

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 21

Том 1



Видавничий дім
«Гельветика»
2020

Редакційна колегія:

Благун Наталія Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор
Пушкарьова Тамара Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор
Бочелюк Віталій Йосипович – доктор психологічних наук, професор
Невмержицька Олена Василівна – доктор педагогічних наук, доцент
Терешкінас Артурас – доктор соціальних наук, професор (Каунас, Литва)
Пагута Мирослав Вікторович – кандидат педагогічних наук, доцент
Пермінова Владислава Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент
Кочарян Артур Борисович – кандидат педагогічних наук, доцент
Віталія Гражієне – доктор педагогічних наук (Вільнюс, Литва)

Електронна сторінка видання – www.innovpedagogy.od.ua

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту
економіки та інновацій (протокол № 1 від 30.01.2020 року)

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

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

Міжнародний цифровий ідентифікатор журналу: <https://doi.org/10.32843/2663-6085>

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Алиева Нармин МарданСЛЕДОВАНИЕ МОДЕ И ТРАДИЦИЯМ У ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЕЖИ
КАК ВАЖНОЕ СРЕДСТВО ИХ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОГО ВОСПИТАНИЯ.....9**Жмак К.В.**МОРАЛЬНІСТЬ, РОЗВИТОК І ВИХОВАННЯ У ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНЬОМУ
Й РЕЛІГІЙНОМУ ДИСКУРСАХ: ВІТЧИЗНЯНА ТРАДИЦІЯ.....13**Завгородня Т.К., Стражнікова І.В.**ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИКИ НА СТОРІНКАХ ПЕДАГОГІЧНИХ
ЖУРНАЛІВ ГАЛИЧИНИ (1920–1930 РР.) У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОСТІ.....18**Зайченко Н.І.**ІСПАНСЬКА ПРЕСА 1900–1905 РОКІВ ПРО ОСВІТНІЙ ФАКТОР
НАЦІОНАЛЬНОГО РЕГЕНЕРАЦІОНІЗМУ.....24**Залуцька Г.І., Висоцька Р.Р.**

ВНЕСОК ЧЕРНЕЧИХ ОРДЕНІВ УГКЦ У РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ В АВСТРАЛІЇ.....29

Калько І.В.ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА ЯК УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ
РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....33**Квітка О.О.**РОЛЬ І МІСЦЕ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУЛЬТУРНОЇ ОБІЗНАНОСТІ
ТА САМОВИВРАЖЕННЯ В СИСТЕМІ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ.....37**Кульчицький В.Й.**

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ.....41

Лялюк Г.М.

ОСОБИСТІСНА ПАРАДИГМА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРИТ: СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД.....45

Майданенко С.В.

ІННОВАЦІЙНА ОРГАНІЗАЦІЯ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ.....49

Мотуз Т.В.ГЕНЕЗА ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ДНІПРОПЕТРОВЩИНИ
(КІНЕЦЬ ХХ – ПЕРШЕ ДЕСЯТИЛІТТЯ ХХІ СТ.).....53**Нагрибельний Я.А.**ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ
ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ У ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТ.....59**Никифоров А.М.**ПОЗАІНСТИТУЦІЙНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ ДЕКОРАТИВНОГО МИСТЕЦТВА
НА ТЕРЕНАХ ПІДРОСІЙСЬКОЇ УКРАЇНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.....65**Осіпцов А.В., Фролова О.О., Кордубан Т.В.**

ЯВИЩА АГРЕСІЇ Й АГРЕСИВНОСТІ ТА ЇХНІ ПРОЯВИ У КОМАНДНИХ ВИДАХ СПОРТУ.....69

Сидоренко Н.В.СТАНОВЛЕННЯ МЕРЕЖІ УСТАНОВ ЛІКВІДАЦІЇ НЕПИСЬМЕННОСТІ ДЛЯ НАЦІОНАЛЬНИХ
МЕНШИН НА ТЕРИТОРІЇ ПІВНІЧНО-СХІДНОЇ УКРАЇНИ У 20-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ.....73**Цибулько О.С.**

ДУХОВНИЙ ВИМІР ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ ТА МОЖЛИВІ ШЛЯХИ ВИРІШЕННЯ.....77

Цокур О.С.ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НІМЕЧЧИНІ НА ЗАСАДАХ МІЖКУЛЬТУРНОГО ПІДХОДУ.....82**Шульга Ю.С.**

ЗАКОНОДАВЧА БАЗА ДУХОВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....86

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

Белая Т.А., Ляшенко Е.В., Охрименко О.В.
МЕТОД ПРОЕКТОВ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ГИДРОХИМИИ.....91

Бондар Ю.В., Сорока О.В.
ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ
НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....95

Галюза С.С.
ФАКТОРИ, ЩО РЕГЛАМЕНТУЮТЬ РІВНІ ФІЗИЧНОЇ,
ТЕХНІЧНОЇ ТА ІГРОВОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ ФУТБОЛІСТІВ.....100

Грицаєнко Л.М.
РОЛЬ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТУ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ.....104

Гутиряк О.І., Волошанська І.В.
ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....110

Дика Н.М., Глазова О.П.
ЕЛЕМЕНТИ ГЕНДЕРНОЇ ЛІНГВІСТИКИ В ШКІЛЬНОМУ НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....116

Дмітренко Н.Є.
ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛЕЙ ЗАСТОСУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ
У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....120

Дроздова К.В.
МЕТОДИКИ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ЗМІШАНИХ БОЙОВИХ МИСТЕЦТВ
У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ 15–16 РОКІВ.....124

Зозуля І.Є., Поздрань Ю.В., Слободянюк А.А.
РОЗВИТОК НАВИЧОК ГОВОРІННЯ В ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ.....128

Ihnatieva O.L., Baidak L.I., Cherkasova T.A.
ЕСТЕТИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ «ІНОЗЕМНА МОВА»
У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....133

РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Акімова О.В., Остраус Ю.М.
СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СІМЕЙНИХ ЛІКАРІВ.....137

Алмаші-Копин А.В., Беспалько Л.А., Білик О.В.
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....143

Бадер С.О.
ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ
ЦІНІСНО-СМИСЛОВИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО.....147

Білик О.В., Гмітер Г.О., Феньов Я.І.
ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....152

Бурчак С.О.
ТВОРЧІ ЯКОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ
В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....156

Василиків І.Б.
МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ОСВІТНЬО-НАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ
ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....161

Веремчук А.П.
ПРАКТИКА ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ: АНАЛІЗ ТЕОРЕТИЧНИХ КОНЦЕПЦІЙ.....165

Галицан О.А., Курлянд З.Н. ДЕТЕРМІНАНТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ФАСИЛІТАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	170
Ганжа М.В. ПОТЕНЦІАЛ МИСТЕЦТВА ДИЗАЙНУ У ФОРМУВАННІ ХУДОЖНЬОГО ДОСВІДУ СТУДЕНТІВ.....	174
Hontarenko I.S. USE OF MODERN APPROACHES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN NON-LANGUAGE INSTITUTIONS.....	178
Гурін Р.С., Кушнірук А.С., Яцій О.М. ДИНАМІКА СФОРМОВАНOSTІ РІВНІВ АКМЕОЛОГІЧНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	182
Демянчук М.Р. ОБҐРУНТУВАННЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ В МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖАХ.....	188
Дереновська О.В. ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ОСНОВ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ГРАМОТИ ТА КОЛЬОРОЗНАВСТВА МАЙБУТНІМИ ФАХІВЦЯМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА.....	192
Деркаченко Ю.В., Яковенко Ю.Л., Ємельянова А.О. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ В ДОНБАСЬКОМУ ІНСТИТУТІ ТЕХНІКИ ТА МЕНЕДЖМЕНТУ ПВНЗ «МІЖНАРОДНИЙ НАУКОВО-ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ АКАДЕМІКА ЮРІЯ БУГАЯ».....	197
Долинний Ю.О. ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ Й СПОРТУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	203
Дорошенко Т.М. ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	207
Драчук М.І., Федорович З.Я. ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРОВІЗОРІВ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА.....	211
Дущенко О.С. ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ.....	215
Єрмак Т.М. ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ НАВИЧОК УЧНІВ ЯК СОЦІАЛЬНА Й ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	221
Єрмоєнко О.А. ПЕДАГОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ЯК УМОВА ЯКІСНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ.....	226
РОЗДІЛ 4. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Гончарук О.М. ОРГАНІЗАЦІЯ СПІЛЬНОЇ ДОРОСЛО-ДИТЯЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ.....	232
Колесник А.Г. ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	235
Тарабасова Л.Г. ДИТЯЧИЙ САДОК, НУШ: ПРОБЛЕМИ НАСТУПНОСТІ.....	239
НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ.....	244

CONTENTS

SECTION 1 . GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Alyeva Narmyn MardanFOLLOWING FASHION AND TRADITION IN TEENAGERS AND YOUTH
AS AN IMPORTANT MEANS OF THEIR EMOTIONAL-VOLINE EDUCATION.....9**Zhmak K.V.**MORALITY, DEVELOPMENT AND EDUCATION
IN PHILOSOPHICAL-EDUCATIONAL AND RELIGIOUS DISCOURSES: DOMESTIC TRADITION.....13**Zavhorodnia T.K., Strazhnikova I.V.**PROBLEMS OF DIDACTICS ON THE PAGES OF PEDAGOGICAL JOURNALS
OF GALYCHYN (1920–1930) IN THE CONTEXT OF MODERNITY.....18**Zaichenko N.I.**THE SPANISH PRESS OF 1900–1905 ABOUT THE FACTOR
OF EDUCATION IN NATIONAL REGENERATION.....24**Zalutska H.I., Vysotska R.R.**CONTRIBUTION OF MONASTIC ORDERS OF UGCC
IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN AUSTRALIA.....29**Kalko I.V.**PARTNERSHIP PEDAGOGY AS A CONDITION OF IMPLEMENTATION OF PERSONALITY
DEVELOPMENT TASKS IN THE CONTEXT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....33**Kvitka O.O.**THE ROLE AND PLACE OF COMPETENCE CULTURAL AWARENESS
AND SELF EXPRESSION IN THE SYSTEM OF KEY COMPETENCIES.....37**Kulchytskyi V.I.**

PATRIOTIC EDUCATION OF PUPILS IN THE MODERN SCHOOL.....41

Lialiuk H.M.

