. Для усвідомлення особливостей управління в перехідні періоди розвитку держави і суспільства схарактеризуємо основні положення теорії управління щодо системи загальної середньої освіти України.

Як свідчить аналіз літературних джерел, сьогодняшня категорія управління трактується неодноразово. Зміст визначень залежить від виду діяльності (виробництво, сфера послуг, інтелектуальна діяльність тощо), від акцентування уваги на тих чи інших аспектах управлінської діяльності.

Отже, у загальному вигляді управління ми розуміємо як поєднання людських і матеріальних ресурсів для виконання завдань, поставлених перед організацією.

Управління школою, за визначенням науковців, – «<...> це особлива діяльність, в якій суб'єкти за допомогою планування, організації, керівництва й контролю забезпечують організованість спільної діяльності учнів, педагогів, батьків, обслуговуючого персоналу та її спрямованість на досягнення освітніх цілей розвитку школи» [1, с. 8]. Практично це проявляється в науково обґрунтованих діях адміністрації і педагогів, спрямованих на раціональне використання часу і сил викладачів і учнів у навчально-виховному процесі з метою поглибленого вивчення навчальних предметів, морального виховання, підготовки до усвідомленого вибору професії і всебічного розвитку особистості.

Процес управління школою ґрунтується на відповідних принципах, найважливішими серед яких є такі: науковості, поєднання колегіальності з персональною відповідальністю, гуманізації, демократизації, національної свідомості й патріотизму, оптимізації, конкретності й діловитості тощо. Чітке

дотримання комплексу принципів дозволяє забезпечити високий рівень управління освітньою організацією.

Будь-яка організація є складною системою. Термін «система», що вживається в сучасній науці, має багато визначень і змістових нюансів. Розглянемо деякі з них. Так, національний стандарт системи управління якістю ДСТУ ISO 9000:2007, що відповідає міжнародному стандарту ISO 9000:2005 Quality management systems – Fundamentals and vocabulary, визначає систему як «сукупність взаємопов'язаних або взаємодіючих елементів» [9, с. 7]. Філософський енциклопедичний словник визначає систему як «<...> сукупність визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія. Якісні характеристики цих елементів становлять зміст системи, сукупність закономірних зв'язків між елементами – внутрішню форму, або структуру системи» [10, с. 583].

Енциклопедичний словник з державного управління визначає, що «система – сукупність елементів, що характеризується структурою, зв'язками та функціями, які забезпечують цілеспрямований розвиток <...>. У найбільш загальному вигляді система – це об'єднана сукупність закономірно пов'язаних один з одним елементів» [2, с. 641]. Отже, систему можемо розуміти як сукупність взаємозв'язаних, взаємодіючих елементів, що створюють властивість, яка виникає в результаті унікального поєднання компонентів і їхніх функцій і може суттєво відрізнитися від властивостей її компонентів.

Будь-яка організаційна система незалежно від її розміру, рівнів управління складається з керуючої і керованої підсистем. Керуючою підсистемою називають апарат управління, засоби і технології управління тощо.

У системі загальної середньої освіти керуючу підсистему утворюють центральні, регіональні, місцеві органи управління освітою, керівники закладів загальної середньої освіти. Основним призначенням даної підсистеми є розроблення способів впливу на освітні процеси та їх трансформація в конкретні управлінські рішення. Керована підсистема охоплює виконавців різних рівнів і категорій. До них належать педагогічний персонал, який безпосередньо здійснює навчально-виховну діяльність у закладах освіти, та допоміжний персонал. Також до керованої підсистеми відносимо необхідні для здійснення виробничої діяльності засоби, як-от приміщення навчальних установ, матеріально-технічне та методичне забезпечення педагогічної діяльності, організаційні та комунікаційні засоби.

На сучасному етапі всі організації розглядаються як відкриті системи, тобто такі, внутрішні елементи яких взаємодіють не лише між собою, але й із зовнішнім середовищем. Отже, загальна середня освіта як відкрита система має деякі

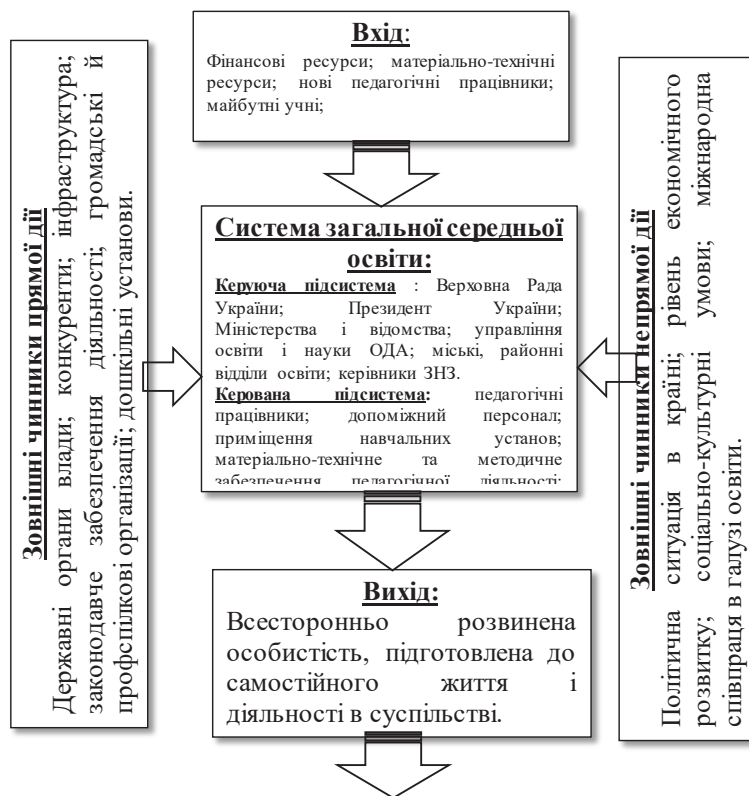


Рис. 1. Загальна середня освіта як відкрита система

властивості, а саме: цілісність, перспективність, незалежність, спеціалізованість, перетворення вхідних елементів на вихідні, централізація, зростання, циклічність розвитку, непередбачуваність причин можливих збурень тощо. Відкрита система має вхід та вихід (Рис. 1.).

Наочно простежується залежність між кінцевим результатом діяльності системи (вихід) і зовнішнім середовищем системи. Ефективність діяльності системи загальної середньої освіти суттєво залежить від зовнішніх чинників прямої дії. Їхній позитивний і негативний вплив на систему в умовах трансформаційних процесів у суспільстві наведено в таблиці 1.

Органи державної влади суттєво впливають на можливість системи загальної середньої освіти. Ставлення органів влади до проблем школи може суттєво погіршити або покращити її стан. Постійне недофінансування системи загальної середньої освіти [6; 11; 5] призводить до концентрації зусиль її керівників на пошуках додаткових джерел фінансування, що відволікає від управління навчально-виховною діяльністю.

Наявність чітких законодавчих і нормативних документів, що виключають дублювання, непотрібні паперові звіти, інформацію тощо сприяє збільшенню часу педагогічних працівників на роботу з учнями в позаурочний час. За недоко-

налого законодавчого забезпечення з'являється можливість зловживань у сфері використання фінансів, кадровому менеджменті, участі громадськості в управлінні освітніми процесами школи тощо. Недосконалість транспортної інфраструктури (особливо в сільській місцевості) створює значні перешкоди для реалізації ідеї підвезення учнів до опорних шкіл (транспорт виходить із ладу, час перебування дітей у дорозі зavelикий тощо).

Зовнішні чинники непрямої дії також суттєво впливають на ситуацію в загальній середній освіті. Найбільш впливовими серед них, на наш погляд, є політична ситуація в країні; міжнародні події і відносини з державами-сусідами; рівень розвитку науки і техніки в державі; політичні, соціально-культурні й економічні умови існування суспільства. Постійні політичні кризи призводять до невиконання багатьох державних програм, спрямованих на покращення функціонування шкільної освіти, відсутності необхідних законодавчих актів, спрямованих на реформування освіти й опосередковано призводять до недостатнього фінансування системи [5], нераціонального використання бюджетних коштів.

Міжнародні події і відносини впливають на ухвалення управлінських рішень центральними органами виконавчої влади, що визначають напрями розвитку і реформування загальної середньої

Таблиця 1

**Вплив чинників зовнішнього середовища прямої дії
на функціонування системи загальної середньої освіти**

Чинники	Позитивний вплив чинників	Негативний вплив чинників
Законодавче забезпечення	Створює правове поле для функціонування системи загальної середньої освіти.	Деякі аспекти управління загальною середньою освітою не врегульовано законодавчо (участь громадськості в управлінні, виборність керівників ЗЗСО тощо).
Органи державної влади	Забезпечують реалізацію державної політики в галузі освіти.	Значна кількість органів управління зменшує відповідальність за ухвалені рішення, ускладнює процедури звітності і збільшує їх кількість.
Інфраструктура	Розвинута промислова, транспортна, культурна інфраструктура сприяє збільшенню кількості учнів.	Відсутність робочих місць, транспортної інфраструктури зменшує кількість учнів.
Споживачі	Сприяють урізноманітненню послуг загальноосвітніх закладів відповідно до потреб споживачів.	Бажання споживачів можуть не відповідати вимогам державних освітніх стандартів.
Конкуренти	Наявність закладів різних типів і форм власності стимулює підвищення якості освітніх послуг.	Зменшення кількості учнів у державних закладах загальної середньої освіти.
Громадські й профспілкові організації	Захист інтересів та прав працівників ЗЗСО, учнів, контроль за дотриманням законодавства.	Пропагування деякими громадськими організаціями ідей, що не сумісні з моральними нормами, ідеями національного суверенітету тощо.
Дошкільні установи	Наявність достатньої кількості дошкільних установ сприяє підвищенню рівня готовності першокласників до навчання.	Недостатня кількість місць у дошкільних закладах зменшує кількість першокласників із високим рівнем готовності до навчання.

Таблиця 2

**Вплив чинників зовнішнього середовища непрямої дії
на функціонування системи загальної середньої освіти**

Чинники	Позитивний вплив чинників	Негативний вплив чинників
Міжнародні відносини	Початок процесу децентралізації, побудова державно-громадського управління системою загальної середньої освіти.	Орієнтація частини школярів на навчання за кордоном, що спричиняє зменшення кількості школярів і студентів.
Науково-технічний прогрес	Впровадження в навчальний процес мультимедійних та інформаційних технологій, збільшення можливостей доступу до інформації.	Ускладнення й збільшення обсягу навчального матеріалу, швидке старіння навчальних програм, підручників.
Політична обстановка	Реформування системи загальної середньої освіти.	Непослідовність, незавершеність реформ системи загальної середньої освіти, відсутність кардинальних змін.
Соціально-культурні умови	Демократизація освітніх процесів.	Часткове дотримання моральних норм молоддю.
Економічна ситуація	Поява приватних загальноосвітніх навчальних закладів.	Недостатнє фінансування державних закладів загальної середньої освіти на рівні держави та місцевих громад.

освіти. Так, у часи орієнтації на зближення з Російською Федерацією загальноосвітня школа України розвивалася за подібним до російського сценарієм, який не передбачав кардинальних змін у системі загальної середньої освіти. Європейський вектор розвитку України висунув нові вимоги до системи освіти взагалі і шкільної зокрема як підґрунтя для формування майбутнього ефективного професіонала. Це передбачає й адаптацію законодавства України у сфері освіти з урахуванням

критеріїв Європейського Союзу, що стимулювало ухвалення 2014 р. Закону України «Про вищу освіту», 2017 р. – «Про освіту» тощо. Проголошено курс на децентралізацію управління загальною середньою освітою, що передбачає підвищення відповідальності на місцях за ухвалені рішення, розширення фінансових можливостей, вплив громадськості на ухвалення рішень тощо.

Науково-технічний прогрес останнім часом є одним із визначальних чинників у багатьох галузях

виробництва, в освіті зокрема. Сьогоднішня школа має відповідати сучасному розвитку науки, інформаційних технологій, впроваджувати інноваційні методи роботи зі школярами, забезпечувати високий рівень володіння іноземними мовами. Позитивний і негативний вплив чинників зовнішнього середовища непрямої дії проаналізовано в табл. 2.

Суттєве значення для ефективного функціонування системи загальної середньої освіти мають вхідні ресурси. Наприклад, недостатнє фінансування призводить до низьких заробітних плат педагогічних працівників, що суттєво впливає на зменшення індексу престижності педагогічної діяльності [4, с. 13]. Як наслідок, рівень підготовки випускників педагогічних навчальних закладів знижується, тоді як вимоги до них у закладах середньої освіти підвищуються. Недостатнє фінансування суттєво впливає на матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу. Проблемою є оновлення комп'ютерної техніки, мультимедійних засобів навчання, ліцензованого навчального програмного забезпечення, капітальні ремонти приміщень навчальних закладів тощо.

Важливою складовою частиною вхідних ресурсів загальної середньої освіти є майбутні учні, зокрема їхня кількість, рівень готовності до навчання в школі, мотивація, рівень інтелектуального та фізичного розвитку тощо.

Так, за даними Державного статистичного управління України, кількість учнів у денних загальноосвітніх навчальних закладах за 24 роки зменшилася майже у 2,5 рази (6 939 000 осіб у 1990/91 навчальному році, 4 150 000 осіб у 2013/14 навчальному році) [3], що призвело до значного скорочення навчальних закладів. Зменшення кількості учнів призводить до недостатньої комплектації шкіл і класів, що змушує заклади освіти активізувати діяльність із розширення зони обслуговування, проводити агітаційну роботу серед потенційних учнів населеного пункту.

Негативним чинником для успішної діяльності системи загальної середньої освіти є недостатня готовність першокласників до навчання в школі. Як зазначає Н. Черепаня, за результатами експериментальної роботи встановлено, що переважна кількість дітей старших груп дошкільних навчальних закладів виявила низький (59,5–62,5%) і середній (32,5–35,7%) рівні готовності до навчання в школі. Високий рівень виявили лише 4,8–5% досліджуваних нами дітей в обох регіонах. Особливо низькі показники були зафіксовані в компонентах фізичної, мотиваційної і комунікативної готовності [12, с. 9]. Це змушує школу докладати додаткових зусиль для досягнення результативності навчально-виховного процесу, особливо в навчальній діяльності. Вчителі проводять додаткові заняття із частиною учнів, знижують темп уроку тощо.

Велике значення для досягнення кінцевого результату діяльності системи загальної середньої освіти має мотивація до навчання. Психологи стверджують, що мотивація до навчання є основою успішного навчання дітей. Оскільки мотивація до навчання є складним комплексним явищем, ми розглядаємо її як динамічне явище, яке має розвиватися в процесі навчальної діяльності залежно від вікових особливостей.