THE PERSONAL PARADIGM OF EDUCATION OF ORPHANS: THE SYNERGETIC APPROACH.....45

Maidanenko S.V.

INNOVATIVE ORGANIZATION OF METHODOLOGICAL WORK IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....49

Motuz T.V.GENESIS OF INNOVATIVE ACTIVITY OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF DNEPROPETROVSK
REGION (THE END OF XX – FIRST DECADE OF THE XXI CENTURY).....53**Nahrybelnyi Ya.A.**PRIORITY AREAS OF THE UKRAINIAN SCHOOL DEVELOPMENT
AND PEDAGOGICAL THOUGHT IN THE XX – THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY.....59**Nykyforov A.M.**NON-INSTITUTIONAL FORMS OF TEACHING DECORATIVE ART IN THE TERRITORY OF UKRAINE
AS PART OF THE RUSSIAN EMPIRE OF THE XIX – EARLY XX CENTURIES.....65**Osipov A.V., Frolova O.O., Korduban T.V.**

PHENOMENA OF AGGRESSION AND ITS EVIDENCE IN TEAM SPORTS.....69

Sydorenko N.V.ESTABLISHMENT OF THE NETWORK OF INSTITUTIONS FOR THE ELIMINATION
OF LITERACY FOR NATIONAL MINORITIES IN NORTH-EASTERN UKRAINE
IN THE 20-S YEARS OF THE XX CENTURY.....73**Tsybulko O.S.**

THE SPIRITUAL DIMENSION OF EDUCATION: PROBLEMS AND POSSIBLE WAYS TO SOLVE.....77

Tsokur O.S.THE PECULIARITIES OF ORGANIZATION OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE FOREIGN
LANGUAGE TEACHERS IN GERMANY ON THE BASIS OF THE INTER-CULTURAL APPROACH.....82

Shulha Yu.S. LEGISLATIVE BASIS OF SPIRITUAL EDUCATION IN UKRAINE.....	86
SECTION 2. THEORY AND METHODS OF TEACHING (BY DISCIPLINES)	
Belaya T.A., Liashenko E.V., Okhrymenko O.V. PROJECT METHOD IN THE INDIVIDUAL WORK AT HYDROCHEMISTRY CLASSES.....	91
Bondar Yu.V., Soroka O.V. FEATURES OF THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES OF COOPERATIVE LEARNING IN MATHEMATICS LESSONS IN PRIMARY SCHOOL.....	95
Haliuza S.S. FACTORS REGULATING THE LEVELS OF PHYSICAL, TECHNICAL AND GAME READINESS OF FOOTBALLISTS.....	100
Hrytsaienko L.M. THE ROLE OF THE SOCIO-CULTURAL COMPONENT IN FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE PROCESS OF LEARNING THE UKRAINIAN LANGUAGE AS FOREIGN.....	104
Hutyriak O.I., Voloshanska I.V. PECULIARITIES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN MODERN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	110
Dyka N.M., Hlazova O.P. ELEMENTS OF GENDER LINGUISTICS IN UKRAINIAN SCHOOL TEACHING.....	116
Dmitrenko N.Ye. COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF IMPLEMENTATION MODELS OF EDUCATIONAL STRATEGIES IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING.....	120
Drozdova K.V. METHODOLOGIES OF THE USE OF FACILITIES OF THE MIXED MARTIAL ARTS IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION OF TEENAGERS 15–16 YEARS.....	124
Zozulia I.Ye., Pozdran Yu.V., Slobodianiuk A.A. DEVELOPMENT OF FOREIGN STUDENTS' SPEAKING SKILLS.....	128
Ihnatieva O.L., Baidak L.I., Cherkasova T.A. AESTHETIC AND PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE "FOREIGN LANGUAGE" COURSE IN THE ESTABLISHMENTS OF HIGHER EDUCATION.....	133
SECTION 3. THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL TRAINING	
Akimova O.V., Ostraus Yu.M. PEDAGOGICAL MODEL OF FUTURE FAMILY DOCTORS' PROFESSIONAL COMMUNICATIVE CULTURE FORMATION.....	137
Almashi-Kopyn A.V., Bepalko L.A., Bilyk O.V. THEORETICAL BASIS OF FORMATION OF ART-AESTHETIC COMPETENCE OF THE FUTURE EDUCATOR OF THE PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT.....	143
Bader S.O. PEDAGOGICAL PRACTICE AS A MEAN OF FORMATION OF VALUE-SENSE ORIENTATIONS OF FUTURE KINDERGARTEN EDUCATORS.....	147
Bilyk O.V., Hmiter H.O., Fenov Ya.I. THE FORMATION OF TOLERANCE OF FUTURE EDUCATORS IN THE PROFESSIONAL TRAINING PROCESS: A THEORETICAL ASPECT.....	152
Burchak S.O. CREATIVE QUALITIES OF A FUTURE MATHEMATICS TEACHER IN THE CONDITIONS OF A NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	156
Vasylykiv I.B. METHODOLOGICAL APPROACHES OF RESEARCH OF THE PROBLEM OF EDUCATION AND SCIENTIFIC TRAINING OF TEACHERS OF THE PRIMARY SCHOOL IN THE INFORMATION TECHNOLOGY CONDITIONS.....	161

Veremchuk A.P. PRACTICE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES APPLICATION IN PREPARATION OF FUTURE TEACHERS: ANALYSIS OF THEORETICAL CONCEPTS.....	165
Halitsan O.A., Kurliand Z.N. DETERMINANTS OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS TO PEDAGOGICAL FACILITATION IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY.....	170
Hanzha M.V. THE POTENTIAL OF THE ART OF DESIGN IN THE FORMATION OF STUDENTS' ART EXPERIENCE.....	174
Hontarenko I.S. USE OF MODERN APPROACHES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN NON-LANGUAGE INSTITUTIONS.....	178
Hurin R.S., Kushniruk A.S., Yatsii O.M. THE DYNAMICS OF DEVELOPMENT OF THE FUTURE TEACHERS ACMEOLOGICAL FORMATION LEVELS.....	182
Demianchuk M.R. SUBSTANTIATION OF THE STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF THE SYSTEM OF VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE JUNIOR SPECIALISTS IN NURSING IN MEDICAL COLLEGES.....	188
Derenovska O.V. INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE STUDY OF FUNDAMENTAL EDUCATION AND COLOR SCIENCE BY FUTURE PROFESSIONAL ARTISTS.....	192
Derkachenko Yu.V., Yakovenko Yu.L., Yemeliana A.O. FEATURES OF THE ORGANIZATION OF DUAL EDUCATION AT THE DONBAS INSTITUTE OF TECHNOLOGY AND MANAGEMENT "ACADEMICIAN YURI BUGAY INTERNATIONAL SCIENTIFIC AND TECHNICAL UNIVERSITY".....	197
Dolynnyi Yu.O. TRAINING OF SPECIALISTS IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY.....	203
Doroshenko T.M. FOREIGN EXPERIENCE OF THE TRAINING OF FUTURE AVIATION MANAGERS FOR THE PROFESSIONAL ACTIVITY.....	207
Drachuk M.I., Fedorovych Z.Ya. THE PROBLEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PROVIDERS IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF A MODERN INFORMATION SOCIETY.....	211
Dushchenko O.S. COMPETENCE FORMATION OF FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS WHEN STUDYING INTERNET TECHNOLOGIES.....	215
Yermak T.M. LEADERSHIP SKILLS FORMATION AS A SOCIAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM.....	221
Yeromenko O.A. PEDAGOGICAL ADAPTATION AS A CONDITION OF QUALITY MASTER'S TRAINING.....	226
SECTION 4. PRESCHOOL PEDAGOGY	
Honcharuk O.M. ORGANIZATION OF A JOINT ADULT-CHILD ACTIVITIES IN THE FORMATION PROCESS COMMUNICATIVE COMPETENCES.....	232
Kolesnyk A.H. ORGANIZATION OF STUDENTS' PEDAGOGICAL PRACTICE IN PRESCHOOL EDUCATION.....	235
Tarabasova L.H. CHILD'S KIND, NUSH: PROBLEMS OF ACCESSIBILITY.....	239
A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES.....	244