За даними науковців, внутрішня мотивація школярів з кожним роком знижується, а зовнішня – збільшується. Н. Олійник наводить дані про те, що в значній частині учнів початкової школи мотивація до навчання відсутня зовсім (1 клас – 24%, 2 клас – 32%, 3 клас – 38%, 4 клас – 30%) [7].

Висновки. Трансформаційні зміни в українському суспільстві, зумовлені розбудовою незалежної правової держави, є визначальним чинником для управління освітніми процесами і загальною середньою освітою зокрема. Оскільки загальна середня освіта України є системою, важливо враховувати під час вироблення управлінських рішень вплив на неї зовнішніх чинників прямої (законодавче забезпечення, державні органи влади, інфраструктура, споживачі, конкуренти, громадські організації, дошкільні установи) та непрямої (міжнародні відносини, науково-технічний прогрес, політична обстановка, соціокультурні умови, економічна ситуація) дії. Врахування негативних чинників дозволить мінімізувати їхній вплив шляхом організації превентивних заходів. Подальшого дослідження потребує аналіз відповідності нормативно-правового забезпечення виділеним зовнішнім чинникам.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Десятов Т., Коберник О., Тевлін Б., Чепурна Н. Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом: навч. посібник. Харків, 2003. 240 с.
2. Енциклопедичний словник з державного управління / уклад.: Ю. Сурмін, В. Бакуменко, А. Михненко та ін.; за ред. Ю. Ковбасюка, В. Трощинського, Ю. Сурміна. К., 2010. 820 с.
3. Загальноосвітні навчальні заклади (за даними Міністерства освіти і науки України) // Держстат України. URL: http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_u/znz_u.html (дата звернення: 14.10.2018).
4. Коломієць М. Проблеми орієнтації школярів на педагогічні професії. Формування профорієнтаційної компетентності педагога: теорія і практика: моногр. / В. Зінченко, В. Харламенко, М. Янцур та ін.; за ред. В. Зінченка. Глухів, 2010. С. 169–193.
5. Красняков Є. Державна політика в галузі освіти та її фінансове забезпечення. Вісник національної академії державного управління. Серія «Державне управління». 2009. № 4. С. 283–290.
6. Лисяк Л., Дубовська О. Удосконалення механізму фінансового забезпечення закладів загальної середньої освіти в Україні. Ефективна економіка:

електронне наукове фахове видання. URL: <http://www.economy.nauka.com.ua/?op=1&z=3489> (дата звернення: 14.10.2018).

7. Олійник Н. Розвиток у молодших школярів мотивації до учіння. URL: http://ird.udpu.org.ua/wp-content/uploads/%D0%9E%D0%BB%D0%B9%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D0%9D%D0%B0%D1%82%D0%B0%D0%BB%D1%8F.pdf (дата звернення: 11.08.2018).

8. Про освіту. Закон від 5 вересня 2017 р. № 2145–VIII // Законодавство України: база даних. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 30.09.2018).

9. Системи управління якістю. Основні положення та словник термінів (ISO 9000:2005, IDT): ДСТУ ISO 9000:2007. К., 2008. 29 с.

10. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. Шинкарука. К., 2002. 744 с.

11. Чередник В. Фінансування загальної середньої освіти в Україні. Економічний вісник університету. 2015. Вип. 24 (1). С. 169–173.

12. Черепаня Н. Організаційно-педагогічні умови підготовки дітей до школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 2006. 20 с.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РИС ГРОМАДЯНСЬКОСТІ
В СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО РЕГІОНУEMPIRICAL STUDIES OF CIVIC PERSONALITY TRAITS AMONG
HIGH SCHOOL STUDENTS IN A MULTICULTURAL REGION

У статті розглядаються основні підходи до виявлення рівня сформованості рис громадянськості в старшокласників в умовах полікультурного регіону на основі системних компонентів діяльності, визначені показники та прояви кожної з рис (патріотичність, толерантність, активність, критичність). Представлено результати констатувального етапу педагогічного експерименту на основі авторської анкети, що спрямована на реалізацію мети дослідження. Наведені результати діагностики комплексно взаємопов'язаних методів емпіричного дослідження (методика «Хто я?» (М. Кун, Т. Макпартленд); методика, що вимірює вираженість етнічної ідентичності (Дж. Фіні), шкальний опитувальник для дослідження етнічної ідентичності підлітків (О. Романова); анкета для визначення рівня громадянської компетентності (В. Борисов); анкета для визначення загального рівня прояву культури демократизму (Г. Назаренко); адаптовані анкети соціологічних досліджень.

Ключові слова: критерії, показники, методика, риси громадянськості, старшокласники, системні компоненти діяльності

В статье рассматриваются основные подходы к определению уровня сформированности черт гражданственности у старшеклассников в условиях поликультурного региона на основе системных компонентов деятельности, определены показатели и проявления каждой из черт (патриотизм, толерантность, активность, критичность). Представлены результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента на основе авторской анкеты, направленной на реализацию цели исследования. Приведены результаты диагностики комплексно взаимосвязанных методов эмпи-

рического исследования (методика «Кто я?» (М. Кун, Т. Макпартленд); методика измерения выраженности этнической идентичности (Дж. Фини); шкальный опросник для исследования этнической идентичности подростков (А. Романова); анкета для определения уровня гражданской компетентности (В. Борисов); анкета для определения общего уровня проявления культуры демократизма (Г. Назаренко); адаптированные анкеты социологических исследований.

Ключевые слова: критерии, показатели, методика, черты гражданственности, старшеклассники, системные компоненты деятельности.

The article discusses the main approaches to identify the level of formation of civic-mindedness among high school students in a multicultural region based on the system components of activity, certain indicators of the criteria and manifestations of each of the features (patriotism, tolerance, activity, criticality). The results of the ascertaining stage of the pedagogical experiment are presented on the basis of the author's question naire aimed at the realization of the research objective. The results of diagnostics of complex interrelated methods of empirical research ("Whoam I?" Technique (M. Kuhn, T. MacPartland); method for measuring the expression of ethnic identity (J. Feeney); a school question naire for studying the ethnic identity of adolescents (A. Romanova); a question naire for determining the level of civic competence (V. Borisov); a question naire for determining the general level of manifestation of a culture of democracy (G. Nazarenko); adapted question naires for sociological research.

Key words: criteria, indicators, methodology, civic consciousness trait, high school student, system activity components.

УДК 37.015.31:172:373.8:353.1

Богомолова Н.М.,
магістр державного управління,
методист Регіонального науково-
методичного центру
«Освіта та громадянське суспільство»
Запорізького обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти

Постановка проблеми. У сучасних ситуаціях викликів і загроз, кардинальних змін у політиці, економіці, соціальній сфері пріоритетним завданням суспільного поступу є визначення нової стратегії виховання як багатокомпонентної та багатовекторної системи, яка формує майбутній розвиток України.

У житті нашої країни стає важливим забезпечення формування в учнівській молоді таких громадянських якостей, які б дали можливість реалізувати себе як особистість у демократичному суспільстві. Тому формування громадянськості учнівської молоді сьогодні визнано найважливішим напрямом державної політики в галузі освіти.

Становлення демократичних засад української державності та розвиток громадянського суспіль-

ства потребують адекватних змін навчально-виховної роботи в школі, а подальший розвиток українського суспільства не може відбуватися успішно без формування громадянської позиції особистості. На освіту покладається важливе завдання виховання національно свідомої молоді, патріотично налаштованої, національно ідентифікованої особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогічному дискурсі проблема становлення громадянськості молоді обґрунтована І. Бехом, П. Вербицькою, П. Ігнатенком, Н. Косаревою, А. Крицькою, О. Коберником, В. Оржеховською, Г. Пустовітом, О. Сухомлинською, І. Тараненко, К. Черноу й ін.

Процес формування якостей молоді людини в конкретному соціокультурному середовищі

досліджували Т. Гуковська, С. Додурич, Л. Король, Н. Дерев'яно, В. Костів та Р. Мохнюк, Н. Ревнюк, Н. Рожкова, Л. Устименко й ін.

У працях науковців Т. Алексєєнко, І. Зверєвої, А. Капської, Н. Лавриченко, М. Лукашевич, В. Москаленко, А. Мудрика, Ж. Петрочко, С. Савченко розглядається соціокультурний і педагогічний феномени соціалізації, закономірності, принципи, зміст та процес трансформації суспільних та громадянських цінностей, особливості їх інтеріоризації молодістю особистістю.

Низка сучасних наукових досліджень присвячені висвітленню окремих положень щодо організації громадянського виховання (Т. Завгородня, П. Ігнатенко, І. Кучинська, М. Прищак, Б. Ступарик), методики громадянського виховання (Л. Архипенко, Ю. Завалевський, Т. Єлагіна, А. Молчанова), формування громадянських якостей особистості в умовах полікультурного суспільства (М. Рудь, П. Кендзьор, Г. Філіпчук), формування громадянина, особистості, яка усвідомлює власну роль і значення в житті суспільства та відповідальність за власні дії згідно з переконаннями і цінностями (Р. Арцишевський, Т. Бакка, О. Войтенко, В. Дубровський, В. Горбатенко, О. Желіба, С. Клепко, І. Костюк, А. Колодій, Т. Ладиченко, Е. Ламах, Т. Мелещенко, С. Позняк, О. Пометун, Т. Ремех).

Що стосується наукового обґрунтування проблеми визначення громадянськості, то варто зауважити, що погляди дослідників різняться і поняття оформлюються в термінах властивостей, якостей, рис і цінностей особистості відповідно до завдань дослідження.

Мета статті – представлення результатів констатувального етапу педагогічного експерименту на основі авторської методики, яка спрямована на визначення рівня сформованості рис громадянськості в старшокласників в умовах полікультурного регіону, та діагностики комплексно взаємопов'язаних методів емпіричного дослідження.

Виклад основного матеріалу. Метою сучасної освіти є виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству [3].

Сучасні тенденції освіти зумовлені необхідністю вирішення завдань щодо формування в громадян України таких суспільних цінностей, які б стали умовою для поєднання суб'єктів освітнього процесу й інституцій громадянського суспільства. Реалізація цього завдання потребує відповідальних громадян, які вільно орієнтуються в складній сучасній суспільно-економічній та політичній ситуації. Культура демократії передбачає усвідомлення абсолютної цінності прав людини, свободи особистості; усвідомлення себе як громадя-

нина України; почуття власної гідності, гуманізму, толерантності, плюралізму, здатність до компромісу; лояльне і водночас вимогливе ставлення до влади, законотворчості; активну позицію щодо необхідності брати участь у демократичних перетвореннях; усвідомлення себе як особистості, спроможної впливати на ситуацію в державі; критичне сприйняття соціально-політичної інформації; усвідомлення можливості та цінності самостійного політичного вибору; готовність відповідати за власні рішення та їхні наслідки; розуміння взаємозалежності інтересів окремих людей, соціальних груп у суспільстві; прагнення до самовизначення, самовираження, самоствердження і самореалізації в умовах громадянського суспільства.

Для виявлення реального стану рівня сформованості рис громадянськості в старшокласників в умовах полікультурного регіону протягом 2016–2017 рр. ми провели констатувальний етап педагогічного дослідження, яким охоплено 433 старшокласники загальноосвітніх навчальних закладів Запорізької, Донецької, Харківської, Київської та Хмельницької областей.

Нами визначено критерії, показники та рівні сформованості рис громадянськості в старшокласників в умовах полікультурного регіону. Методологічною основою для розбудови системи конкретизованих критеріїв стали системні компоненти діяльності (далі – СКД) з виділенням відповідних рівнів сформованості кожної з рис, що дало можливість виділення відповідних показників до визначених критеріїв: розуміння (*пізнавальний* СКД), усвідомлення себе (*комунікативний* СКД); здатність (*перетворювальний* СКД); почуття (*оцінювальний* СКД). У результаті, ми отримали такий перелік рис громадянськості: *патріотичність, толерантність, активність, критичність.*

Отже, система проявів кожної риси громадянськості виглядає так.

1. Патріотичність – особистісна риса, яка проявляється в:

- розумінні власної громадянської, національної, етнічної та культурної ідентичностей, значення національної пам'яті, особливості її розвитку та впливу на суспільно-політичні процеси;
- усвідомленні себе приналежним до України (мешканцем країни та певної території, громадянином держави);
- здатності плекати національні традиції та духовні цінності, брати відповідальність за власне життя, життя своєї громади та суспільства, реалізувати свій потенціал в умовах сучасного суспільства;
- почутті приналежності до свого народу та Батьківщини, спільних історичних, політичних і культурних цінностей своєї держави.

2. Толерантність (громадянська) – особистісна риса, яка проявляється в:

- розумінні принципів рівності та недискримінації, соціальної справедливості;

- усвідомленні неповторної індивідуальності кожної людини;

- здатності попереджувати та вирішувати конфлікти, поважаючи відмінні думки/позиції, для досягнення суспільно значущих цілей;

- почутті поваги до культурного розмаїття, різних поглядів, релігій, звичаїв, форм самовираження та самовиявлення людської особистості.

3. Активність (громадянська) – особистісна риса, яка проявляється в:

- розумінні законних способів здійснення активності;

- усвідомленні себе як активного громадянина, умінні ефективно спілкуватися з іншими людьми під час вирішення різних проблем;

- здатності до соціальної, громадської та громадянської активності за докладання певних зусиль та подолання можливого опору середовища;

- почутті особистої причетності до процесів у найближчому соціальному оточенні та державі.

4. Критичність (громадянська) – особистісна риса, яка полягає в:

- розумінні процесів, що відбуваються в громаді та державі, висловлювань та дій політиків, матеріалів засобів масової інформації (далі – ЗМІ);

- усвідомленні необхідності мати критичний погляд на суспільство, державу, політиків, продукцію ЗМІ;

- здатності аналізувати і порівнювати суспільно-політичні процеси в регіоні, державі та світі, оцінювати інформацію з будь-яких джерел, бачити проблеми, ставити запитання; висувати гіпотези й оцінювати альтернативи; робити свідомий вибір, ухвалювати рішення й обґрунтовувати його;

- почутті впевненості у своїй позиції, зокрема щодо вибору цінностей і способу життя, на основі критичного аналізу пропонувананих зовні норм.

Під час аналізу діагностики рівня сформованості рис громадянськості в старшокласників в умовах полікультурного регіону виявлено недостатність відповідних методик. Тому для дослідження розроблено анкету «Діагностика рівня сформованості рис громадянськості старшокласника». Анкета складається із 32 тверджень, спрямованих на дослідження сформованості рис громадянськості: патріотичності, активності, критичності та толерантності.

Кожна з них відповідає цілому блоку тверджень, з якими респондент має виявити ступінь своєї згоди, яка проградуєвана як п'ятибальна шкала («повністю згоден», «скоріше згоден», «важко відповісти», «скоріше не згоден», «зовсім не згоден»). Максимальний бал ставиться відповідно до цілковитої згоди із твердженням, в якому сформульовано ознаку. Ми визначилися з такими показниками рівня сформованості окремої риси: високий рівень

сформованості риси – від 4 до 5, середній рівень – від 3 до 4, початковий рівень – до 3.

Аналіз результатів опитування старшокласників на етапі констатувального експерименту свідчить про таке.

Риса «патріотичність» має показники «високого рівня». Так, наприклад, старшокласники більш впевнені у своїх знаннях історії, культурної спадщини та державних символів України, але з меншою впевненістю говорять про спілкування українською мовою та порозуміння з іншими людьми.

Риса «толерантність» сформована на «середньому рівні». Учні старшої школи менше знають про культуру та традиції представників різних національностей, які проживають у регіоні, недостатньо впевнені в тому, як попереджати та вирішувати конфлікти; вважають, що представники національних меншин мають право спілкуватися рідною мовою, але самі недостатньо розвивають власну національно-культурну ідентичність; не завжди встановлюють конструктивні відносини з людьми шляхом діалогу, не багато з них мають друзів – представників різних національностей. Водночас вони з більшою повагою ставляться до традицій усіх національностей, що проживають у країні, та сприймають думки інших людей, навіть якщо вони відрізняються від їхніх.

Риса «активність» також сформована здебільшого на «середньому» рівні. Отже, старшокласники більш обізнані у своїх знаннях про права й обов'язки громадянина, про законодавчі основи для участі в житті громади та держави, але рідше беруть активну участь у шкільному житті, самостійно організують учнів своєї школи на проведення корисних справ, не дуже активно відстоюють свої права й обмежено беруть участь у діяльності громадських організацій та у волонтерських акціях. Водночас доступно і переконливо висловлюють власну думку та вважають, що кожен має бути відповідальним за свої слова та вчинки.

Риса «критичність» також сформована здебільшого на «середньому» рівні. Так, старшокласники виявляють невпевненість під час аналізу суспільно-політичних процесів у регіоні, державі та світі; не мають навички обирати для себе цінності й спосіб життя на основі критичного аналізу. У них недостатньо сформовані цінності демократії, справедливості, рівності і верховенства права. Водночас вони впевнені у вмінні протистояти аморальним впливам окремих людей чи соціуму, толерантно ставляться до людей з іншою культурною ідентичністю.

Отже, у результаті опитування за авторською анкету ми констатували, що в старшокласників, в умовах полікультурного регіону, переважає середній рівень сформованості рис громадянськості, який може підвищуватися завдяки цілеспрямованому педагогічному впливу.

Стан сформованості рис громадянськості в старшокласників в умовах полікультурного регіону досліджувався різними засобами, зокрема через прямі питання. Насамперед *громадянином України* вважають себе 51,27% старшокласників, *громадянином Європи* – 6,23%, *громадянином світу* – 18,70%, *мешканцем району* – 2,54%, *мешканцем міста* – 6,92%, *мешканцем області* – 1,38%, *мешканцем регіону* – 0,69%, *представником свого етносу, нації* – 5,08%. Отже, лише кожен другий старшокласник відчуває свою приналежність до держави.

Відповіді на питання «*Як ти сприймаєш сучасну Україну?*» показали таке ставлення: «*як свою Батьківщину*» – 47,11%, «*як свою державу*» – 21,47%, «*як територію для проживання*» – 13,39%, «*як країну для тимчасового перебування*» – 8,77%, «*як чужу країну*» – 1,38%.

Дуже пишаються тим, що живуть в Україні, 15,01% старшокласників, радше пишаються – 32,10%, не пишаються – 4,39%, радше не пишаються – 7,39%. Важко відповісти на запитання – 30,25%, не надали відповіді – 10,85%.

Додатково використовувався комплекс взаємопов'язаних методів емпіричного дослідження: методика «*Хто я?*» (М. Кун, Т. Макпартленд) [3]; методика що вимірює вираженість етнічної ідентичності (Дж. Фіні) [5], шкальний опитувальник для дослідження етнічної ідентичності підлітків (О. Романова) [5]; анкета для визначення рівня громадянської компетентності «*Громадянська компетентність*» (В. Борисов) [1]; анкета для визначення загального рівня прояву культури демократизму «*Моя позиція як суб'єкта суспільного життя*» (Г. Назаренко) [4]; адаптовані анкети соціологічних досліджень.

Тест М. Куна і Т. Макпартленда «*Хто я?*» створений для вивчення настанов індивіда на себе (на основі «*Я-концепції*», теоретичною основою методики є концепції соціальних ролей і рольової поведінки, у межах яких задається і спосіб самосприйняття людини як носія цих ролей). Він використовується для виявлення змістовних характеристик ідентичностей: когнітивних, а також ціннісно-мотиваційних, афективних, поведінкових.

У межах нашого дослідження ми за цим тестом визначали громадянську ідентичність. Старшокласникам пропонувалось протягом нетривалого часу дати 20 відповідей на питання «*Хто я?*». Під час оброблення й аналізу тесту ми фіксували наявність визначених категорій «*патріот*» і «*громадянин*» у списку ідентифікаторів, наданих респондентом, а потім місце, на якому вони були (чим ближче до початку, тим більше значущість і ступінь усвідомленості категорій ідентичності).

Позначили обидва індикатори 268 старшокласників (61,89%), не позначили жодного з індикаторів – 165 (38,11%). Позначили тільки індикатор

«*патріот*» – 53 (12,24%), індикатор «*громадянин*» – 128 (29,56%). Не позначили індикатор «*патріот*» – 291 (67,2%), індикатор «*громадянин*» – 218 (50,34%).

Отже, ми констатували, що за методикою «*Хто я?*» лише 61,89% старшокласників ідентифікували себе із країною та державою, водночас як «*громадянина*» себе визначали 29,56%, як «*патріота*» – 12,24%, вагомість «*патріота*» вище (ранг – 3,38) за «*громадянина*» (ранг – 2,92).

Оскільки авторська методика дослідження рівня сформованості рис громадянськості в старшокласників в умовах полікультурного регіону вимірює не тільки самі риси, а й компоненти кожної з них, які є предметом діагностики інших методик, для додаткової верифікації результати дослідження, отримані за авторською методикою, ми зіставили з результатами інших методик.

Так, індикатор «*патріотизм*» ми зіставили у визначенні риси «*патріотичність*» за авторською методикою з результатами самоідентифікації за методикою «*Хто я?*» (табл. 1).

Таблиця 1.

Взаємний розподіл результатів за індикатором «*патріот*» (методика «*Хто я?*») і рисою «*патріотичність*» (авторська методика)

Ранги за індикаторами	«Патріотичність» (авторська методика)					
	до 1	до 2	до 3	до 4	до 5	Σ
«Патріот»						
0	1	1	41	188	73	304
1	0	0	0	14	14	28
2	0	0	0	9	17	26
3	0	0	1	17	8	26
4	0	0	0	9	13	22
5	0	0	0	14	12	26
Σ	1	2	42	251	137	419

Ранг у методиці «*Хто я?*» надавався залежно не тільки від місця, на яке респондент поставив питомий індикатор, а й від загальної кількості позначених ним індикаторів. В авторській методиці показник є середнім, отриманим із рангів за відповідями на питання, що стосуються певної риси. Кількісно ознака X (індикатор «*Патріот*») виражається цілими балами, а ознака Y («*Патріотичність*») – середнім показником за кількома питаннями.

Відповіді респондентів за методикою «*Хто я?*» майже рівномірно розподілені за рейтинговими балами (за винятком тих, хто не позначив індикатор). Розподіл респондентів за відповідями на питання авторської методики щодо патріотичності виглядає як сконцентрований навколо рейтингу «4».

Така різниця в показниках є наслідком того, що методика «*Хто я?*» застосовувалася на початку

опитування і була вільна від контексту всього дослідження, томій контекст патріотичності у своїй ідентичності респонденти задавали довільно. Якщо ж цей контекст актуалізувати (що й відбувалося протягом процедури дослідження), то респонденти диференціюються з відчутно окресленим максимумом на достатньому рівні сформованості відповідної ознаки «патріотичність».

На основі цих результатів доцільно припустити, що контекст патріотичності в старшокласників, що актуалізували його довільно, є зовнішньо детермінованим. Тому у виховній роботі педагогам необхідно акцентувати увагу на проявах патріотичних почуттів та проводити виховні заходи патріотичної спрямованості.

Для зіставлення рівня сформованості риси «активність» за авторською методикою та концепту «громадянин» ми застосували той самий підхід до індикаторів (табл. 2).

Таблиця 2

Взаємний розподіл результатів за індикатором «громадянин» (методика «Хто я?») і рисою «активність» (авторська методика)

Ранги за індикаторами	«Активність» (авторська методика)					
	до 1	до 2	до 3	до 4	до 5	Σ
«Громадянин»						
0	2	0	35	124	71	232
1	0	0	5	21	11	37
2	0	0	2	11	10	23
3	0	0	3	14	11	28
4	0	0	0	19	18	37
5	0	0	3	36	33	72
Σ	2	0	48	225	154	429

Ми визначили схожі тенденції, але відмінність порівняно з індикатором «патріотизм» полягає в тому, що індикатор «громадянин» позначили втричі більше респондентів, ніж індикатор «патріот». Також чисельніше представлені респонденти з рейтингом громадянської активності «2–3», з достатньо рівномірним розподілом за індикатором «громадянин».

Але ці розбіжності виглядають несуттєвими, загальна картина так само, як і з індикатором «патріот», полягає у відчутній відмінності результатів, отриманих за допомогою цих двох діагностичних методик. Отже, констатуємо, що в умовах заданих контекстів «патріотизму» та «громадянськості» респонденти демонструють достатньо високий рівень, але за наявності зовнішнього спонукання до їх визначення кількість осіб, які ідентифікують себе за відповідною ознакою, збільшується.

Шкальний опитувальник О. Романової, призначений для дослідження етнічної ідентичності,

містить субшкали для діагностики таких ознак: почуття приналежності до етнічної групи; значущість національності; взаємовідносини етнічної більшості і меншості; використання тієї чи іншої мови. Методика дає можливість вимірювати небайдуже ставлення до співіснування різних етносів та виявляє інтолерантність до інших. Ми пов'язали рису «толерантність» з індикатором «взаємовідносини етнічної більшості і меншості» шкального опитувальника. Питання за цим індикатором у методиці сформульовані здебільшого так, щоби респонденти заперечували нетолерантні принципи щодо устрою та функціонування суспільства (табл. 3).

Ми визначили, що найбільша кількість взаємного розподілення зосередилася на балах між 3 та 4. Зменшення загальної кількості старшокласників (на 30 осіб) пов'язане з тим, що деякі з них взагалі не давали відповіді на питання за цим опитувальником.

Отже, можна констатувати, що, виявивши достатню толерантність, визначену за авторською анкетою, старшокласники виявляють схильність до переваги «корінної більшості» населення країни у важливих соціально-політичних і правових питаннях.

Таблиця 3

Взаємний розподіл результатів за індикатором «толерантність» (авторська методика) та індикатором «взаємовідносини етнічної більшості і меншості» (шкальний опитувальник О. Романової)

Ранги за індикаторами	«Взаємовідносини етнічної більшості і меншості»					
	до 1	до 2	до 3	до 4	до 5	Σ
«Толерантність»						
до 1	1	0	0	0	0	1
до 2	0	0	1	0	0	1
до 3	1	0	18	0	1	20
до 4	2	3	68	143	19	235
до 5	1	3	48	69	25	146
Σ	5	6	135	212	45	403

Анкета «Громадянська компетентність» В. Борисова містить 20 тверджень, з якими респондент має констатувати рівень своєї згоди. Вони сформульовані так, що внесок у накопичення сумарного бала дають позитивні відповіді на низку одних питань, і негативні – інших. Автор методики пропонує п'ятибальну шкалу для оцінювання рівня згоди із твердженнями – від 0 до 4 балів. Враховуючи нашу систему оцінювання, ми запровадили інтервал від 1 до 5, щоб у кількісному аспекті оцінювання за різними діагностичними методиками, використовуваними в нашому дослідженні, інтервал був наскрізним.

Ми зіставили результати рівня сформованості риси «критичність», отримані за авторською методикою, із результатами за анкетною щодо рівня громадянської компетентності В. Борисова (табл. 4).

Сума балів анкети В. Борисова також нами інтерпретувалась як рейтинговий бал від 1 до 5. Отже, отриманий взаєморозподіл показників дає змогу припускати зв'язок, наближений до негативної кореляції: максимум опитаних (93 респонденти, що становить майже чверть сумарної кількості учасників) припадає, з одного боку, на інтервал від 3 до 4 в авторській методиці, а з іншого – на лише 2 бали за методикою В. Борисова.

Таблиця 4

Взаємний розподіл результатів за індикаторами «громадянська критичність» (авторська методика) і «громадянська компетентність В. Борисова»

Ранги за індикаторами	«Критичність» (авторська методика)					
	до 1	до 2	до 3	до 4	до 5	Σ
«Громадянська компетентність» (за 3-ма питаннями)						
до 1	0	0	0	1	0	1
до 2	0	0	0	3	0	3
до 3	0	5	9	18	4	36
до 4	2	14	61	97	41	215
до 5	0	8	32	53	62	155
Σ	2	27	102	172	107	410

У результаті аналізу формулювання питань анкети В. Борисова ми визначили, що «розумності», «критичності», «усвідомленню необхідності бути гідним громадянином» присвячені безпосередньо лише три питання (№ № 3, 6, 20), кількісна інтерпретація яких має підлягати інверсії. Майже всі інші питання присвячені активній громадянській позиції, що відповідає іншій рисі громадянськості – «активності». Тому ми застосували процедуру підрахунку середнього бала за означеними питаннями з урахуванням інверсійності надання бала за зворотність питань, а також занесли їх у таблицю (табл. 5).

Ми визначили, що обрані для аналізу 3 питання є подібними до предмета нашого дослідження. Серед ознак громадянськості суб'єкта є його знання про устрій та функціонування держави, політичні інститути, прагнення мати адекватне уявлення про це, критично аналізувати процеси, що відбуваються в державі і світі тощо. Більшість питань анкети В. Борисова присвячені активній громадянській позиції. Саме цю змістовну відмінність продемонстрували формальні засоби аналізу.

Таблиця 5

Взаємний розподіл результатів за індикаторами «громадянська критичність» (авторська методика) і «громадянська компетентність» (анкета В. Борисова)

Ранги за індикаторами	«Критичність» (авторська методика)					
	до 1	до 2	до 3	до 4	до 5	Σ
«Громадянська компетентність» (за 3-ма питаннями)						
до 1	0	0	0	1	0	1
до 2	0	0	0	3	0	3
до 3	0	5	9	18	4	36
до 4	2	14	61	97	41	215
до 5	0	8	32	53	62	155
Σ	2	27	102	172	107	410

Анкета для визначення загального рівня прояву культури демократизму «Моя позиція як суб'єкта суспільного життя» Г. Назаренко містить 25 тверджень, щодо яких респонденти мають позначити ступінь своєї згоди, представлена 5-бальною шкалою. Автором пропонується оцінювати підсумковий бал за допомогою чотирьох інтервалів: високий, достатній, середній, низький рівень прояву культури демократизму.