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

СЛЕДОВАНИЕ МОДЕ И ТРАДИЦИЯМ У ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЕЖИ КАК ВАЖНОЕ СРЕДСТВО ИХ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОГО ВОСПИТАНИЯ

ДОТРИМАННЯ МОДИ ТА ТРАДИЦІЙ У ПІДЛІТКІВ І МОЛОДІ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЗАСІБ ЇХ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОГО ВИХОВАННЯ

FOLLOWING FASHION AND TRADITION IN TEENAGERS AND YOUTH AS AN IMPORTANT MEANS OF THEIR EMOTIONAL-VOLINE EDUCATION

Вопросы формирования вкусов и предпочтений, связанных с внешностью и поведением, их решение и учет в повседневном процессе воспитания и обучения подрастающего поколения всегда актуальны. Подражание и общение в обществе играют существенную роль в социализации личности, получении необходимых навыков жизни, социальной адаптации. В этом отношении детский и подростковый возрасты играют здесь существенную роль. Поскольку у детей и подростков психика еще окончательно не сформирована, они подвержены влиянию окружающей социальной среды. Следовательно, фактор среды и должен быть объектом внимания воспитателей, родителей и психологов. В данной статье анализируются особенности следования моде и традициям подростков и молодежи, проживающей в стране, и то, как это отражается на их личностных качествах. К анализу привлечены материалы наблюдения в практике преподавания в средней школе, а также анализ взаимоотношений между родителями и детьми в отдельных семьях. Семья и школа играют важную роль в формировании молодежной моды и культуры в этой сфере. Для ребенка примером являются родители в семье и учителя, которые учат его в школе. Как и в любой области, дети пытаются подражать другим также и в одежде и манерах. Родители и учителя должны обучать детей и подростков правильному поведению в этой сфере, необходимым умениям и навыкам. При проявлении отрицательного отношения к потребностям появляется нежелание идти в школу, охлаждение к товарищам по учебе, нежелание заниматься и так далее. При первых проявлениях подобных явлений необходимо вести повседневную работу, то есть беседовать. Ведь стрессовое состояние может проявляться в нанесении кому-либо обиды, к примеру, людям или животным, лжи, агрессии в отношении других, драчливости, нанесении урона кому-либо или окружающей среде, противостоянии запретам, в том числе семейным, противостоянии общественным правилам и так далее. **Ключевые слова:** одежда, мода, поведение, молодежь и подростки, школьное обучение, роль семьи.

Питання формування смаків та уподобань, пов'язаних із зовнішністю і поведінкою, їх рішення і врахування в повсякденному процесі виховання і навчання підрастаючого покоління завжди актуальні. Наслідування і спілкування в суспільстві відіграють істотну роль в соціалізації особистості, отриманні необхідних навичок життя, соціальної адаптації. Стосовно цього дитячий та підлітковий вік грають істотну роль. Оскільки у дітей і підлітків психіка ще остаточно не сформована, вони схильні до впливу навколишнього соціального середовища. Отже, фактор середовища і повинен бути об'єктом уваги вихователів, батьків і психологів. У цій статті аналізуються особливості наслідування моди і традицій підлітків і молоді, яка проживає в країні,

і те, як це відбивається на їх особистісних якостях. До аналізу залучено матеріали спостереження в практиці викладання в середній школі, а також аналіз взаємин між батьками і дітьми в окремих сім'ях. Сім'я і школа грають важливу роль у формуванні молодежньої моди і культури в цій сфері. Для дитини прикладом є батьки в сім'ї вчителя, які вчать його в школі. Як і в будь-якій області, діти намагаються наслідувати інших також і в одязі, і манерах. Батьки і вчителі повинні навчати дітей і підлітків правильній поведінці в цій сфері, необхідних умінь і навичок. У разі негативного ставлення до потреб з'являється небажання йти в школу, охолодження до товаришів по навчанню, небажання займатися тощо. Під час перших проявів подібних явищ необхідно вести повсякденну роботу, тобто розмовляти тощо. Адже стресовий стан може проявлятися в нанесенні кому-небудь образи, наприклад, людям або тваринам, брехні, агресії по відношенню до інших, забіякуватості, нанесенні шкоди кому-небудь або навколишньому середовищу, протистоянні заборонам, в тому числі сімейним, протистоянні суспільним правилам тощо. **Ключові слова:** одяг, мода, поведінка, молодь і підлітки, шкільне навчання, роль сім'ї.

The issues of formation of tastes and preferences related to appearance and behavior, their solution and consideration in the daily process of upbringing and education of the younger generation are always relevant. Imitation and communication in society play a significant role in the socialization of the individual, obtaining the necessary life skills, social adaptation. In this regard, childhood and adolescence play a significant role here. Since the psyche of children and adolescents is not yet fully formed, they are subject to the influence of the surrounding social environment. Therefore, the environmental factor should be the object of attention of educators, parents and psychologists. This article analyzes the peculiarities of following the fashion and traditions of adolescents and youth living in the country and how this affects their personal qualities. The analysis involved observation materials in the practice of teaching in high school, as well as an analysis of the relationship between parents and children in individual families. Family and school play an important role in shaping youth fashion and culture in this area. For a child, parents in the family and teachers who teach him at school are examples. As in any field, children try to imitate others also in clothing and manners. Parents and teachers should teach children and adolescents the correct behavior in this area, the necessary skills. When a negative attitude towards needs is manifested, there is a reluctance to go to school, cooling off to fellow students, a reluctance to study, etc. At the first manifestations of such phenomena, it is necessary to conduct daily work, that is, to talk, etc. After all, a stressful state can manifest itself in causing offense to someone, for example, people or animals, lying, aggression against others, pugnacity, damaging someone or the environment, opposing prohibitions, including family ones, opposing social rules, etc.

Key words: clothing, fashion, behavior, youth and adolescents, schooling, the role of the family.

УДК 37.01

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-1>

Алиева Нармин Мардан,
докторант кафедри педагогіки
Бакинського державного
університету

Актуальность проблемы. Глядя на человека, можно составить мнение о его культуре, вкусах и манерах. Аккуратно одетый человек выглядит уверенно и чувствует себя удобно. В целом о людях судят вначале по их одежде, то есть «встречают по одежке, а провожают по уму». Ясно, что каждый человек должен быть прекрасен как изнутри, так и снаружи. Внешняя красота, одежда, мода, манеры и стиль поведения играют большую роль в самоутверждении личности, однако слепо следовать определенным нормам поведения, использовать модные словечки из иностранного языка и так далее не всегда означает иметь положительный имидж человека. Все, что естественно и искренне, воспринимается людьми нормально и наоборот.

Анализ последних исследований и публикаций. Еще в XIX веке Г. Тард, Г. Лебон и другие исследователи обращали внимание на роль подражания в жизни человека [3; 4]. Имеется многочисленная современная литература по разным аспектам моды и манер поведения подростков и молодежи. Исследователи считают, что условия по формированию вкусов и потребностей молодежи сильно изменились по сравнению с периодом до информационного общества [2]. Поскольку объем потребляемой информации достаточно велик, то подрастающим детям выбрать в этом массиве то, что им подходит по уровню развития и интересам, достаточно трудно. Они незрелые в психологическом и моральном плане. Отсюда проблема кризиса, стрессовых ситуаций и соответствующего поведения. Молодежь стремится следовать определенным стереотипам, потому сегодня столь популярны пластические операции, манипуляции с волосами, различные увеселительные заведения, куда пускают только людей, одетых определенным образом и с определенным поведением, и так далее. Все это является объектом исследования многих специалистов. В особенности это касается подростков и молодежи. Знаково-символический характер культуры, где технические возможности благодаря ИКТ и социальным сетям безграничны, налагает свой отпечаток на формирование норм поведения, в том числе связанных с модой.

Роль внешности и поведения в формировании психологического самочувствия учащихся. Поклонницы экстравагантных одеяний и украшений, искажившие себя в своих нарядах и поведении, должны осознавать тот факт, что экстраемальная мода и культура одежды не делают их респектабельными или влиятельными. Любое искусственное новшество не современно. Это просто способ поставить себя под маску современности в смешное положение.

Исследователи справедливо рассматривают культуру одежды, моды и поведения как важные национальные ценности [5].