Ми зіставили результати діагностики культури демократизму за анкетною Г. Назаренко з показниками сформованості риси «активність», отриманими за авторською методикою (табл. 6).

Таблиця 6

Взаємний розподіл результатів за індикаторами «громадянська активність» (авторська методика) і «культури демократизму» (анкета Г. Назаренко)

Ранги за індикаторами	«Активність» (авторська методика)					
	до 1	до 2	до 3	до 4	до 5	Σ
«Культура демократизму»						
1	0	0	2	2	0	4
2	0	0	21	39	3	63
3	0	0	19	121	44	184
4	0	0	3	52	64	119
5	0	0	0	0	41	41
Σ	0	0	45	214	152	411

Ми визначили, що низьких показників за обома індикаторами старшокласники не продемонстрували. Отже, ми констатували позитивний зв'язок між результатами, отриманими за обома методиками.

Модифікована методика Дж. Фінні дозволяє визначити вираженість етнічного складника наці-

ональної ідентичності та містить 12 тверджень, які респондент має оцінити за 5-бальною шкалою. 5 тверджень стосуються когнітивного компонента етнічної ідентичності, 7 – афективного. Ці «компоненти» подібні до відповідних СКД нашого дослідження, тому доцільно з'ясувати, чи збігаються результати досліджень, отриманих за допомогою двох методик, за виділеними компонентами.

Ми пов'язали когнітивний та афективний аспекти, зіставили їх з узагальненими показниками авторської методики, які б стосувалися відповідних СКД: *оцінювального* та *пізнавального*.

За результатами підрахунків ми визначили, що між показниками за когнітивним і афективним аспектами етнічної ідентичності, з одного боку, та пізнавальним і оцінювальним компонентами рис громадянськості, з іншого боку, у використаних методиках є статистично значущий позитивний кореляційний зв'язок. Обидві методики спрямовані на виявлення однорідних показників та дають подібні результати. Отже, це підтверджує коректність застосованих методологічного підходу та діагностичних засобів.

Що стосується авторської методики, то можна констатувати, що вона є комплексним, адекватним інструментом діагностики рис громадянськості в старшокласників в умовах полікультурного регіону, окреслених у теоретичній частині нашого дослідження. Запорукою цього стали не тільки згадувані методологічні принципи, що базуються на системних компонентах діяльності, але й сама сукупність якостей, обрана й обґрунтована для дослідження рівня сформованості рис громадянськості в старшокласників в умовах полікультурного регіону за допомогою СКД.

Висновки. У процесі формування української державності головним суб'єктом є свідомий гро-

мадянин, який: зберігає свою соціально-культурну ідентичність; прагне до розуміння інших культур; вміє жити в мирі та злагоді із представниками різних національностей, рас, вірувань; готовий до активної творчої діяльності в динамічному світі.

Одним із завдань, які покликана розв'язати система громадянської освіти, є забезпечення функціонування громадянської освіченості особистості. Тому зміст освіти має бути спрямований на набуття учнями старшої школи досвіду громадянських дій і переживань, основних громадянських умінь, які забезпечують успішність реалізації інтересів особистості в політико-правовій, соціальній, економічній та культурній сферах суспільного життя, а також на формування емоційно-ціннісного компонента громадянської культури особистості.

Отже, можна стверджувати, що особливості процесу формування рис громадянськості в старшокласників в умовах полікультурного регіону потребують подальших наукових досліджень та методичних розроблень для впровадження в закладах освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Борисов В. Теоретико-методологічні основи формування національної самосвідомості: моногр. К., 2003. 518 с.
2. Про освіту: Закон України. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
3. Татарко А., Лебедева Н. Методы этнической и кросскультурной психологии: учебно-метод. пособие. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2011.
4. Назаренко Г. Теорія і практика виховання культури демократизму учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів: дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання». К., 2016.
5. Стефаненко Т. Етнопсихологія. Практикум: учебн. пособие. М: Аспект-Пресс, 2006. 208 с.

ХОРЕОГРАФІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

CHOREOGRAPHIC ACTIVITY AS A RESULT OF AESTHETIC EDUCATION OF STUDENT YOUTH

У статті висвітлюються й обґрунтовуються педагогічні умови ефективної організації естетичного виховання студентської молоді у процесі хореографічної діяльності. На основі аналізу психолого-педагогічної мистецтвознавчої літератури розкривається поняття та визначається сутність хореографічної діяльності в системі естетичного виховання, вплив танцювального мистецтва на процес естетичного сприйняття, вироблення естетичних потреб, естетичної свідомості та залучення студентів до художньо-естетичної діяльності у формуванні особистості майбутнього педагога.

Ключові слова: естетичне виховання, виховний процес, студентська молодь, хореографічна діяльність, естетичний розвиток, естетична свідомість, естетичне сприймання, естетична культура, естетичний смак.

В статье освещаются и обосновываются педагогические условия эффективной организации эстетического воспитания студенческой молодежи в процессе хореографической деятельности. На основе анализа психолого-педагогической искусствоведческой литературы раскрывается понятие и определяется сущность хореографической деятельности в системе эстети-

ческого воспитания, влияние танцевального искусства на процесс эстетического восприятия, выработки эстетических потребностей, эстетического сознания и привлечения студентов к художественно-эстетической деятельности в формировании личности будущего педагога.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, воспитательный процесс, студенческая молодежь, хореографическая деятельность, эстетическое развитие, эстетическое сознание, эстетическое восприятие, эстетическая культура, эстетический вкус.

In the article justified pedagogical conditions of effective aesthetic education of students in the process of choreography. The analysis of psychological and educational literature reveals art-concept and choreography defined the essence of the system of aesthetic education, dance influence on the process of aesthetic perception, making aesthetic needs, aesthetic awareness and involvement of students in art – aesthetic activity in shaping the personality of future teacher.

Key words: aesthetic education, educational process, students, choreographic work, aesthetic development, aesthetic consciousness, aesthetic perception, aesthetic culture and aesthetic taste.

УДК 37.015.31:793.3 (045)(477.82)

Царик Т.М.,
викладач хореографічних дисциплін
Луцького педагогічного коледжу

Боремчук Л.І.,
методист, викладач педагогіки
Луцького педагогічного коледжу

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Педагоги всього світу констатують наявність однієї спільної проблеми – втрати духовності. Сучасні соціологічні дослідження свідчать про те, що за останні роки більшість молодих людей починають переорієнтовуватися на матеріальні блага, оскільки класична культура починає втрачати цінність і привабливість.

Сьогодні спостерігається тенденція до подальшої дегуманізації і деморалізації соціокультурних цінностей, у яких переважають споживацькі орієнтації. Лише кожен шостий студент займається спортом, кожен десятий у вільний час відвідує студії, гуртки, кожен шістнадцятий займається самоосвітою, а переважна більшість проводять час у колі онлайн-друзів у мережі Інтернет. Внаслідок цього відбувається тотальне викорінення з культурного обігу цілого пласту культури, мистецтва, науки.

Кардинальні зміни, які відбуваються на сучасному етапі розвитку українського суспільства, висувають нові вимоги до системи освіти. Одним із її пріоритетних напрямів стає формування духовної культури особистості, здатної до гнучкої адаптації в соціальному середовищі.

Домінуюча роль належить факторам художньо-естетичного формування особистості. Саме тому

основні завдання сучасної освітньої системи спрямовані на виховання естетичної свідомості студентів, розвиток у них естетичних почуттів, емоцій, суджень, смаків, умінь, засвоєння ними системи знань, стимулювання творчої активності, розширення їх естетичного досвіду тощо. Тож навчальний заклад спрямовує свої зусилля на те, щоб забезпечити належним чином процес естетичного виховання студентської молоді, створити педагогічні умови, які сприяли б підвищенню рівня їхньої естетичної вихованості. Вирішення цих завдань можливе за умов залучення студентів до хореографічної діяльності, у процесі якої відбувається емоційно-почуттєвий, культурно-творчий розвиток особистості.

Хореографічне мистецтво здатне задовольнити прагнення особистості до естетичного зростання, поєднати її внутрішній і зовнішній світ, активізувати творчу уяву й емоційні реакції. Хореографія, котра спирається на музично-організовані, умовні, образно-виразні рухи людського тіла, сприяє формуванню емоційної сфери особистості, втіленню в танцювальних рухах особливостей її характеру, формуванню духовних цінностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методології естетичного виховання студентів були присвячені дослідження В. Бутенка, М. Веселовської,

О. Комарової; естетичного виховання студентів засобами мистецтва і музики – О. Баранової, О. Коробко, Л. Дементьєвої, Т. Брайченко, [2, 19]; педагогічні засади розвитку особистісних якостей засобами хореографії вивчалися П. Ковалем; педагогічні умови формування хореографічних умінь – О. Мартиненко; механізми стимулювання танцювальної творчості – Т. Морозовською, музично-руховий, творчий розвиток – А. Шевчук і Ю. Ушаковою.

Професійні вміння студентів з естетичного виховання вивчали Н. Тимошенко, Н. Фадєєва, а загальні питання підготовки вчителя до естетичного виховання розглядалися в дисертаційних дослідженнях М. Левшенко, Т. Зотєєвої, М. Волошина, В. Сергієва, І. Толпигіної та ін. [5, с. 183]. Проте в означених наукових працях питання сутності хореографічної діяльності в системі естетичного виховання студентської молоді не розглядалися. Окрім того, у науково-методичних працях педагогів-хореографів використовуються поняття «хореографічне навчання» (М. Боголюбська), «хореографічне виховання» (А. Тараканова), «хореографічна робота» (Л. Бондаренко) та «хореографічна підготовка» (Г. Березова) [10, с. 54].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У сучасній практиці застосовується термін «хореографічна діяльність» (О. Мартиненко), під яким педагоги-хореографи розуміють вивчення, опанування та майстерне виконання класичних, народних, бальних танців, розвиток художнього смаку, формування естетичної культури, вдосконалення естетично-забарвлених рухів і виховання любові до хореографії [1, с. 19]. Тобто, в такому контексті термін «хореографічна діяльність» є синонімом до вищезазначених і трактується хореографами як професійна підготовка та виконання танцювальних композицій. На нашу думку, такий підхід є вузьким і не охоплює всі естетико-виховні можливості хореографічної діяльності. Тож на підставі аналізу наукової та методичної літератури можемо зазначити, що усталеного поняття «хореографічна діяльність у системі естетичного виховання студентської молоді» сьогодні ще не існує.

Метою статті є визначення сутності та розкриття поняття «хореографічна діяльність у системі естетичного виховання студентської молоді»; висвітлення й обґрунтування педагогічних умов ефективної організації естетичного виховання у процесі їх хореографічної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Естетичне виховання займає особливе місце у всій системі навчально-виховного процесу. Воно включає в себе не тільки розвиток естетичних якостей людини, але і всієї особистості загалом: її сутнісних сил, духовних потреб, моральних ідеалів, особистих і суспільних уявлень, світогляду.

Термін «естетичне виховання» пов'язаний із поняттям «естетика» (від грец. від *aisthēta* – відчутні речі та *aisthanesthai* – пізнавати) – наука про загальні закономірності художнього освоєння дійсності людиною, суть і форми відображення дійсності й перетворення життя за законами краси [5, с. 8].

У ракурсі сучасних підходів до виховання особистості студента завдання гуманістичної педагогіки можуть бути вирішені в ході хореографічної діяльності, зорієнтованої на розвиток емоційної творчої сфери особистості.

Естетичне виховання засобами мистецтва сприяє формуванню ідеалів, морально виховує, формує спрямованість інтересів, розвиває здатність творити за законами краси, породжує високі естетичні й моральні запити, пробуджує потенційні творчі можливості кожної людини. У процесі естетичного виховання формується і розвивається здатність людини до сприйняття та співпереживання, її естетичні смаки й ідеали, здатність до творчості за законами краси, до створення цінностей у мистецтві та поза ним (у сфері трудової діяльності, побуті, у вчинках і поведінці) [5, с. 59]. Таким чином, естетичному вихованню притаманні дві основні функції – формування естетично-ціннісних орієнтацій особистості та розвиток естетично-творчих потенцій, які визначають місце естетичного виховання в суспільному житті та зв'язок з іншими видами виховної діяльності. Естетичне виховання розкриває всі духовні здібності людини, необхідні в різноманітних галузях творчості.

Для вирішення означеної проблеми важливими є роботи Г.П. Шевченко, Д. Джоли, А. Щербо, Б. Неменського, у яких розроблено теоретичні основи системи естетичного виховання: визначаються сутність і структурні компоненти естетичного виховання, обґрунтовуються цілі, зміст, форми та методи організації цього виду виховної роботи.

За визначенням Г.П. Шевченко, естетичне виховання – це процес формування емоційно-естетичного ставлення до дійсності шляхом опредметнення особистістю естетичних цінностей та активізації її творчої діяльності за законами краси [11, с. 16]. Вчена вважає, що основою естетичного виховання є естетична свідомість, що надає руху розуму. А. Щербо та Д. Джола вказують на те, що естетичне виховання спрямоване на розвиток естетичних почуттів, переживань і художньої творчості. Вчені зазначають, що процес естетичного виховання безпосередньо пов'язаний із формуванням у людини естетичних здібностей до естетичного сприймання, оцінки та потребою в естетичній діяльності. Вони переконані, що естетичні здібності відіграють головну роль у формуванні естетичного ідеалу, смаку, почуттів і суджень молоді [9, с. 34].

У сучасному розумінні суті естетичного виховання складовою частиною цього процесу є формування естетичних потреб, здатності брати участь у створенні краси в житті та мистецтві. Так, Н. Миропольська вважає, що головним в естетичному вихованні є витворення всього багатства людського ставлення до навколишнього світу. Вченою виділені важливі завдання естетичного виховання: формування творчого ставлення молоді до мистецтва, навколишнього світу, вироблення високої культури їх сприйняття [8, с. 21].

На думку В.Г. Бутенка, сутність естетичного виховання молоді людини полягає у формуванні здатності адекватно сприймати нею прекрасне в навколишній дійсності та вміння перетворювати довкілля за законами краси. Учений наголошує, що навчальний заклад повинен стимулювати розвиток духовно-естетичних потреб студентів, створювати умови для прояву їхніх естетичних здібностей, зробивши процес пізнання змістовним і цікавим [3, с. 7].

Узагальнення досліджень вітчизняних і зарубіжних учених з означеної проблеми показало, що до структурних компонентів естетичного виховання належать естетичні почуття й емоції, знання, оцінки, судження, смаки, ідеали, а також естетичні потреби, естетичне сприйняття та творчий потенціал. Саме тому естетичний розвиток особистості студента повинен відбуватися через формування її основних сфер: мотиваційної, емоційно-почуттєвої, когнітивної та творчої.

Окрім того, до напрямів естетичного виховання науковці І.Д. Бех, Н. Миропольська, О. Комаровська та інші відносять творчий розвиток особистості [1, с. 10]. Вони вважають, що активна творчість молоді, її здатність до самовираження та самореалізації є необхідними компонентами ефективного естетичного виховання. На їхню думку, творчість нерозривно пов'язана з умінням мріяти та фантазувати. У свою чергу, фантазія, мрія, уява виступають імпульсом створення яскравих і виразних художніх образів, які є однією з умов існування сучасної особистості, її найвищим здобутком. У процесі творчості студент виявляє свої емоції, почуття, думки.

Таким чином, під естетичним вихованням вчені розуміють цілеспрямований, організований педагогічний процес, що передбачає формування у студентів здатності сприймати, розуміти, оцінювати прекрасне, виховання в них естетичних смаків, ідеалів, ставлень, переживань, переконань, розвиток їхньої естетичної культури та творчої активності в усіх сферах життя. Саме тому естетичний розвиток молоді у навчально-виховному процесі сучасного навчального закладу повинен відбуватися з урахуванням основних складових частин естетичної сфери особистості, що регулюють її етично-культурний розвиток.

Розглянемо таку структурну одиницю зазначеного вище поняття, як діяльність. У загальному розумінні діяльність – специфічна людська форма ставлення до навколишнього світу, зміст якої становить його доцільну зміну і перетворення в інтересах людей [4, с. 13]. Більш ґрунтовно теоретико-методологічні аспекти категорії діяльності розглянуто в наукових дослідженнях психологів: О. Леонтєва, С. Рубінштейна, О. Запорожця, В.В. Давидова, Д. Ельконіна [4, с. 8]. С. Рубінштейн визначає діяльність як взаємодію суб'єкта з об'єктом, у процесі якої задовольняються не лише особисті потреби суб'єкта, а й потреби суспільного характеру. На його думку, така діяльність людини наповнена реальністю, предметністю та змістовністю. Учений наголошує: діяльність за своїм характером завжди є творчою, що дозволяє людині не лише виявляти, а й розвивати свій внутрішній світ. Саме діяльність забезпечує формування особистості людини [10, с. 112].

У наукових працях О. Леонтєва визначена будова діяльності; конкретний результат діяльності; мотив, те що пробуджує до діяльності, та засіб, за допомогою якого відбувається досягнення мети. На основі цієї будови вченим відокремлені структурні компоненти діяльності, які виступають її предметним змістом: мотив, мету, умову та задачу [6, с. 15].

Значущість мотивів, мети, умов, завдань у ході різних видів діяльності розкривається у працях Д. Ельконіна, В.В. Давидова, О. Запорожця. Науковцями виявлені три обов'язкові умови здійснення будь-якої діяльності – мету, засоби досягнення й очікуваний результат. Невід'ємними складниками різних видів діяльності дослідники визначають пізнавальні дії, що виражають інтелектуальну сферу особистості людини, її вміння широко мислити, запам'ятовувати, аналізувати, а також практичні дії, у яких реалізуються вміння особистості творчо переробляти та створювати новий унікальний продукт. Саме хореографія є одним із видів діяльності, у процесі якої розвивається художньо-образне мислення людини, її емоції та почуття, формується система знань, вдосконалюються вміння і навички, виховується здатність сприймати, інтерпретувати, створювати мистецькі твори.

У довідковій літературі зазначено, що першим значенням поняття «хореографія» (від грец. *choreia* – танок і *grapho* – пишу) був запис танцю. Із розвитком танцювального мистецтва, у період формування балетного спектаклю, хореографію ототожнювали з мистецтвом створення танцювальних композицій і балету. Значно пізніше (кінець XIX ст.) поняття «хореографія» почали трактувати як танцювальне мистецтво загалом, зі всіма його різновидами [1, с. 186].

Психологічні процеси, що виявляються у фізичних рухах людини, є предметом дослідження

вчених різних галузей: психологів, педагогів, арт-терапевтів (С.Д. Максименко, Л. Роговик, Ю. Нікітін, Т. Шкурко та ін.). У психолого-педагогічних працях науковців зазначається, що особистість людини лише тоді підіймається на вищий естетично-художній, культурний, творчий рівень розвитку, коли її різноманітні тілесні рухи поєднуються з внутрішніми образами, думками, почуттями [7, с. 208]. Тож цілісний естетичний розвиток особистості з неповторною, унікальною індивідуальністю залежить від єдності її душевно-емоційного життя і фізичної свободи, яка втілюється у тілесно-рухових проявах.

Сьогодні хореографічне мистецтво об'єднує різні види та жанри танцю: класичний, народний, бальний, історико-побутовий, естрадний і сучасний, засобами яких передається зміст хореографічних композицій. Особливість хореографічного мистецтва полягає в тому, що танцювальний образ виявляється і розкривається через музично-організовані рухи особистості людини, які підбираються і використовуються відповідно до музичного характеру та змістовного наповнення хореографічного твору. Тож виконання танцювальних композицій потребує сформованих знань, вмінь, навичок, розвинених емоцій і почуттів, активного творчого мислення тощо.

У контексті нашого дослідження хореографічне мистецтво розглядається як середовище, в якому відбувається цілісне естетичне виховання студентської молоді. Тобто в ході хореографічних занять через цікаві, посильні дії, відбувається розвиток когнітивної, емоційно-почуттєвої, психофізичної, творчої сфери особистості людини.

Поширюючи вказані вище основні положення діяльності в площину хореографії, можемо зазначити, що за допомогою теоретичної дії відбувається інтелектуально-емоційний процес, спрямований на отримання знань, формування творчого мислення, жвавої уяви тощо. Практична дія здійснюється під час виконання і створення танцювальних комбінацій, етюдів, композицій, які забезпечують робочу частину хореографічної діяльності. Ці думки спираються на підхід О. Мартиненко до танцювальної діяльності. Вчена наголошує, що хореографічна діяльність буде успішною, якщо ґрунтуватиметься на таких умовах: формуванні мотиваційної сфери, розвитку усвідомленого ставлення до мети діяльності та створенні сприятливої атмосфери оволодіння різноманітними руховими діями як складовими елементами змісту танцю. О. Мартиненко зазначає, що в основі хореографічної діяльності лежить виконання рухових дій, засобами яких розкривається внутрішній світ людини, її емоції та почуття [8, с. 22].

Вищезазначене створило умови для визначення поняття «хореографічна діяльність у системі естетичного виховання студентської молоді». На

наш погляд, «хореографічна діяльність у системі естетичного виховання студентської молоді» – це процес, в основі якого лежить активність особистості, спрямована на інтерпретацію та створення танцювальних творів, через які виявляється і розвивається емоційно-почуттєва, психофізична, когнітивна та креативна сфери. Тож мета хореографічної діяльності в системі естетичного виховання студентів полягає у формуванні багатства внутрішнього світу особистості та розкритті його через різні підготовчі вправи класичної, народної, бальної, сучасної хореографії. Змістом хореографічної діяльності є рухові дії й операції з опанування танцювальних вмінь і навичок, що виступають основою для створення нових унікальних хореографічних проявів. Передбачаємо, що хореографічна діяльність не лише задовольняє потребу студентів у руховій активності, а й сприяє їхньому цілісному розвитку: адекватному вираженню в тілесних рухах думок, емоцій, почуттів. Хореографічна діяльність характеризується творчою природою, до якої віднесемо інноваційність, винахідливість мислення студента, його розвинені знання, емоції та почуття. Саме тому підвищення рівня естетичного виховання особистості залежатиме від формування в неї таких сфер: когнітивної, мотиваційної, психофізичної, емоційно-почуттєвої, активно-творчої.

Отже, сутність хореографічної діяльності в системі естетичного виховання студентської молоді полягає в танцювально-руховій активності. У процесі виконання танцювальних рухів у студентів виховуються естетичні смаки, художнє мислення, естетичне ставлення до мистецтва, формується естетична культура, естетичне сприйняття світу, накопичуються художньо-естетичні знання, розвиваються естетичні почуття, судження, уміння, тобто розкривається їх індивідуальність.

Висновки. Таким чином, теоретичний аналіз наукової літератури стосовно досліджуваної проблеми показав, що зміст естетичного виховання визначається метою і завданням формування естетичної сфери особистості. Ученими встановлено, що цей процес відбувається за наявності у студентів сформованих знань, умінь і переконань, розвинених емоцій, почуттів, переживань, смаків і творчих здібностей. Мистецтво має унікальні можливості впливу на людину, тому художньо-естетичне виховання потрібно розглядати не лише як процес набуття художніх знань і вмінь, а, насамперед, як універсальний засіб особистісного розвитку на основі виявлення індивідуальних здібностей, різнобічних естетичних потреб та інтересів.

Саме тому на сучасному етапі розвитку освітньої галузі система естетичного виховання студентської молоді у ході хореографічної діяльності повинна сприяти формуванню естетичної культури особистості, розвитку її емоційно-почуттєвої

сфери, психофізичної свободи та художньої імпровізації.

Таким чином, організація естетичного виховання студентів у процесі хореографічної діяльності за означеними педагогічними умовами сприятиме естетичному вихованню, що спрямовується на формування їх мотиваційної, емоційно-почуттєвої, креативної, психофізичної сфер і стимулювання творчої активності особистості. Наступним етапом нашої роботи визначаємо перевірку змісту, форм і методів хореографічної діяльності, під час застосування яких підвищується рівень естетичної розвиненості студентів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь, 2003. 280 с.
2. Бутенко В.Г. Креативний зміст сучасної теорії і практик естетичної освіти і виховання молоді. Вісник Запорізького національного університету. Серія: Педагогічні науки. 2006. С. 5–9.
3. Бутенко В.Г. Художньо-естетична освіта молоді та шляхи її модернізації. Вісник Запорізького національного університету. Серія: Педагогічні науки. 2005. С. 18–23.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающегося обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования: учеб. пособ. М.: Академия, 2004. 288 с.
5. Естетичне виховання: довідник / кол. авт. під кер. В.І. Мазепи. Київ: Політвидав України, 1988. 214 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1977. 304 с.
7. Максименко С.Д. Загальна психологія: навч. посіб. Київ: ЦНЛ, 2004. 272 с.
8. Миропольська Н. Вимір сформованості художньої культури школярів. Мистецтво і освіта. 2001. № 3. С. 20–23.
9. Національна державна комплексна програма естетичного виховання: (Проект) / уклад.: І.А. Зязюн, О.М. Семашко. К.: ІСДО, 1994. 64 с.
10. Неменский Б.М. Мудрость красоты: О проблеме эстетического воспитания: Книга для учителя. Москва: Просвещение, 1987. 253 с.
11. Шевченко Г.П. Эстетическое воспитание в школе: учеб.-метод. пособ. Київ: Рад. школа, 1985. 144 с.

LEGO-ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ЗАСІБ СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

LEGO-TECHNOLOGY AS A WAY OF SENSORY DEVELOPMENT OF YOUNG PRESCHOOL AGE CHILDREN

УДК 373.2.016

Бадер С.О.,канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри дошкільної
та початкової освітиДЗ «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»**Драгунова Є.А.,**студентка спеціальності
«Дошкільна освіта»
навчально-наукового інституту
педагогіки і психологіїДЗ «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»

Стаття присвячена проблемі використання Lego-технології для сенсорного розвитку дітей молодшого дошкільного віку. Визначено сутність поняття «Lego-технологія», доведено її належність до педагогічних технологій. Визначено особливості конструювання на етапі молодшого дошкільного віку. Охарактеризовано роль Lego-технології в процесі сенсорного розвитку дітей молодшого дошкільного віку.

Ключові слова: дитина молодшого дошкільного віку, конструювання, Lego-технологія, сенсорний розвиток, сенсорні еталони.

Статья посвящена проблеме применения Lego-технологии в процессе сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста. Определена сущность понятия «Lego-технология», доказана ее принадлежность к педагогическим технологиям. Определены особенности конструирования на этапе младшего дошкольного возраста.

Охарактеризована роль Lego-технологии в процессе сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: ребенок младшего дошкольного возраста, конструирование, Lego-технология, сенсорное развитие, сенсорные эталоны.

The article is devoted to the problem of using Lego-technology in the process of sensory development of young preschool age children. The essence of the concept «Lego-technology» is defined and its belonging to pedagogical technologies is proved. The features of the construction process at the stage of young preschool age are determined. The role of Lego-technology in the process of sensory development of young preschool age children is characterized.

Key words: child of young preschool age, construction process, Lego-technology, sensor development, sensory standards.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасне суспільство є динамічним та таким, що потребує від особистості швидкого реагування в непередбачуваних ситуаціях, нестандартного розв'язання завдань. Саме тому сучасна людина має бути креативною, мобільною, здатною діяти в невизначених умовах. З одного боку, означені якості необхідно розвивати вже з дошкільного дитинства, з іншого – сенсорний розвиток є саме тим фундаментом, на якому базується розвиток усіх психічних процесів, інтелекту, творчих здібностей тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема сенсорного розвитку представлена студіями таких учених-класиків, як: Л. Венгер, Є. Водозова, О. Запорожець, М. Монтессорі, О. Усова, Є. Флоріна. Своєю чергою, останні дослідження в галузі дошкільної педагогіки свідчать про те, що конструктор «Lego» є ефективним засобом усебічного розвитку дошкільника (В. Горяїнова, Л. Комарова, Т. Кузьміна, Т. Лусс, Л. Парамонова, Т. Пеккер, Г. Ульянець, К. Фешина).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на ґрунтовне дослідження теоретичних основ сенсорного розвитку та сенсорного виховання дошкільників, проблема використання конструктора «Lego» для підвищення ефективності означеного процесу на етапі молодшого дошкільного віку досліджена

фрагментарно та потребує подальшого науково-практичного обґрунтування.

Мета статті – характеристика можливостей Lego-технології в процесі сенсорного розвитку дітей молодшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Проблема використання конструктора як засобу розвитку дошкільника не є новою та ґрунтовно досліджена в роботах А. Давидчук, З. Ліштван, А. Лурії, Л. Парамонової, М. Подд'якова та ін.

Так, учені зазначали, що конструювання тісно пов'язано із чуттєвим та інтелектуальним розвитком дитини. Особливе значення воно має для вдосконалення гостроти зору, точності кольоросприйняття, тактильних якостей, розвитку дрібної моторики, сприйняття форми і розмірів об'єкта, розвитку просторових орієнтацій дошкільника. У процесі конструювання діти намагаються встановити, на що схожий предмет і чим він відрізняється від інших; опановують уміння порівнювати ширину, довжину, висоту об'єктів; вирішують конструктивні завдання «на око»; розвивають образне мислення; вчаться уявляти предмети в різних просторових положеннях, подумки змінювати їх взаємне розташування. У процесі роботи з конструктором активно розвивається інтелект, уява, дрібна моторика, творчі задатки, діалогічне і монологічне мовлення, відбувається розширення словникового запасу дитини [1, с. 28].