Когда речь идет о вкусе в одежде, здесь не имеется в виду покупка дорогой одежды или частая ее

смена. Аккуратные, чистые, простые наряды, которые хорошо сидят на теле, выглядят также хорошо, как любой дорогой наряд. Молодые люди должны помнить, что красота платья заключается в аккуратности формы, в цветовой гармонии. Разноцветные, пестрые предметы одежды, чересчур вольная одежда не подходят ни студенту, ни школьнику. Не рекомендуется сочетать в одежде человека более трех цветов. Со вкусом сшитая, хорошо подогнанная одежда показывает красоту тела и культуру поведения. Одежда должна соответствовать профессии, возрасту, виду и месту работы.

Не стоит следовать каждой новой моде. Стоит выбирать одежду так, чтобы она сохраняла здоровье и подходила человеку. По мнению экспертов, культура одежды требует двух основных правил: 1) одежда должна демонстрировать нравственность и культуры человека, быть уникальной, практичной и удобной; 2) нельзя покупать дешевые некачественные товары [5].

Родители играют важную роль в воспитании вкуса по приятной внешности у детей и подростков. В дополнение к своей красивой и удобной одежде родители должны привить эту привычку своим детям.

Учителя, как и родители, оказывают сильное влияние на формирование культуры одевания. Считается, что одежда учителя, прежде всего, носит педагогическое предназначение. Его повседневный наряд формирует чувство эстетического вкуса, эстетических потребностей у детей и дает им правильное руководство по формированию внешнего вида современного человека [6].

Поведение детей и подростков как результат их социализации. Проблемы поведения детей и подростков являются достаточно актуальными, поскольку это отражается на их мировоззрении, мотивации к обучению, на взаимоотношениях с людьми. Работа с подрастающим поколением связана с деятельностью не только семьи, но и многих министерств и ведомств, отвечающих за разные направления формирования личностных качеств людей, и прежде всего детей, подростков и молодежи. 29 июня 1999 года Президент Азербайджанской Республики Г.А. Алиев подписал Указ «О государственной молодежной политике». В реализации данного Указа непосредственное участие должно принять Министерство молодежи, спорта и туризма [7]. Кроме того, как было указано выше, работа с подрастающим поколением непосредственно связана также с такими министерствами, как Министерство Образования, Министерство здравоохранения, Министерство труда и социальной защиты и так далее.

За последние десятилетия правительством активно реализуются проекты, связанные с подрастающим поколением. Так, с октября 1999 года по март 2000 года был осуществлен проект «Трудный

подросток», на основе гранта, полученного через международную азербайджанскую организацию ISAR. Целью проекта являлось выявление фактов правонарушений среди подростков при помощи психолого-педагогических методов. В проекте участвовало более 100 подростков Ясамальского и Сабаильского районов г. Баку. Часть их них состояла на учете в полиции, в отделе по работе с правонарушителями среди детей и подростков. Были изучены личности участников проекта, для разработки правильной психокоррекции рассмотрены в персональном порядке их проступки, была также проведена работа с их социальным окружением, то есть с родителями, учителями, сотрудниками внутренних органов.

С частью детей была проведена психокоррекция, проведены многочисленные консультации как с подростками, так и их родителями, беседы проводились вокруг таких вопросов, как профессиональная ориентация, половое воспитание, социализация личности, преодоление комплекса неполноценности, психологическая защита и так далее.

В 2000 году был также реализован другой проект по линии сотрудничества Азербайджана и ЮНИСЕФ – по проблеме уличных детей. Под уличными детьми подразумевались те, кто работали на улицах, бездомные дети, проживающие на улице. Главной целью проекта явилось всестороннее исследование проблемы, профилактика данного социального явления, преодоление его, выявление с этой целью общих, специфических и частных особенностей проявления его в каждом конкретном случае.

Кроме того, преследовалась цель донесения до детей и их родителей (если таковые были) отрицательных последствий такого поведения, оказание помощи в поиске выхода их трудной жизненной ситуации, а также активизация деятельности государственных, неправительственных и общественных организаций в решении данной проблемы. Для этого был изучен опыт расследования данного социального явления, положение в семье, происхождение, место рождения, были рассмотрены потребности, ценности, мотивации детей, попавших в данную затруднительную ситуацию. Была сделана попытка создания психологического портрета уличных детей, проанализировано положение в семье, проведена соответствующая работа с преподавателями школ, с воспитателями, с руководителями учебно-воспитательных учреждений, чиновниками, сотрудниками внутренних дел.

На основе сделанных выводов были разработаны рекомендации по профилактике процесса появления уличных детей, по борьбе с негативными сторонами этого явления. В изучаемую группу были включены дети от 3–4 до 18 лет, дети, проживавшие в интернатах и не имевшие практику «уличной» жизни, родители уличных детей, а также учителя, воспитатели, сотрудники органов, словом, все те, кто имел

с детьми дело. Исследование было проведено в Баку, Сумгаите, Гяндже, Губе. В 2003 году вышла в свет книга на основе проведенного С. Меджидовой социально-психологического исследования уличных детей – «Уличные дети: социологический и психологический портрет». Здесь подробно рассмотрены причины сложившегося положения в обществе относительно уличных детей. Последние подробно охарактеризованы как личности, разработаны рекомендации по преодолению этого явления [8].

Следует также указать на исследования, проводимые коллективами вузов и научных подразделений страны относительно нравственно-психологического состояния населения, в том числе подростков, что отражается на поведении детей, в том числе их отношении к своей одежде и в целом к внешности. Отметим, что в исследованиях семейных взаимоотношений, в особенности приводящих к конфликтам, особенно подчеркивается влияние кризисов, как эмоциональных, так и физических, отражающихся впоследствии на самочувствии детей. В частности, исследователи подчеркивают, что влияние это может идти по двум направлениям: травма происходит, когда конфликт происходит на глазах детей, в результате это отражается на его личностном становлении и последующих взаимоотношениях с родными и близкими [9].

Другое направление влияния происходит по линии того, что ребенок знакомится с этой стороной жизни и понимает цену взаимных компромиссов и решения конфликта. Однако в итоге замедляется становление личности, у ребенка формируется напряженность, ожидание подобных ситуаций, когда считается, что это неотвратимо. Можно сказать, что обе точки зрения дополняют друг друга.

Исследователи определили, что конфликтность, связанная с подражанием моде ребенка, закладывается с первых дней формирования семьи, когда каждый из супругов несет в себе уверенность в преимуществе ценностей семьи своих родителей. Конфликты могут возникать на самой разнообразной почве, в результате складывается тяжелый морально-психологический климат, может применяться физическое или психическое насилие. Повторное возникновение конфликтов порой завершается разводом.

Дети переживают тяжелые психологические чувства: страх, безнадежность, тревогу, гнев, ненависть и так далее. Физическое давление, повышенная интонация, напряженность – все это не совсем понятно детям, которые боятся, что их родители в результате конфликта могут получить травму. Беспокойство из-за подобной ситуации в семье отражается на обучении, на взаимоотношениях с друзьями и товарищами; обычно тактика создания напряженной ситуации может повторяться детьми, но уже во взаимоотношениях со сверстниками. И в этом случае подражание играет ведущую роль в поведении

детей. Обычно в такой ситуации ухудшается качество обучения, уровень учебы, нарушается сон и так далее.

Подобным образом дети стремятся как-то помочь родителям, реагировать на сложившиеся отношения. Дети, лишённые заботы, ласки, внимания, больше подвержены стрессу, чем другие, проживающие в нормальных семьях. Желание сохранить мир в семье – это подсознательное желание сохранить свою жизнь. Дети в конфликтных семьях также несут на себе и чувство вины, что случается на раннем психодинамическом этапе развития их личности, когда у детей также формируется представление об обделённости лаской и любовью со стороны матери. От неумения помочь у детей также может формироваться чувство вины, когда они винят себя чуть ли не во всем случившемся. Складывается чувство страха, неуверенности, неумения реагировать в определенных ситуациях [10].

Отметим, что в центре внимания исследователей находятся также и процессы психофизиологических состояний детей в стрессовых условиях. Азербайджанскими учеными было проведено исследование влияния эмоционального стресса на воспроизведение ранее усвоенной информации у здоровых и умственно отсталых школьников. С этой целью эксперименты проводились на практически здоровых школьниках и школьниках-олигофренах в обычный учебный день, а также на фоне экзаменационного стресса (перед экзаменом и после него). Изучались функции когнитивных процессов: интеллект, память и внимание.

Параллельно проводились психологические и вегетативные исследования. Анализ когнитивных показателей у здоровых школьников выявил изменения в кратковременной памяти и произвольного внимания на фоне экзаменационного стресса. У умственно отсталых школьников когнитивные показатели оказались на 33% ниже показаний здоровых, а перед экзаменом и после него они оставались неизменными. Результаты психофизиологических исследований выявили значительные изменения в проявлениях психологических (уровень умственного развития и тревоги, личный характер, темперамент) и вегетативных показателей у здоровых школьников на фоне экзаменационного стресса, что отражалось на их психоэмоциональном состоянии. Обработка данных выявила факт наличия у здоровых школьников нормотонии по вегетативному индексу Кердо и преобладание у них симпатического тонуса в период экзамена. У умственно отсталых школьников во все периоды эксперимента наблюдалось преобладание парасимпатического тонуса.