Отже, поняття «конструювання» визначається в сучасному науковому полі як вид діяльності дітей, що має моделюючий характер, сприяє розвитку образного й елементів наочно-схематичного мислення в дитини, формування в неї уявлення про цілісні образи предметів навколишнього світу.

Крім того, у Базовому компоненті дошкільної освіти зазначено, що конструювання сприяє розвитку пізнавальної активності, спостережливості, винахідливості. Під час конструювання дитина вчиться орієнтуватися в сенсорних еталонах (колір, форма, величина), їх видах, ознаках, властивостях; у часі та просторі; оволодіває прийомами узагальнення, класифікації, порівняння і зіставлення [2].

Аналіз науково-методичної літератури дає підстави стверджувати, що конструювання в молодшому дошкільному віці має деякі особливості.

По-перше, дитина лише вчиться збирати/розбирати різні конструкції, саме тому більшість моделей мають спонтанний характер, ще не відповідають попередньому задуму.

По-друге, назву моделі молодший дошкільник дає після того, як вона вже готова. Якщо спитати дитину: «Що в тебе вийшло?», молодший дошкільник може дати абсолютно непередбачувану відповідь. Наприклад, споруда із трьох-чотирьох деталей може буди будинком, вежею, пістолетом тощо. Зазначимо, що частіше за все діти називають такі предмети, які вони нещодавно бачили або про які чули.

По-третє, молодші дошкільники набувають навичок конструювання за зразком, в основі чого лежить наслідування. Дорослий демонструє зразок моделі, показує способи її відтворення, після чого дитина намагається відтворити зразок.

По-четверте, дитина молодшого дошкільного віку потребує постійної похвали та підтримки з боку дорослого на кожному етапі конструювання, інакше дошкільник швидко втрачає цікавість до процесу.

По-п'яте, у молодшому дошкільному віці дитині ще важко зосереджуватися на процесі будування моделі протягом тривалого часу [1; 3].

Як бачимо, конструювання на етапі молодшого дошкільного віку тільки починає оформлюватися, за допомогою даного виду діяльності в дитини формується мислення, уява, дошкільник вчиться прогнозувати, зосереджуватися тощо. Крім того, конструювання сприяє сенсорному розвитку дитини, що в нашій розвідці розуміється як необхідний складник розвитку дитини, являє собою чуттєве сприйняття світу, інакше кажучи, сприйняття за допомогою органів чуття: зору, слуху, дотику, нюху [4].

Одним із відносно нових конструкторів, що має значні освітні можливості, є «Lego», який стрімко стає популярним як у дитячому садочку, так і в

загальноосвітній школі. Аналіз методичної літератури дозволяє виокремити такі види конструкторів «Lego»: «LEGO-DUPLO» (для дітей віком від півроку до 6 років); «LEGO-SYSTEM» (для дітей віком від 3 до 12 років); «LEGO-TECHNIK» (для дітей віком від 7 до 16 років). У своїй розвідці ми будемо говорити про перший тип конструктора, адже він є найбільш оптимальним для дітей молодшого дошкільного віку.

Сьогодні використання даного типу конструктора привертає увагу насамперед співробітників ЗДО, тобто педагогів-практиків, чим пояснюється значна кількість методичної літератури з означеного питання. Наукове ж обґрунтування проблеми перебуває на початковому етапі та представлено роботами В. Горяїнової, Л. Комарової, Т. Кузьминої, Т. Лусс, Л. Парамонової, Т. Пеккер, О. Суриф, Г. Ульянець, К. Фешиної й ін.

У науці нині немає чіткого визначення поняття «Lego-технологія», крім того, наявні такі споріднені дефініції, як «Lego-конструювання», «конструктор Lego», «система Lego», Lego-педагогіка. Дослідники Т. Лусс, О. Суриф, К. Фешина слушно наголошують на терміні «Lego-технологія», оскільки робота з даним видом конструктора відповідає всім критеріям педагогічної технології, визначеним О. Безпалько, Г. Селевком, С. Харченко. Серед них критерії:

- концептуальності – опора на якусь наукову концепцію, що передбачає філософське, психологічне, дидактичне та соціально-педагогічне обґрунтування. Зазначимо, що Lego-технологія базується на ідеях STREAM-освіти, є її складовою частиною (К. Крутій);

- відтворюваності, що передбачає можливість застосування (повторення, відтворення) технології в закладах освіти незалежно від досвіду, стажу, віку й особистісних якостей педагога. Безумовно, конструктор «Lego» можна застосовувати в ЗДО різних типів у всіх вікових групах;

- можливості управління – цілепокладання, планування, проектування, діагностування тощо;

- алгоритмізованості – наявності чітких етапів роботи;

- ефективності та прогнозованості результату, оскільки в сучасних умовах є безліч освітніх технологій, очевидно, вони мають бути максимально ефективними стосовно результату й оптимальними щодо матеріальних та людських ресурсів. Конструктор «Lego» є майже в кожному сучасному ЗДО, а його використання в процесі сенсорного розвитку не передбачає значних затрат.

Так, Т. Лусс вважає, що Lego-технологія – це вид моделюючої творчо-продуктивної діяльності, що сприяє всебічному розвитку дошкільника [5, с. 11–12].

К. Фешина зазначає, що Lego-технологія є творчо-продуктивним видом діяльності дошкільника,

що сприяє розвитку мислення, пам'яті, уваги тощо [6, с. 4]. Автор пропонує "Lego Duplo" для дітей молодшого дошкільного віку, зазначає такі його переваги:

- зручність деталей (великі та міцні);
- яскравість привабливих кольорів;
- різноманітність тем, сюжетів і можливостей гри;
- відсутність дрібних деталей, потенційно небезпечних для дітей [6, с. 4].

Цікавим є визначення В. Симонової, яка називає "Lego" педагогічною системою, що використовує тривимірні моделі реального світу та предметно-ігрове середовище навчання і розвитку дитини [7].

Крім того, учені (Л. Комарова, Т. Лусс, К. Фешина) одностайно наголошують на тому, що процес Lego-конструювання спрямований на розумовий і чуттєвий розвиток дітей, адже в дитини вдосконалюються тактильні якості, розвивається дрібна моторика, формується сприйняття кольору, форми і розміру предмета, розвивається діалогічна і монологічна мова, активізуються всі психічні процеси, що сприяє сенсорному розвитку особистості.

Т. Пеккер вважає, що Lego-технологія сприяє оволодінню загальними способами дій, позитивно впливає на розвиток і вдосконалення зорово-моторної координації. Діти вчать планувати свою діяльність для досягнення певної мети, діяти двома руками під контролем зору, доводити діяльність до логічного завершення, долаючи труднощі різного характеру [8].

К. Фешина зазначає, що конструктор "Lego" розвиває дитячу творчість, заохочує до створення різних речей зі стандартних наборів елементів, настільки різних, наскільки далеко може зайти їхня дитяча уява. Такий конструктор дає можливість не тільки зібрати іграшку, але і грати з нею. За використання деталей не одного, а двох і більше наборів можна збирати практично необмежену кількість варіантів іграшок, які надалі задаватимуть сюжети гри [6, с. 4].

Методичні розроблення Г. Ульянець та В. Горяїнової також присвячені проблемі використання Lego-технології, де автори зазначають, що за допомогою такого конструктора в дітей розвиваються просторові уявлення, удосконалюється відчуття кольору, форми предмета, завдяки маніпулюванню з різними деталями покращується дрібна моторика рук, що, своєю чергою, є фундаментом інтелектуального та творчого розвитку [9].

На думку В. Горяїнової, Т. Лусс, Г. Ульянець, провідна ідея навчання за допомогою Lego-технології полягає в навчанні через дію, тобто здобуття знань у процесі конструювання та дослідження моделей. Під час складання елементів конструктора "Lego" дошкільник постійно думає над наступним кроком, уявляє водночас усі можливі комбінації, тобто роз-

вивається просторове мислення, дитина вчиться прогнозувати власні дії, орієнтуватися в просторі.

Учені (К. Фешина, В. Космінська, З. Ліштван, Л. Парамонова, М. Поддьякова й ін.) зазначають, що важливим у процесі сенсорного розвитку дітей молодшого дошкільного віку є те, що робота з Lego-технологією вчить дитину бачити і руйнувати. Руйнування є не агресивним, бездумним процесом, а базою для забезпечення можливості творення нового. Ламаючи свою власну будівлю з Lego-конструктора, дитина має можливість створити іншу або добудувати з вільних деталей деякі її частини, виступаючи в ролі творця.

Дослідники (Т. Лусс, Л. Парамонова, Т. Пеккер, Г. Ульянець, К. Фешина) також зазначають, що завдяки впровадженню ігрових вправ із використанням Lego-технології в дітей формуються уявлення про сенсорні еталони, технічні навички конструктивної діяльності, навички орієнтації в просторі та на площині. Такі вміння і навички закладають фундамент подальшої навчальної діяльності. Діти, що захоплюються конструюванням, вирізняються багатою уявою, активним прагненням до творчої діяльності, бажанням експериментувати, винаходити. У них добре розвинено просторове, логічне, математичне, асоціативне мислення, пам'ять, що є запорукою інтелектуального розвитку і показниками готовності дитини до навчання в школі [5; 6; 8; 9].

Т. Лусс наголошує на тому, що використання Lego-технології сприяє розвитку дрібної моторики руки, адже дає можливість діяти з геометричними тілами, на практиці пізнавати їхні колір, форму, величину, засвоювати правильні назви деталей, удосконалювати сприйняття просторових відносин [5].

Схожої думки дотримується О. Суриф, яка досліджує проблему корекції сенсорного розвитку дошкільників засобами конструктора "Lego Dacta". Науковець наголошує на тому, що за допомогою Lego-технології в дитини формуються уявлення про сенсорні еталони, крім того, пропонує авторську технологію сенсорного розвитку дошкільників із порушенням зору з використанням конструктора "Lego" [10]. Така технологія передбачає роботу з дітьми в трьох взаємопов'язаних напрямках: розвиток уявлень про колір, про форму та про величину. Вважаємо, що зазначену технологію можна адаптувати і до роботи з дітьми в традиційних ЗДО, що сприятиме їх ефективному сенсорному розвитку.

Висновки. Отже, використання Lego-технології є ефективним засобом сенсорного розвитку дітей молодшого дошкільного віку, адже застосування даного виду конструктора сприяє розвитку дрібної моторики рук під час конструювання, ефективному ознайомленню із сенсорними еталонами (колір, форма, розмір тощо). Своєю чергою, сенсорний розвиток у молодшому дошкільному віці є фундаментом подальшого становлення дошкільника.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Лурія А. Развитие конструктивной деятельности дошкольника. Вопросы психологии. 1995. С. 27–32.
2. Базовий компонент дошкільної освіти / авт. кол-в: А. Богуш, Г. Бєленька, О. Богініч, Н. Гавриш та ін. К., 2012. 26 с.
3. Лиштван З. Конструирование: пособие для воспитателя дет. сада / под ред. Л. Парамонова. М.: Просвещение, 1981. 159 с.
4. Володин С., Блонский П. О Марии Монтессори. Дошкольное воспитание. 1994. № 10. С. 56–64.
5. Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью Лего: пособие для педагогов-дефектологов / авт.-сост. Т. Лусс; под ред. Т. Волосовец, Е. Кутеповой. М.: РУДН, 2007. 133 с.
6. Фешина Е. Лего-конструирование в детском саду: учебно-метод. пос. М.: ТЦ «Сфера», 2012. 144 с.
7. Симонова В. Развитие творческих способностей детей дошкольного возраста в конструктивно-модельной деятельности. Научград: электрон. период. изд. URL: <http://crrbelosnegka.ucoz.ru/lego/smirova.pdf>.
8. Програма розвитку конструктивних здібностей дітей дошкільного віку «Лего-конструювання» / Т. Пеккер, Н. Голота, О. Терещенко, І. Резніченко. К., 2010. URL: <http://lib2.znaimo.com.ua/docs/400/index-1372398.html>.
9. Інноваційні технології: Лего-конструювання в дошкільному закладі / авт.-упорядн.: Г. Ульянець, В. Горяїнова. URL: <http://gucluve2.zakosvita.com.ua/uk/article/dosvid-lego-2016.html>.
10. Суриф Е. Педагогическая технология коррекции сенсорного развития дошкольников с нарушением зрения с использованием Lego-конструктора: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика». Екатеринбург, 2007. 22 с.

ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ МАЛЮВАННЯ

INSPECTION OF EFFICIENCY OF TECHNOLOGY OF CREATIVE CAPABILITIES OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE ON DRAWING CLASSES

Здійснено аналіз ефективності педагогічної технології розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях із малювання. Описано результати формувального та контрольного етапів педагогічного експерименту за показниками когнітивного, сенсорно-естетичного і діяльно-естетичного критеріїв. Зазначено, що запровадження технології в освітній процес закладів дошкільної освіти сприяє розвитку в дошкільників творчих здібностей.

Ключові слова: педагогічна технологія, розвиток, творчі здібності, діти дошкільного віку, заняття із малювання.

Осуществлен анализ эффективности педагогической технологии развития творческих способностей детей дошкольного возраста на занятиях по рисованию. Описаны результаты формирующего и контрольного этапов педагогического эксперимента по показателям когнитивного, сенсорно-эстетического и деятельности-эстетического критериев. Отмечено, что

внедрение технологии в образовательный процесс учреждений дошкольного образования способствует развитию у дошкольников творческих способностей.

Ключевые слова: педагогическая технология, развитие, творческие способности, дети дошкольного возраста, занятия по рисованию.

The analysis of the effectiveness of pedagogical technology development of creative abilities of preschool children in the classroom in drawing. The results of the formative and control stages of a pedagogical experiment are described in terms of cognitive, sensory-aesthetic and activity-aesthetic criteria. It is noted that the introduction of technology in the educational process of preschool education institutions contributes to the development of creative abilities among preschool children.

Key words: pedagogical technology, development, creativity, preschool children, drawing classes.

УДК 37.015.31.016:74(043.5)

Шульга Л.М.,

канд. пед. наук,

старший викладач

кафедри дошкільної освіти

КЗ «Запорізький обласний інститут

посліядипломної педагогічної освіти»

Запорізької обласної ради

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку буде ефективним за умови використання вікових можливостей – здатності до почуттєвого сприйняття, емоційної чуйності, співпереживання, фантазування, образного й асоціативного мислення, анімізму, синестезії, які виводять розвиток психічних процесів (сприймання, відчуття, мислення, уяви) на творчий рівень і дозволяють досягти успіху в будь-якій діяльності. На нашу думку, одним зі шляхів вирішення зазначеної проблеми є застосування технології розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях із малювання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку в образотворчій діяльності перебуває в полі зору педагогіки і психології. Сучасними науковцями та практиками постійно здійснюється дослідницька робота з метою розробки таких методик розвитку творчого потенціалу дошкільників, які б характеризувалися цілісністю, повнотою й ефективністю. Це відображено в працях А. Антонової, Н. Ветлугіної, М. Зацепіної, Т. Комарової, Ю. Малікової, С. Погодіної, О. Половіної та інших авторів.

Утім, наявні технології художньо-творчого розвитку будуються на принципах дидактичної спрямованості, де творчість поєднується з навчанням образотворчій діяльності, у сприйнятті предметів використовують аналітичний, порівняльний підхід, що, на наш погляд, обмежує можливості дитини у творчому сприйнятті й самовираженні.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.

Нестача теоретично обґрунтованих ефективних освітніх технологій, спрямованих на вирішення проблеми розвитку творчих здібностей дошкільників на заняттях із малювання, недостатня ефективність технологій із формування у дошкільників відповідних технічних вмінь зумовили тему дослідження.

Мета статті – здійснити аналіз ефективності технології розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях із малювання.

Виклад основного матеріалу Проведений педагогічний експеримент включав констатувальний і формувальний етапи. Констатувальний експеримент проводився для оцінювання початкового рівня сформованості творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях із малювання. На першому етапі формувального експерименту було відібрано дві групи дітей молодшого дошкільного віку, які становили контрольну групу – КГ (259 осіб) та експериментальну групу – ЕГ (260 осіб); на другому – здійснено оцінювання рівня сформованості творчих здібностей дітей дошкільного віку ЕГ і КГ за трьома критеріями: когнітивним, сенсорно-естетичним, діяльно-естетичним.

Рівень сформованості творчих здібностей обох груп на початку формувального експерименту був ідентичним, дошкільники перебували в рівних умовах. Із метою перевірки ефективності педагогічної технології розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях із малювання її було запроваджено в роботу закладів дошкільної

освіти, проведено формувальний і контрольний етапи експериментального дослідження.

Організація занять із малювання з дітьми дошкільного віку КГ здійснювалася за традиційною методикою образотворчої діяльності й була більше орієнтована на навчання дітей технічним прийомом зображення. Дошкільники ЕГ були залучені до апробації технології розвитку творчих здібностей за участю дисертанта й педагогів, які працювали під його керівництвом.

В ЕГ (260 осіб) дисертантом організовано цілеспрямовану й системну роботу з розвитку творчих здібностей дошкільників на заняттях із малювання впродовж двох років: з грудня 2014 по грудень 2016 рр. Таким чином, упровадження технології відбувалося у різних вікових групах: із грудня 2014 по червень 2015 рр. – з дітьми 4-го року життя; з вересня 2015 по червень 2016 рр. – з дітьми 5-го року життя; з вересня 2016 по грудень 2016 рр. – з дітьми 6-го року життя.

В ЕГ дітей *молодшого дошкільного віку (4-ий рік життя)* на заняттях із малювання запровадження технології здійснювалося через форми, методи і прийоми розвитку чуттєвого сприйняття світу, формування естетичного ставлення до нього, що допомагало дітям помічати красу в навколишньому світі, відгукуватися на неї емоціями й почуттями, відчувати, спостерігати, грати, фантазувати, досліджувати. Кожне заняття з малювання мало характер зустрічі з естетичними об'єктами навколишнього світу, під час якої відбувалося сприйняття їх різними органами чуття, ігрова взаємодія, активізація психомоторики, створення позитивно-емоційного настрою.

У ході використання технології педагогі розвивали в дітей асоціативно-образне мислення, уяву, творчі й дослідницькі здібності в експериментуванні з основними кольорами, вчили створювати модель реального предмета, об'єкта, явища в художньому образі, знайомили з особливостями художнього матеріалу (акварелі, гуаші, фломастерів, олівців, крейди, пензлика), формували вміння вибирати способи зображення для створення виразності образу предмета, використовувати різноманітні технічні навички та прийоми, навчали орієнтуватися на аркуші паперу.

У *середньому дошкільному віці (5-ий рік життя)* в ЕГ на заняттях із малювання продовжилося запровадження педагогічної технології розвитку творчих здібностей. Педагогі використовували форми, методи й прийоми розвитку чуттєвого сприйняття світу через різні органи чуття, культуру споглядання, спілкування, здатність відгукуватися на красу емоціями і почуттями; навчали виділяти в предметах і явищах типові ознаки та якості, складати їх модель у художньому образі та відтворювали особливості, використовувати різноманітні художні засоби, технічні навички і прийоми.

Під час занять в ЕГ дітей 5-го року життя у сприйнятті природи, предметів навколишнього світу, декоративно-вжиткового мистецтва, творів живопису і графіки, художнього матеріалу і виразних засобів педагогі навчали сприймати естетичні об'єкти, милуватися їх красою, спілкуватися з ними, висловлювати враження, використовувати в словотворчості емоційно-чуттєвий досвід, створювати образи за допомогою форм і кольорів, фантазувати про їх життя, характер, настрої.

В ЕГ дітей *старшого дошкільного віку (6-ий рік життя)* на заняттях із малювання впровадження технології розвитку творчих здібностей відбувалося через використання форм, методів і прийомів із розвитку емоційно-чуттєвого й асоціативного сприйняття світу, формування культури милування, споглядання та дослідницько-ігрового спілкування з красою, розвитку здатності виражати особисте ставлення до світу словом, дією, кольором, малюнком. Дітей продовжували знайомити з техніками, виразними засобами і прийомами малювання, розвивали вміння визначати жанри живопису (пейзаж, натюрморт, анімалістика, портрет); формували поняття про особливості художнього матеріалу і різні засоби його використання в малюнку; розвивали вміння використовувати в малюванні різні засоби художньої виразності: колір, лінію, композицію, форму, ритм.

Під час сприйняття творів живопису з метою активізації емоційно-чуттєвого сприйняття і включення різних аналізаторів у дітей старшого дошкільного віку на заняттях використовувався прийом «входження в картину». Споглядання перетворювалося на акт дії в картині, що надавало сприйняттю творчого характеру, збуджувало фантазію, породжувало імпровізування і надихало дітей на власний сюжет у малюнку.

За результатами впровадження педагогічної технології з метою перевірки її ефективності було проведено контрольний етап експерименту, завдання якого полягало у виявленні змін у рівні розвитку творчих здібностей дошкільників. Для цього застосовувалися методи спостереження, співбесіди, опитування, аналіз продуктів діяльності дошкільників на різних етапах експерименту, методики, використані в ході констатувального етапу експерименту, до яких було внесено певні корективи з урахуванням вікових психофізіологічних змін дошкільників.

Проаналізуємо результати дослідно-експериментальної роботи за показниками когнітивного, сенсорно-естетичного і діяльнісно-естетичного критеріїв щодо оцінювання творчих здібностей дітей дошкільного віку.

Перевірка рівнів сформованості в дітей старшого дошкільного віку творчих здібностей за когнітивним критерієм відбувалася за допомогою методик: В. Синельникова та В. Кудрявцева «Сонечко

та хмарка», адаптованої О. Іваненко до дітей старшого дошкільного віку [3], під час прослуховування музичних творів П. Чайковського «Нова лялька», «Хвороба ляльки», «Ранкова молитва» (вміння встановлювати асоціативні зв'язки); Р. Нємова «Придумай розповідь» (довільність уяви, наявність запасу вражень від навколишнього світу, свобода і гнучкість у його використанні); П. Торренса «Домальовування незакінчених фігурок» [6] (вміння продукувати оригінальні образи).

Дослідження виявило, що кількість дітей дошкільного віку з високим рівнем когнітивної сфери в ЕГ зросла на 4,6%, із середнім – на 4,2%. Кількість дітей із низьким рівнем зменшилася на 8,8%. У КГ за цей період високий рівень підвищився лише на 1,2% дітей, із середнім – на 1,9%, а кількість дітей із низьким рівнем зменшилася лише на 3,1%.

Отже, впровадження технології розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку сприяло розвитку в малюків асоціативного мислення, уяви, фантазії, свободи і гнучкості у використанні запасу вражень у створенні художнього образу, вмінню творчо використовувати набутий когнітивний досвід під час розв'язання творчих завдань.

Перевірка рівня сформованості за *сенсорно-естетичним критерієм* у дітей старшого дошкільного віку відбувалася за методиками: Н. Ветлугіної [2; 3] під час прослуховування музичного твору Й. Баха «Жарт» (емоційна чуйність, адекватність, глибина, яскравість емоційної реакції); Г. Урунтаєвої, Ю. Афонькиної під час бесіди за ілюстрацією художника В. Єрко до казки Г. Андерсена «Снігова королева» (цілісність чуттєво-художнього сприйняття); Н. Краснощоків [5], Н. Аніщенко, В. Саприкіної [1] під час гри «Перевтілення» (входження в образ).

Отримані дані дали можливість упевнитися в тому, що під час формувального етапу експерименту розвинулася емоційно-почуттєва сфера дітей дошкільного віку, що вплинуло на розвиток їхніх творчих здібностей. Діяльність дошкільників на заняттях із малювання продемонструвала, що майже всі вони виявляють емоції під час сприйняття творів мистецтва, описують зміст ілюстрації, входять в уявну ситуацію чи образ. Контрольний етап засвідчив, що порівняно з контрольною групою, майже всі діти ЕГ почали виявляти інтерес до сприйняття творів мистецтва і входження в художній образ.

Як показало дослідження, кількість дітей із високим рівнем емоційно-почуттєвої сфери в ЕГ зросла на 6,5%, із середнім – на 10,4%. Кількість дітей із низьким рівнем, проявом якого є відсутність емоцій під час сприйняття творів мистецтва й інтересу до їх змісту, наявність труднощів у входженні в уявну ситуацію, зменшилася на 16,9%. У КГ за цей період кількість дітей із високим рівнем

зросла на 0,8%, із середнім збільшилася на 1,5%, а з низьким – зменшилась лише на 2,3%.

Як показало спостереження, рівень розвитку емоційно-почуттєвої сфери дітей ЕГ порівняно з КГ відрізняється розвинутою здатністю до емоційного переживання і відчуття краси, яскравим проявом естетичних емоцій, переживань, почуттів. Діти в процесі сприйняття мистецьких творів виявляли емоційну реакцію, сенсорну культуру, використовували жести, міміку, рухи тіла, емоційне мовлення, що надало цілісності чуттєво-художньому сприйняттю. На яскравість емоційної реакції, цілісність чуттєво-художнього сприйняття, на думку педагогів, вплинули психомоторні ігрові вправи на входження в образ, завдяки яким діти на глибокому рівні пізнавали й досліджували характер образу. Дошкільники КГ продемонстрували слабкий вияв емоцій і почуттів як у сприйнятті музики та ілюстрацій, так і під час художньої діяльності.

Сформованість у дітей старшого дошкільного віку творчих здібностей за *діяльнісно-естетичним критерієм* визначалася за методиками: С. Забрамної «Вибір картинок» [4] (інтерес до образотворчої діяльності); І. Ликової, зміст якої полягав у довільному виборі художнього матеріалу і створенні продукту образотворчої діяльності за власним задумом (сформованість навичок в образотворчій діяльності і здатність до самостійного створення художніх образів у малюванні).

Порівнюючи результати констатувального і контрольного етапів дослідження за діяльнісно-естетичним критерієм, ми дійшли висновку, що кількість дошкільників із високим рівнем в ЕГ зросла на 8,0%, тоді як у КГ збільшення відбулося лише на 1,1%; дітей із середнім рівнем в ЕГ збільшилося на 2,4%, у КГ – на 0,4%. Кількісний показник ЕГ дітей із низьким рівнем зменшився на 10,4%, КГ – на 1,5%.

Таким чином, отримані результати дослідження виявили, що рівень дітей ЕГ щодо засвоєння та застосування необхідних спеціальних якостей, умінь і навичок, оволодіння засобами художньо-творчої діяльності, здатність до самостійного створення художніх образів у малюванні значно підвищився, що свідчить про ефективність розробленої нами технології розвитку в дошкільників творчих здібностей на заняттях із малювання.

Результати контрольного етапу в ЕГ та КГ доводять наявність позитивної динаміки у розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях із малювання в закладах дошкільної освіти.

Аналіз отриманих даних свідчить, що в ЕГ на 5,8% збільшилася кількість дошкільників із середнім рівнем розвитку творчих здібностей, у КГ – на 1,1%. Значно зменшилася кількість вихованців із низьким рівнем розвитку творчих здібностей: в ЕГ – на 12,3% (на початку експерименту – 41,5%, після закінчення – 29,2%). Втім, у КГ зафіксовано

незначне зменшення – на 2,3% (на початку експерименту – 41,7%, після закінчення – 39,4%).

Високий рівень на початку експерименту спостерігався у 5,4% дошкільників ЕГ, після його закінчення таких дітей збільшилося на 6,5%. У КГ різниця між кількісними показниками з цього рівня складає всього 1,2%.

Отже, на основі порівняння розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку КГ та ЕГ до початку експерименту та після його завершення за когнітивним, сенсорно-естетичним і діяльнісно-естетичним критеріями постає висновок про ефективність розробленої нами педагогічної технології. Її запровадження в освітній процес закладів дошкільної освіти дало можливість: розвинути в дітей дошкільного віку здатність до почуттєвого сприйняття, емоційної чуйності, співпереживання, фантазування, образного й асоціативного мислення, анімізму, синестезії, активізувати розвиток психічних процесів – сприймання, відчуття, мислення, уяви та сприяти досягненню ними успіху в художньо-естетичній діяльності.

Висновки. Отже, представлений порівняльний аналіз даних, отриманих на початку і після завершення формувального експерименту, дозволяє зробити висновок, що розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку шляхом запропонованої нами науково обґрунтованої технології розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях із малювання є ефективним.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку творчих здібностей дітей

дошкільного віку на заняттях із малювання. Перспективу подальших досліджень убачаємо в розробленні експериментальної методики підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях із малювання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аніщенко Н. Вплив музично-театральної діяльності на розвиток творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. 2014. Вип. 1. С. 62–70.
2. Ветлугина Н.А. Художественное творчество и ребенок. М.: Педагогика, 1972. 287 с.
3. Іваненко О.А. Методика діагностування сформованості здатності дітей дошкільного віку до художньо-творчої самореалізації на музичних заняттях в школах мистецтв. Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. Вип. 28. С. 123–128.
4. Забрамная С.Д. От диагностики к развитию: Материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классах школ. М.: Новая школа, 1998. 144 с.
5. Краснощекова Н.В. Диагностика и развитие личностной сферы детей старшего дошкольного возраста: Тесты. Игры. Упражнения. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. С. 267.
6. Калягин В.А., Овчинникова Т.С. Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушениями речи: Пособие для студентов, педагогов, логопедов и психологов. СПб.: КАРО, 2004. 432 с.