Полученные результаты позволяют предположить, что у здоровых школьников когнитивные, психологические изменения и преобладание симпатического тонуса являются показателем адаптации функциональных возможностей организма к

стресс-факторам, а у умственно отсталых школьников отсутствие психофизиологических изменений связано со сниженной активностью психической деятельности и неспособностью эмоционально оценивать экзаменационную ситуацию [11]. Таким образом, когнитивные процессы, связанные со становлением личностных качеств в процессе формирования художественного вкуса и отношения к внешности, отражаются на психоэмоциональном состоянии школьников, тем самым создавая предпосылки для стресса как в нормальном, так и преувеличенном состоянии.

Выводы. Как уже видно из приведенных выше результатов исследований ученых, большое значение в формировании представлений о моде играет школа и организация учебно-воспитательного процесса. Формирование и созревание личности происходит здесь на протяжении значительного отрезка времени. Здесь структура личности полностью отражает положение внутриколлективных отношений. Своевременное решение возникших проблем помогает вовремя и правильно справиться с новыми потребностями в поведении. Родители, учителя должны помнить о возможном проявлении противодействия мнению других, контролировать детей, помогая им преодолеть данное состояние, как бы найти себя в новом обличье, понимании. Дети жестко расправляются с теми, кто не походит на них в чем-то, отличается, в том числе и в одежде, причёске и так далее.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Посохова С.Т. Понятие моды: внешне и внутреннее измерение личности. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2010, № 128, с. 92–102.
2. Сороколетова А.О. Мода как фактор потребительского поведения молодежи. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Общественные науки*. 2017, № 3 (11), с. 88–90.
3. Тард Г.Ж. Законы подражания. Москва: Академический проект. 2011. 304 с.
4. Лебон Г. Психология народов и масс. Москва: Академический проект, 2015. 239 с.
5. Гасымова Л.Н. Из опыта воспитания школьников на основе национальных и духовных ценностей. Баку: Нурлан, 2004.
6. Сафин В.Ф. Динамика оценочных эталонов в подростковом и юношеском возрасте. *Вопросы психологии*. 1982, № 1, с. 69–75.
7. О государственной молодежной политике. ГКДЖ www.scfwca.gov.az.
8. Меджидова С. Уличные дети: социологический и психологический портрет. URL: <http://psychology.az/>
9. Гайда Е.А. Случай работы с психической травмой. *Консультативная психология и психотерапия*. 2010. Том. 18, № 4. С. 68–86, URL: <https://psyjournals.ru/mpj/2010>.
10. Кулиева З. Место конфликта в системе семьи. URL: <http://merkez-az.com>.
11. Научные труды I съезда физиологов СНГ, том 2. URL: www.physiology-cis.org/files/1congress.

МОРАЛЬНІСТЬ, РОЗВИТОК І ВИХОВАННЯ У ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНЬОМУ Й РЕЛІГІЙНОМУ ДИСКУРСАХ: ВІТЧИЗНЯНА ТРАДИЦІЯ

MORALITY, DEVELOPMENT AND EDUCATION IN PHILOSOPHICAL-EDUCATIONAL AND RELIGIOUS DISCOURSES: DOMESTIC TRADITION

У статті йдеться про те, що формування моральних якостей особистості на основі загальнолюдських цінностей, гармонізації інтелектуальної, емоційної й вольової сфер розвитку особистості постають сьогодні найголовнішими виховними завданнями. Причому слід мати на увазі, що моральне виховання є органічною складовою цілісного педагогічного процесу поряд з фізичним, розумовим, трудовим й естетичним вихованням, що і надає можливість формування всебічно й гармонійно розвинутої особистості. Моральне виховання здійснюється в процесі всієї життєдіяльності особистості і, з одного боку, враховує всі впливи середовища, а з другого, саме воно впливає на світоглядно-ціннісні орієнтації й поведінку людини в усіх сферах її життя. Проблема виховання духовно-моральних якостей у молодого покоління, її гострота не слабшали ніколи. Як свідчить аналіз сучасних виховних практик і теоретичних досліджень, у сучасному суспільстві ця проблема набуває особливої актуальності, оскільки соціально-економічні й політичні зміни як в нашій країні, так і в світовому освітньому просторі призвели до зміни й у сфері морально-етичних цінностей і норм поведінки людини.

Існують думки, що у моральному вихованні сучасних дітей негативні явища зумовлені безліччю причин, значна частина яких пов'язана з відходом книжки на другий план, з відходом базових цінностей. Місце їх зайняв екран телевізора чи комп'ютера, персонажі яких не завжди вирізняються моральною чистотою й високою духовністю; матеріальні цінності в багатьох сім'ях підносяться над духовними, тому в дітей спотворені уявлення про громадянськість і патріотизм, справедливість і доброту, милосердя й великодушність; у гонитві за розвитком інтелекту та добробутом багато батьків не беруть до уваги необхідність роботи над вихованням душі своєї дитини, над розвитком її моральних і духовних якостей.

Ключові слова: релігія, учнівська молодь, релігійні практики, духовно-моральні якості, моральний розвиток, духовність, культура.

The article states that the formation of moral qualities of the individual on the basis of human values, harmonization of intellectual, emotional and volitional spheres of personality development are today the most important educational tasks. And it should be borne in mind that moral education is an organic component of a holistic pedagogical process, along with physical, mental, labor and aesthetic education, which gives the opportunity to form a fully and harmoniously developed personality. Moral education is carried out throughout the life of the individual and, on the one hand, takes into account all the influences of the environment, and, on the other hand, it influences the outlook-value orientation and behavior of man in all areas of his life. As the analysis of modern educational practices in modern society shows, this problem is of particular relevance, since socio-economic and political changes in our country and in the world educational space have led to changes in the sphere of moral and ethical values.

It is believed that in the moral upbringing of modern children, negative phenomena are caused by many reasons, many of which are related to the departure of the book into the background, and, consequently, to the departure of basic values. Their place was occupied by the screen of the television and the computer, the characters of which are not always distinguished by moral purity and high spirituality; material values in many families are elevated above the spiritual, so children are distorted about their citizenship and patriotism, justice and kindness, charity and generosity; in the pursuit of the development of intelligence and material well-being, many parents do not take into account the need to work on the upbringing of their child's soul, on the development of their moral and spiritual qualities.

Analyzing the work of scientists, we can see that researchers differently consider the construction of the concept of work on the moral education of student youth. Problems of religious ethics teaching in modern educational institutions are actively discussed in academia, including the block of questions concerning the moral-religion-freedom relationship.

Key words: religion, young people, religious practices, spiritual and moral qualities, moral development, spirituality, culture.

УДК 37.017.93

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-2>

Жмак К.В.,

аспірант кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи

Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми. Проблема виховання духовно-моральних якостей у нового покоління, її гострота не слабшали ніколи. Як свідчить аналіз сучасних виховних практик і теоретичних досліджень, у сучасному суспільстві ця проблема набуває особливої актуальності, оскільки соціально-економічні й політичні зміни як в нашій країні, так і у світовому освітньому просторі призвели до зміни й у сфері морально-етичних цінностей і норм поведінки людини.

Існують думки, що у моральному вихованні сучасних дітей негативні явища зумовлені безліччю причин, значна частина яких пов'язана

з відходом книжки на другий план, з відходом базових цінностей. Місце їх зайняв екран телевізора чи комп'ютера, персонажі яких не завжди вирізняються моральною чистотою й високою духовністю; матеріальні цінності в багатьох сім'ях підносяться над духовними, тому в дітей спотворені уявлення про громадянськість і патріотизм, справедливість і доброту, милосердя й великодушність; у гонитві за розвитком інтелекту й матеріальним добробутом багато батьків не беруть до уваги необхідність роботи над вихованням душі своєї дитини, над розвитком її моральних і духовних якостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналізуючи наукову літературу, можна простежити, що далеко не всі виховні впливи середовища знаходять місце в процесі формування моральності молодого покоління. Однією з найгостріших і обговорюваних проблем в цьому контексті постає проблема доцільності використання в освітньому процесі релігійних знань і релігійного дискурсу. Правомірність місця, займаного релігією в нашому суспільстві, ні в кого не викликає сумніву попри те, що ще не змінилося покоління, яке пройшло через численні заборони на прояв релігійності душі, на справжню, а не номінальну свободу віросповідання.