РОЛЬ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

THE ROLE OF POSTAL EDUCATION INSTITUTIONS IN FORMING POSITIVE MOTIVATION TO SCIENTIFIC AND RESEARCH ACTIVITIES IN HIGH SCHOOL STUDENTS

У статті проаналізовано значення Малої академії наук у формуванні позитивної мотивації до науково-дослідницької діяльності в учнів старшої школи. Автор обґрунтовує думку, що саме закладам позашкільної освіти належить визначна роль у розвитку дитячих дарувань і творчої особистості. Адже за сучасного темпу життя інтелектуальні та мобільні здібності молодого покоління набувають усе більшого значення. І перше місце в розвитку означених якостей належить науково-дослідницькій діяльності школярів у контексті навчального процесу Малої академії наук. Зауважено, що науково-дослідницька діяльність учнів старшої школи в умовах Малої академії наук буде ефективною, якщо вона правильно вмотивована і приносить реальну наукову та практичну користь.

Ключові слова: заклади позашкільної освіти, Мала академія наук, позитивна мотивація, учнівська молодь, учні старшої школи, науково-дослідницька діяльність.

В статті проаналізовано значення Малої академії наук в формуванні позитивної мотивації к науково-дослідницької діяльності у учнів старшої школи. Автор обосновывает мнение о том, что именно заведениям внешкольного образования играют значительную роль в развитии детских дарований и творческой личности. Ведь при современном темпе жизни интеллектуальные и мобильные способности подрастающего поколения приобретают все большее значение. И первое место в развитии указанных качеств отведено научно-исследова-

тельской деятельности школьников в контексте учебного процесса Малой академии наук. В публикации также обращается внимание на то, что научно-исследовательская деятельность учащихся старших классов в условиях Малой академии наук будет эффективной, если она правильно мотивирована и приносит реальную научную и практическую пользу.

Ключевые слова: учреждения внешкольного образования, Малая академия наук, положительная мотивация, учащаяся молодежь, учащиеся старших классов, научно-исследовательская деятельность.

The study analyzed the significance of the Small Academy of Sciences in the formation of positive motivation for research activities in high school students. The author substantiates that the institutions of extracurricular education have a role in the development of children's talents and creative personality. After all, in today's rapidly changing pace of life, the intellectual and mobile abilities of the younger generation are becoming more and more important. And the first place in the development of these qualities is the research work of students in the context of the educational process of the IAU. The publication also draws attention to the fact that the research activities of high school students in the Small Academy of Sciences context will be effective if it is properly motivated and brings real scientific and practical benefits.

Key words: out-of-school educational institutions, Small Academy of Sciences, positive motivation, student youth, high school students, research activities.

УДК 374.015.3:[001.89:005.32]

Бунчук О.В.,
канд. пед. наук,
старший викладач кафедри педагогіки
і педагогічної майстерності
Мелітопольського державного
педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасних умовах модернізації системи освіти в Україні, визначення нових завдань, пов'язаних зі змінами в підготовці особи до життя і практичної діяльності, зростає роль закладів позашкільної освіти. Сьогодення потребує від закладів освіти формування всебічно розвиненої особистості. Виявити, знайти і розвинути творчу особистість, здатну діяти раціонально – це безпосередня функція Малої академії наук (далі – МАН) України. Важливою ланкою цієї системи є наукові гуртки, участь в яких для багатьох дітей є кроком у доросле життя. Науково-дослідницька діяльність допомагає учнівській молоді оволодівати вмінням самостійно здобувати нові знання на основі наукового аналізу довколишнього світу, розвиває мислення, стимулює формування пізнавальних здібностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичні основи використання дослідницьких завдань у вихованні творчої особистості, залучення школярів до наукової творчості розроблені в працях Г. Альтшуллера, Ш. Амонашвілі, В. Андрєєва, С. Балашової, І. Зязюна, Н. Ничкало, В. Обозного, Г. Пустовіта, В. Редіною. В їхніх роботах зазначається, що формування й розвиток творчих здібностей, творчої активності дітей у процесі дослідницької діяльності полягає в керованому розвитку інтелекту особистості шляхом навчання здобувати знання, які забезпечують формування не лише світогляду дитини, а й її життєвих цінностей.

Мета статті – висвітлити значення закладів позашкільної освіти у формуванні позитивної мотивації до науково-дослідницької діяльності в учнів старшої школи.

Виклад основного матеріалу. Ранній успішний досвід творчої інтелектуальної діяльності особистості значно полегшує подальшу навчальну, освітню і наукову діяльність, оскільки дослідження свідчать, що вчитися мислити та самостійно працювати у вищому навчальному закладі, не навчившись цьому в школі, практично неможливо. Науково орієнтована діяльність школярів сприяє ранньому виявленню й розвитку професійних схильностей дітей і підлітків, формуванню лідерських якостей, умінню працювати в команді, аргументовано доводити свою думку, залученню до наукової праці. Науково-дослідницька робота школярів в умовах МАН – це один із видів пізнавальної діяльності, який є природним продовженням і поглибленням навчального процесу шляхом вивчення конкретних тем і проблем завдяки використанню системи методів досліджень, що сприяє розвитку в учнів наукового мислення, потреби в інтелектуальному становленні, саморозвитку та самовихованні, який здійснюється під керівництвом ученого-педагога [4, с. 6].

Перед кожним науковим керівником ставиться завдання – навчити учня бачити наукову проблему і вміти її дослідити, використовуючи для цього різні форми і методи наукових досліджень. Кожен учень отримує тему дослідження від наукового керівника, якого відвідує один-два рази на тиждень. Програму науково-дослідницької роботи, завдання, етапи її виконання, звіт розміщують у «Щоденнику з науково-дослідної роботи учня», яким він користується під час включення в науково-дослідну діяльність. Основною формою звіту за виконану науково-дослідницьку роботу є захист наукової роботи на обласному рівні [4, с. 7].

Важливими умовами реалізації науково-дослідницької роботи є такі:

- готовність наукових керівників до спілкування з учнями старшої школи з урахуванням їхніх вікових особливостей;
- використання інноваційних технологій;
- виділення школярами вільного часу для занять у бібліотеці, консультацій у фахівців, роботи в електронних бібліотеках;
- долучення учнів до взаємодії зі студентами, викладачами ВНЗ, педагогічними працівниками.

Педагогічний досвід неодноразово засвідчив, що науково-дослідницька робота учнів старшої школи є серйозним чинником розвитку творчого потенціалу. У процесі роботи над дослідженням у школярів розвивається самостійність і критичність мислення, вміння аналізувати, узагальнювати, систематизувати і класифікувати бібліографічні джерела.

Велика роль в успішній науково-дослідницькій діяльності учнів старшої школи надається мотивації цієї діяльності. Ця рушійна сила на різних рівнях має різні назви – допитливість, пізнавальний інтерес, жадання знань тощо. Спрямованість до об'єкта пізнання та настанова на творчість визначають голо-

вний напрям науково-дослідницької діяльності школяра. Цілеспрямованість передбачає вміння правильно організувати й розподіляти в часі свою працю, бачити перспективу роботи, її послідовні етапи. Вона стає особливо продуктивною, коли переростає в пристрасть. І. Павлов у своєму листі до молодих учених писав: «Великої напруги і великої пристрасті вимагає наука від людини. Будьте пристрасні у своїй роботі і у ваших шуканнях» [2, с. 4].

Проникнення до світу невідомого, розкриття глибокої гармонії та дивовижної різноманітності явищ, захоплення красою пізнання закономірностей, що відкривається перед людиною, відчуття сили людського розуму, усвідомлення влади, яку людина завдяки науці набуває над природою і суспільством, породжує багату гамму відчуттів і сильних людських переживань, невід'ємних від творчих шукань учених: задоволення, захоплення, здивування (з якого, як вважав Аристотель, починається всяке пізнання) [2, с. 4].

Для створення умов позитивного ставлення учнів старшої школи до написання науково-дослідницьких робіт у МАНі необхідно проводити індивідуальну роботу з обдарованими школярами, розвивати необхідні навички на уроках та в позаурочний час у закладі загальної середньої освіти.

На цьому шляху є кілька етапів: 1) пошук творчо розвинених дітей, вивчення науково-пізнавальних інтересів учнів, що впливає як на вибір теми дослідження, так і на його перебіг; 2) системне використання технології проблемного навчання. Готуючи дітей до написання науково-дослідницьких робіт, варто звернути увагу на готовність дитини до такого виду діяльності; 3) мотивація до написання та захисту науково-дослідницьких робіт. Проблема формування мотивації до науково-дослідницьких робіт завжди була актуальною. Як відомо, зміст дослідження, його значущість для учня лежать в основі мотиваційної сфери. Від змісту роботи залежить спрямованість школяра, тобто мотиви науково-дослідницької діяльності; 4) використання на уроках технології проблемного навчання, в основі якої лежить забезпечення учителем умов для самостійної пошукової діяльності школярів із вирішенням навчальних проблем; 5) застосування проектно-методики, метою якої є прищеплення учням уміння користуватися дослідницькими прийомами: збирання інформації, аналізу, висування гіпотез, уміння робити висновки.

В умовах науково-дослідницької діяльності МАН мотивами учнів старшої школи можуть бути як безпосередня цікавість до завдання в процесі навчання, так і усвідомлення важливості отримуваних знань у майбутньому (особливо для професійного самовизначення старшокласників), прагнення самоствердитися серед товаришів, випробувати й виявити свої здібності, знайти своє місце в колективі, дістати схвалення дорослих. Для багатьох прогресивних учених важливим стимулом науково-дослідницької

діяльності є користь, яку вони можуть принести суспільству.

У процесі дослідження ми виділяємо зовнішні і внутрішні мотиви. Зовнішніми мотивами є: 1) прагнення до матеріальних вигод, до забезпечення свого пріоритетного становища в науковій спільноті; 2) об'єктивні обставини, наявність проблемної ситуації тощо. До внутрішніх мотивів можна віднести: 1) конкуренцію, прагнення перевершити суперників тощо; 2) незадоволеність своїм становищем, прагнення до самовираження, самоактуалізації в учнівському колективі.

Між внутрішньою і зовнішньою мотивацією складаються складні відносини. Зовнішня мотивація стає двигуном наукової діяльності лише за допомогою внутрішньої мотивації, оскільки на переваги, виражені в термінах зовнішньої мотивації (пріоритет, слава, матеріальна винагорода тощо), учений має право претендувати лише після відкриття, отримання нових фактів, до яких неможливо дійти без внутрішнього мотивування, що зумовлюється наочно-логічною структурою завдання [2, с. 5].

На думку А. Маслоу, справжнє задоволення людина отримує лише за реалізації потреби у творчості та самоактуалізації. Саме тоді вона стає самою собою, індивідуальністю, яка досягає власної досконалості, самовираження. Задоволення потреби в самоактуалізації, яка залежить від задоволення естетичних, когнітивних потреб і потреб у самореалізації – це творча діяльність, вона не заповнює щось, а створює нове в людині, постає як експресія, зростання й розвиток людини [3].

Звертаючись до іншого погляду вчених на систему мотивації науково-дослідницької діяльності школярів, виділяємо такі три групи мотивів:

1) пізнавальні – цікавість до здобуття нових знань, фактів, ідей, прийомів самостійного набуття знань, вдосконалення власної науково-дослідницької діяльності;

2) соціальні мотиви – передусім сфера застосування отриманих результатів дослідницької діяльності. Тобто чітке розуміння мети проведення досліджень та практичне застосування результатів;

3) власний приклад педагога-керівника (наукова діяльність, активна участь у різноманітних конференціях, друкування у фахових періодичних виданнях тощо).

Отже, науково-дослідницька діяльність учнів старшої школи в умовах МАН буде ефективною, якщо вона правильно вмотивована і приносить реальну наукову та практичну користь.

Формування позитивної мотивації до науково-дослідної діяльності школярів буде успішним, якщо:

– забезпечується реалізація суб'єкт-суб'єктного підходу до учнів, заснованого на позитивній спрямованості навчального процесу;

– дотримується наступність у формуванні досвіду науково орієнтованої навчальної діяльності на всіх

вікових етапах навчання, вибудовується система безперервної освіти;

– забезпечується включення кожного учня до спеціально організованої діяльності, що передбачає її гуманістичну спрямованість, вільний вибір, задоволення потреб школярів у реалізації творчих здібностей;

– враховується наукова, гуманітарна і культурологічна спрямованість освіти, варіативність, проблемність, особиста значущість науково-дослідної діяльності учнів для їхньої самореалізації, самоствердження;

– надається організаційно-методична підтримка педагогічним кадрам [2, с. 6].

У підсумку аналізу мотиваційної складової частини науково-дослідницької діяльності учнів старшої школи варто зазначити, що мотивами цієї діяльності можуть бути знання, пов'язані із проблемною, афективною, вольовою і смисловою характеристиками суб'єкта, емоційні відносини, здатні спонукати до цієї діяльності. Ми згодні з думкою О. Леонтьєва про те, що і сам мотив як комплексний спонукач, і регулятор науково-дослідницької діяльності виконують когнітивну функцію, яка посилюється в мотиві її зв'язком з іншими елементами його підструктури [2, с. 6].

Висновки. Педагогічний досвід і практика довели: закладам позашкільної освіти належить пріоритетна роль у розвитку творчої особистості. У сучасних суспільно-політичних умовах інтелектуальні та мобільні здібності особистості набувають усе більшого значення. Підготовка учнів до науково-дослідницької діяльності в МАН – процес складний і кропіткий. Але якщо робити це вмотивовано, то можна отримати високі результати, адже творча самореалізація учнів у процесі науково-дослідницької діяльності сприяє формуванню їхньої комунікативної компетентності; самостійне дослідження наукової проблеми є надійною базою для роботи над темою, що цікава саме цьому учню, забезпечує формування особистісно орієнтованого освітнього простору.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алфімов В., Соболевська Т. Науково-дослідницька робота – розвиток творчої особистості ліцеїста. Рідна школа. 2000. № 5. С. 52–53.
2. Куценко І. Мотивація науково-дослідницької діяльності учнів – запорука успішності в навчальній і позанавчальній роботі. Теорія та методика управління освітою: електронне наукове фахове видання. 2008. Вип. 1. URL: <http://umo.edu.ua/katalogh-vidanj/elektronne-naukove-fakhove-vidannja-teorija-ta-metodika-upravlinnja-osvitoju-vipusk-1-2008>.
3. Maslow A. Motivation and Personality. N. Y., 1954. 400 p.
4. Сидорчук Н., Антонова О. Мала академія наук як форма організації наукової діяльності учнів: метод. рекомендації. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. 35 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 8

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Н. Кузнєцова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.

Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 23,41. Ум.-друк. арк. 23,95.

Підписано до друку 03.12.2018. Наклад 100 прим.

ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій»

Адреса: вул. Сегедська 18, каб. 422, м. Одеса, Україна, 65009

E-mail: info@iei.od.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 5218 від 22.09.2016 р.