Моральне виховання й навчання сьогодні набуває нові грані та рівні обговорення. Важливого значення вивчення концептуальних засад морального виховання учнівської молоді набуло в працях філософів і педагогів минулого: Аристотеля, Дж. Локка, І. Канта, Конфуція, Платона, Сенеки, Г. Сковороди, Сократа, Л. Фейєрбаха, А. Шопенгауера та інших. Зокрема проблеми й перспективи взаємодії світської й релігійної систем освіти в Україні висвітлюються в сучасних дослідженнях релігієзнавців, таких як М. Бабій, М. Закович, С. Здіорук, А. Кислий, А. Колодний, П. Кралюк, О. Саган та інші. Психолого-педагогічні пояснення доцільності релігійного й духовного виховання висвітлюються в наукових працях сучасних учених – І. Беха, О. Вишневського, І. Мищишин, М. Савчин, О. Сухомлинської, Т. Тхоржевської та інших. Вони всі доводять необхідність віри й знання.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналізуючи роботи вчених, можна побачити, що дослідники по-різному розглядають побудову концепції роботи з морального виховання учнівської молоді. У наукових колах активно обговорюються проблеми викладання релігійної етики в сучасних навчальних закладах, зокрема блок питань, що стосуються взаємозв'язку мораль – релігія – свобода. На нашу думку, чітко простежується тенденційне бачення дослідниками й педагогами-практиками процесу організації морального виховання на релігійних цінностях.

Отже, проблема моральності, розвитку й виховання у філософсько-освітньому й релігійному дискурсах потребує ґрунтовного вивчення.

Мета статті – довести необхідність урахування в моральному вихованні всіх впливів і дискурсів, зокрема філософського, релігійного та світоглядних систем, що історично склалися.

Виклад основного матеріалу. Досліджуючи важливість релігії та який вплив вона б могла чинити на дитячі душі в разі внесення викладання її канонів у навчальні плани й програми загальноосвітніх установ, варто поставити деякі запитання. Наприклад, а чи може сучасна школа займатися

релігійною освітою? Чи правомірно використовувати школу для релігійної освіти? В яких межах і формах може здійснюватися релігійна освіта в школі? Чи впливає релігія на духовно-моральне виховання молодого покоління? Чи є введення основ віровчення в програми шкіл життєво необхідним для формування цілісного світорозуміння й світобачення дитини, для її духовно-морального виховання та різнобічного розвитку?

Термін «моральність» (від лат. *moralis* – норв, характер, звичка) є засобом становлення особистості, її самоврядування та впорядкування взаємин між людьми на основі загальних уявлень про норми, принципи та ідеали, що підносять до цінностей добра [5, с. 232]. Зазначимо, що під мораллю (моральністю) мається на увазі предмет вивчення етики, тоді як сам термін належить до відповідної галузі знання – моральної філософії. Поділяючи думку А. Гусейнова і Р. Апресяна, ми вважаємо, що мораль перебуває на двох взаємопов'язаних, але різних рівнях, особистісному й соціальному. На думку авторів, мораль постає як:

– характеристика особистості, сукупність моральних якостей, чеснот, наприклад правдивість, чесність, доброта;

– характеристика взаємин між людьми, сукупність моральних норм (вимог, заповідей, правил), наприклад «не вбивай», «не кради», «не бреш» [3, с. 6]. Саме тому ми подаємо загальний аналіз терміна «мораль» у двох рівнях: рівень морального виміру особистості, рівень морального виміру суспільства. Не залишаємо поза увагою й думку авторів про те, що етика являє собою систему знання про певні галузі людського життя, а її особливість полягає в тому, що вона доречна й корисна в системі освіти тому, що передбачає не лише навчання й розширення світогляду, але й удосконалення індивідуальних якостей, духовний розвиток особистості [3, с. 3].

Термін «розвиток» у філософському словнику розглядається як вид руху, якісної зміни (а не кількісної) системи, що має незворотний характер і, на відміну від хаотичної зміни, має три ознаки: «По-перше, це безліч якісних змін. По-друге, це низка якісних, в основному незворотних змін. По-третє, це спрямовані зміни системи. Розвиток – це якісні, в основному незворотні, спрямовані зміни системи» [5, с. 314].

Категорія «розвиток» відрізняється від категорії «виховання», оскільки виховання сьогодні – це сприяння становленню сутнісних сил особистості, що відбувається в процесі її залучення до створеної людством системи цінностей. За підтвердженням тлумачення звернімося до поняття «виховання» у Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні: «Виховання – процес залучення особистості до засвоєння вироблених людством цінностей, створення сприятливих

умов для реалізації свого природного потенціалу й творчого ставлення до життя, спрямований на утвердження суспільно значущих норм і правил поведінки особистості» [6].

Для використання і розрізнення термінів «розвиток» і «виховання» у нашому дослідженні важливо врахувати наукове положення етичної науки про те, що категорія «добро» – це збереження й розвиток життя, тоді як «зло» – її знищення й приниження [3, с. 172].

Осмислення проблеми розвитку духовності, ступенів морального розвитку особистості знаходимо в спадщині вітчизняного філософа, публіциста, педагога Сергія Йосиповича Гессена (1887–1950 рр.). Метою освіти, на його думку, є не тільки залучення учня до культурних і наукових здобутків людства. Учений вважав, що мета освіти – це формування високоморальної, вільної та відповідальної особистості, а своєрідність особистості, підкреслював учений, в її духовності. «Освіченість, – писав С. Гессен, – правильніше було б закріпити за більш внутрішнім, “духовним”, змістом культурного життя, що поєднує науку, мистецтво, моральність і релігію» [2, с. 26].

Зазначимо, що С. Гессен також звертав увагу на розвиток сильної особистості, яка криється не в природній силі психофізичного організму, а в тих духовних цінностях, якими переймається її душа. Особистість виховується лише через роботу над позаособистісними завданнями. Вона виховується через творчість, спрямовану на досягнення цілей науки, мистецтва, права, релігії, господарства, вимірюється культурою, створеною людиною в межах цих завдань [2, с. 73–74].

Розглядаючи роботи вчених, можна зазначити, що розв’язання проблеми морального розвитку та виховання особистості є цінністю не тільки для філософії, психології, соціології, але й для педагогіки як науки, для практики загальноосвітньої та вищої школи. Підкреслимо, що принципове значення для розв’язання проблем морального виховання особистості мають наукові роботи вітчизняних філософів, педагогів, психологів, серед яких такі автори, як С. Аскольдов, В. Вернадський, С. Гессен, М. Драгоманов, В. Зеньківський, І. Ільїн, П. Кудрявцев, Н. Ліфінцева, М. Пирогов, В. Розанов, К. Ушинський, І. Франко та інші.

У забезпеченні ефективності духовно-морального виховання учнівської молоді, на нашу думку, важлива роль належить організації культурно-освітнього середовища. Саме тому духовно-моральне виховання учнівської молоді є педагогічно організованим досвідом, який допомагає кожній особистості творчо виявити прагнення до вищих цінностей, вільного самовизначення в них. У цьому педагогічно організованому досвіді формується духовний світ особистості, її моральність і прагнення до саморозвитку.

Н. Ліфінцева, розглядаючи теоретико-методологічні підстави духовно-морального виховання особистості, писала про те, що духовному становленню сприяють література, читання, хороша поезія, захоплення вчинком, живий рух, предметна дія, спрямована на інших, практика, активна дія, смислова, а не революційна або навіть інноваційна. На думку автора, щоб активізувати духовні сили людини, сприяти її духовному розвитку, треба виконувати заповіді, моральні закони, а також багато трудитися над собою.

Процесу гармонійного розвитку, морального виховання й нормам поведінки вчить релігія. Релігія традиційно пов’язана з освітою, вона передбачає релігійну освіту самих різних ступенів, від початкового до вищого – богословського. У процесі релігійного життя формуються принципи, традиції, а потім і цілісна система релігійної освіти. У сучасну епоху потреба в релігійній освіті виникла в самого суспільства. На те є вагомі причини, головні з яких, на нашу думку, це необхідність подолання бездуховності сучасної цивілізації та моральне виховання нового покоління.

Недоліком сучасної системи освіти є недостатня кількість морального виховання, а це негативно позначається на всьому суспільстві, проявляючись, зокрема, в стихійному формуванні культури «вседозволеності», споживацького ставлення до людей, до природи, життя.

Ми фіксуємо величезне зростання випадків девіантної поведінки серед дітей, підлітків і молоді – від втеч з дому до тяжких злочинів, наркоманії, тобто деградацію ціннісних орієнтирів сучасних людей. Історія вкотре ставить перед нами одвічні питання про сенс буття, про добро й зло, про моральне і аморальне. Від того, яку сьогодні ми дамо на них відповідь, багато в чому залежить доля кожної людини й російського суспільства в цілому. Найважливішою проблемою сучасного суспільства є необхідність у формуванні успішної й водночас високоморальної особистості.

Релігія належить до розряду соціальних явищ, які завжди будуть нас супроводжувати. Православна церква відіграла величезну роль в політичному й духовному житті. Мотиви введення віровчення в освітній інститут були встановлені багаторічною традицією російської освітньо-виховної системи й підкріплені сучасними того періоду науковими дослідженнями й доводами. Можна згадати деякі з них, щоб зрозуміти, яку роль у вихованні молоді відводила релігії й церкві прогресивна наукова інтелігенція.

На захист релігійного виховання дитини висловлювалося багато мислителів. Важливі думки щодо духовності освіти, морального розвитку суспільства й виховання особистості містять роботи В. Андрущенко [6]. Зокрема учений-філософ вважав, що моральні цінності й пріоритети

суспільства зростають з культурно-історичних традицій, досвіду народу. Цінності контролюються й підтримуються громадською думкою, совістю людини, що дозволяє врегульовувати відносини, забезпечувати порядок та злагоду в суспільстві.

Критикуючи мораль, що надсаджується тоталітарними режимами, В. Андрущенко підкреслював, що падіння моральності, культурні втрати розпочалися з революційних потрясінь 1917 р. Людина, яка все нищила, не могла стати моральною, а навпаки ставала морально небезпечною. На думку філософа, на сьогодні український народ, з часу проголошення незалежності й початку суспільного відновлення, повертається до людської цивілізації, до справжніх джерел моральності, виплеканих духовною культурою. Терміни й словосполучення, застосовані вченим для характеристики моралі сьогодення – «моральний самозахист і виживання», «морально розрихлене середовище», «ступінь моральної німоти», «злякисна розпуста дітей», «знуцання над особистістю і звичайна підлість», «моральна деградація суспільства», «моральні парадокси», «моральне роздвоєння особистості» тощо.

На нашу думку, однією з важливих умов розвитку морального виховання є введення в навчальний процес християнської культури. Так, вагомість християнської культури в моральному вихованні дітей підкреслюється В. Розановим. Найважливішим елементом його цілісного світогляду є філософсько-педагогічна ідея освіти, яку розвинено в роботах «Мета людського життя» й «Про основи теорії поведінки», в яких освіту й виховання він вважає необхідністю в житті кожного індивіда й суспільства. У його працях ми знаходимо такі поняття, як «духовно-моральна педагогіка», «моральне здоров'я», «вміння і навик любити людину», «моральна незручність», «внутрішнє домобудівництво», «глибока моральна прірва» тощо. Цікавою для нашого дослідження є думка філософа про те, що християнська релігія – це керівний моральний закон для життя людини, «відчувати горе й приниження, доки залишатимемося людьми» [7].

Також В. Розанов розглядав коло проблем, які пов'язані з педагогічним потенціалом християнської духовної культури. Вважає, чи дасть цей моральний закон «не можна ні пов'язувати з наукою, ні протиставляти їй. Якими б не були наші знання, Нагірна проповідь Спасителя залишиться вічною правдою, до якої ми будемо прагнути, доки не перестанемо бачити народну культуру виявом духу, мислитель вказував на її глибоку самотність: «Нас кроїв зовсім інший кравець, ніж француза чи німця, і не знаю, чи дав нам Бог довгий вік, але поки що ми хизуємося у своїй сукні й на свій манер».

Педагогічні ідеї вченого найбільш цікаво, на наш погляд, представлено у збірці статей «Сутінки

освіти» (1899 р.). Розкриваючи роль державного регулювання в системі освіти, місце вчителя в суспільстві, а також урочну систему, В. Розанов підкреслював, що для морального виховання дітей важливо не стільки навчання на уроках, скільки особливий поворотний пункт у внутрішньому розвитку, який стане визначальним. Так, автор писав: «Часто одна окрема розмова з людиною однакового розумового розвитку або випадково прочитана думка стає поворотним пунктом у внутрішньому розвитку. Кожен, згадуючи особисте минуле, знайде в історії свого духовного зростання важливі віхи, але щоб хоч якась із них пов'язувалася з одним із тисячі уроків, вислуханих в роки найкращого засвоєння, – цього, мабуть, ніколи й ніхто не знайде» [8, с. 10].

Окреслення термінологічного поля досліджуваної проблеми потребує звернутися до питання взаємозв'язку релігійно-філософської думки та педагогіки у моральному вихованні дітей. Підкреслимо, що ці питання у вітчизняній педагогіці розкрито К. Ушинським. Його педагогічні погляди відтворюють філософію природи й самої сутності людини. Саме К. Ушинський наполягає на необхідності вивчення цілісної особистості й саме він описав предмет антропології, яка мала вивчати й тілесну, і душевну природу людини. Учений пояснював, що в основі духовно-морального виховання дитини має бути розвиток почуттів, які є основою урівноваження й душевного спокою людини. Видатний педагог підкреслював значення християнської педагогічної культури для розвитку й виховання, адже заслуга християнства перед цивілізацією полягає в тому, що воно докорінно змінило природу людини, взаємини між людьми, оскільки внесло в життя людини принцип особистісної свободи. «Поки жива людина, – писав К. Ушинський, – вона може змінитися й з найглибшої безодні морального падіння сягнути вищого щабля моральної досконалості. Цей глибокий психологічний принцип, що переглядається нарешті і в європейських законодавствах (які взагалі зберегли багато язичницької, римської спадщини), внесений християнством у переконання людства» [9, с. 122].

Але сьогодні в галузі освіти визначилася суперечність між запитом суспільства на якісну духовну обґрунтовану освіту й слабкою здатністю нинішньої системи освіти реалізувати цей запит. Ми вважаємо, що духовно-моральні християнські цінності, які близькі до основних положень інших великих релігій, – це перше, що має об'єднувати зусилля держави й церкви, світської освіти та духовної просвіти. Це цінності патріотизму, любові до своєї країни, її історії, звичаїв, про які йдеться в церковних проповідях. Велике значення і для світської держави, і для вірян має розуміння цінності сім'ї та виховання дітей. І тут православна традиція є для нас природною опорою. Православ'я завжди підтримувало ідею й практику дружної багатодітної сім'ї. У біблійних

текстах описується все те, що є порушенням християнських заповідей: обман, дармоїдство, утиск тощо. Християнська традиція вимагає допомагати всім, кому важко, допомагати ближньому.

Важливо підкреслити, що православно-орієнтоване виховання сприяє прийняттю учнями традиційних для нашого суспільства духовно-моральних цінностей, що складають фундамент гармонійного розвитку особистості, забезпечує особистісну цілісність. При цьому духовність передбачає пробудження душі до духовного досвіду, розвитку почуття власної гідності й формування основних якостей духовної особистості – віри, добра, честі, совісті, любові, які буде розкрито у світлі національної традиції й безперервного зв'язку з Абсолютним Ідеалом, під яким в православ'ї розуміється особистісний Бог.

Висновки. Наші міркування, зрозуміло, не вичерпують складну, багатопланову, актуальну тему ролі релігійної ідеї в становленні системи освіти, у вихованні учнівської молоді.

Актуальність розглянутих питань можна заперечувати для сучасної педагогіки. Неприпустимо підміняти релігію освітою, а освіту – релігією. Але в якихось розумних пропорціях потрібно знайти спосіб співіснування в житті сучасного суспільства науки, філософії, релігії. Релігійна ідея повинна бути адекватно представлена на всіх рівнях освіти, від початкової до вищої, в якості свідомо рефлексивного компонента культури, вписаного в загальний контекст морального вдосконалення особистості.

Отже, можна зробити висновок, що виховання й формування моральних якостей особистості – одне з головних завдань сучасної освіти й релігії,

на засадах загальнолюдських цінностей, гармонізації особистості, її інтелектуальної та емоційної сфери. Але не варто забувати про те, що моральне виховання є невіддільною частиною педагогічного процесу, воно відбувається в усіх сферах життєдіяльності людини, починаючи з її народження, і впливає на поведінку в усіх сферах життя.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аскольдов С. О любви к Богу и любви к ближним. Вопросы философии и психологии (январь – февраль). Москва : тип. литогр. т-ва И. Н. Кушнерев, 1907. С. 110–147.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. Москва : Школа-Пресс, 1995. 448 с.
3. Гусейнов А.А., Апресян Р. Г. Этика: учеб. Москва : Гардарики, 2000. 472 с.
4. Ильин И.А. Аксиомы религиозного опыта. Москва : АСТ, 2002. 586 с.
5. Краткий философский словарь / А.П. Алексеев и др. ; под ред. А.П. Алексеева. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Проспект, 2008. 496 с.
6. Навчальна програма «Основи християнської етики для учнів 5-11 класів» ; рекомендовано МОН України (Лист 1/ II-6347 від 13 липня 2010 р.) / Т. Борщевський та ін. Київ : Літера, 2011. 64 с.
7. Розанов В.В. Народная душа и сила национальности / отв. ред. О.А. Платонов. Москва : Ин-т русской цивилизации, 2012. 992 с.
8. Розанов В.В. Сумерки просвещения : сб. статей по вопросам образования / изд. П. Перцова. Санкт-Петербург : тип. М. Меркушева, 1899. 240 с.
9. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии : в 2 т. Санкт-Петербург : типогр. А.М. Котомина, 1871. Т. 1. 438 с.

ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИКИ НА СТОРІНКАХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЖУРНАЛІВ ГАЛИЧИНИ (1920–1930 РР.) У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОСТІ

PROBLEMS OF DIDACTICS ON THE PAGES OF PEDAGOGICAL JOURNALS OF GALYCHYN (1920–1930) IN THE CONTEXT OF MODERNITY

У статті розглядаються проблеми дидактики в україномовних педагогічних часописах і журналах Галичини 20-30-х років ХХ століття, особливе місце в яких посідали публікації з проблем теорії й практики навчання та методики викладання різних дисциплін. Розв'язання означених питань розглядається в контексті розвитку сучасного інформаційного суспільства, найближчих перспектив на ринку праці, реалізації реформ освіти в Україні. Аналіз україномовних журналів Галичини та їхніх публікацій відповідно до досліджуваної проблеми дав змогу класифікувати їх за певною тематикою. Авторами публікацій були переважно вчителі-практики, керівники просвітницьких організацій, представники органів управління закладами освіти, батьки. Галицькі педагоги пропонувалися шляхи розв'язання проблем активізації результатів навчання, посилення його виховного впливу на учнів, їх соціалізації, формування цілісної особистості. Для цього пропонувалися дії вчителя задля створення й поширення знань та інформації.

Водночас викладачі українських педагогічних закладів Галичини розробили програми й тематичні плани вивчення різних дисциплін, звертаючи особливу увагу на насичення змісту педагогічної освіти українознавчим матеріалом; спрямовували свої зусилля на національне виховання української молоді, підготовку їх до виконання громадських обов'язків; враховували в процесі формування особистості українську ментальність, вплив культури й релігії; підготували оновлені підручники й посібники з української мови й літератури, педагогіки та психології. У 20-30-х рр. ХХ ст. на сторінках українських педагогічних часописів Галичини були публікації, які вплинули на вдосконалення освітнього процесу в усій системі освіти краю, а також стали вагомим внеском у розвиток педагогічної науки, зокрема в теорію й практику навчання.

Ключові слова: дидактика, Галичина, освіта, організація процесу навчання, журнали, українська школа, програма, теорія, практика.

The article deals with the problems of didactics in Ukrainian-language pedagogical journals and magazines of Halychyna in the 20-30's of the XX century. These issues are addressed in the context of the development of a modern information society, the immediate prospects in the labor market, and the implementation of education reforms in Ukraine. Analysis of Ukrainian-language magazines of Galicia and their publications in accordance with the problem under study allowed them to be classified on a specific topic. The authors of the publications were mainly teachers-practitioners, heads of educational organizations, representatives of governing bodies of educational institutions, parents. Galician educators suggested ways to solve problems of activating learning outcomes, enhancing their educational influence on students, socializing them, and forming a whole personality. To this end, teacher actions were suggested to create and disseminate knowledge and information.

At the same time, teachers of Ukrainian pedagogical institutions in Galicia developed programs and thematic plans for the study of different disciplines, paying particular attention to the saturation of the content of pedagogical education with Ukrainian material; directed their efforts to national education of Ukrainian youth, preparing them for fulfillment of public responsibilities; taken into account in the process of personality formation Ukrainian mentality, influence of culture and religion; prepared updated textbooks and manuals on Ukrainian language and literature, pedagogy and psychology.

In the 20-30's of the twentieth century. The pages of Ukrainian pedagogical journals of Galicia had publications that influenced the improvement of the educational process in the whole system of education of the region, and also made a significant contribution to the development of pedagogical science, in particular in the theory and practice of teaching.

Key words: didactics, Halychyna, education, organization of learning process, journals, Ukrainian school, program, theory, practice.

УДК 37.02

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-3>

Завгородня Т.К.,

докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки
та освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»,

Стражнікова І.В.,

докт. пед. наук,
професор кафедри педагогіки
та освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сьогоднішній світ за масштабами трансформаційних змін називають переломним тому, що настає нова ера в історії людства: суспільство стає швидко інформаційним. Однією з характеристик такого суспільства поряд з виробництвом, яке працює на комп'ютерних технологіях, є процес створення й поширення знань та інформації, які перетворюються на основні продуктивні сили суспільства. Тому успіх не лише будь-якої виробничої діяльності, але й узагалі будь-якої сфери життєдіяльності залежатиме від рівня інтелектуального розвитку людини. Якщо ж урахувати зростання

тенденції глобалізації, яка з-посеред іншого означає небувале раніше загострення конкуренції між державами-націями, то стає очевидним, що лише країна, яка забезпечить адекватний вимогам часу розвиток освіти й науки, може сподіватися на гідне місце у світовій спільноті.

Крім того, найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які «...уміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіють іншими вміннями». Але, за твердженням міністра освіти й науки України

Лілії Гриневич, сьогодні українська школа не готує до цього, виховує «...не спеціаліста XXI століття, а вчителя з XX століття» [1].

Вищезазначене кидає виклик усім сферам діяльності суспільства, але передусім освіті. Тому Міністерство освіти і науки виступило з пропозицією для успішної реалізації реформи освіти в Україні схвалити Концепцію «Нова українська школа» (НУШ), яка поєднує збереження українських традицій освіти з провідними ідеями досвіду інших країн (Канада, Польща, Фінляндія та ін.) в контексті їхніх рекомендацій. Взагалі дана концепція може сприйматися в державі як програма нововведень до середньої освіти, мета якої підвищити її якість у країні. Основними факторами, які це спричинили називають застарілість змісту освіти й методик викладання, домінування в системі освіти шкіл з невисокою якістю освітніх послуг, суттєві територіальні відмінності в якості загальної середньої освіти (між сільськими й міськими школами, між окремими регіонами) тощо. Отже, реалізація мети Концепції повинна забезпечити проведення докорінної й систематичної реформи загальної середньої освіти за різними напрямками. Заслужують на увагу способи набуття компетентностей школярами, а саме діяльнісний підхід, інтегроване й проєктне навчання, зміна освітнього середовища. Але варто наголосити, що перші два успішно використовуються творчими вчителями. Тому сьогодні для реалізації Концепції на практиці достатньо посилити вимоги до кожного педагогічного працівника й надавати перевагу в навчальному процесі саме цим способам навчання. Щодо організації освітнього процесу в ній передбачено ухвалення нових державних стандартів, розроблених з урахуванням компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості; запровадження нового принципу педагогіки партнерства, що ґрунтується на співпраці учня, учителя й батьків; створення необхідних умов для навчання учнів безпосередньо за місцем їх проживання; організація інклюзивного навчання; посилення роботи з обдарованими учнями; запровадження принципу дитиноцентризму (орієнтація на потреби учня); врахування особливостей психофізичного розвитку учнів, вміння передбачати здобуття ними умінь і навичок, необхідних для успішної самореалізації в професійній діяльності, особистому житті, громадській активності; право вчителів впроваджувати власні освітні програми відповідно до державного стандарту загальної середньої школи тощо. У Концепції особливо наголошується на заходах з підвищення якості освіти (формування системи забезпечення якості освіти, якісного вивчення іноземних мов у профільній школі відповідно до Стратегії сталого розвитку «Україна-2020»; створення регіональ-

них органів з питань якості освіти та системи незалежного оцінювання результатів навчання за курс базової середньої освіти тощо).

Основними характеристиками сучасного суспільства є:

- інформаційність;
- поряд з виробництвом, заснованим на комп'ютерних технологіях, є процес створення й поширення знань та інформації, які перетворюються на основні продуктивні сили суспільства;
- тенденції глобалізації, яка з-посеред іншого означає небувале раніше загострення конкуренції між державами-націями;
- найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які «...вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі й досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіють іншими вміннями» [1].

Мета статті – проаналізувати дописи в україномовних журналах Галичини (1920–1930 рр.) у порівнянні з проблемами сучасної школи.

Виклад основного матеріалу. Якщо звернутися до публікацій з проблем навчання в україномовних педагогічних часописах Галичини 1920–1930-х рр., ми побачимо аналогічні проблеми, які розглядали їхні дописувачі.

Усього в Галичині зазначеного періоду функціонували 14 україномовних педагогічних часописів. Особливе місце в них посідали публікації з проблем теорії й практики навчання (таб. 1) та методики викладання різних дисциплін (таб. 2).

Таблиця 1

Кількість статей з проблем дидактики, надрукованих в україномовних часописах Галичини в 1920–1930-х рр.

Назва видання	Кількість публікацій
«Життя і знання»	0
«Ілюстрований народний календар» товариства «Просвіта»	1
«Життя і школа» (Канада)	2
«Методика і шкільна практика» (Канада)	7
«Методика і шкільна практика», додаток до «Учительського слова»	0
«Методика і шкільна практика», додаток до часопису «Шлях виховання й навчання»	34
«Наша школа»	6
«Рідна школа» (Львів)	6
«Українська школа»	19
«Учитель»	18
«Учительське слово» (Львів)	29
«Учительське слово» (Велика Британія)	1
«Шлях виховання й навчання»	89
«Шлях виховання й навчання», додаток до часопису «Учительське слово»	1
РАЗОМ	214

Аналіз даних таб. 1 доводить, що за досліджуваний період з проблем дидактики в педагогічних часописах Галичини було 214 публікацій. Особливо активно питання навчання обговорювалися на шпальтах часопису «Шлях виховання й навчання» (89 публікацій) і додатку до нього «Методика і шкільна практика» (34 публікації). Активними в обговоренні зазначених проблем були також дописувачі інших журналів, зокрема в «Учительському слові» (Львів) надруковано 29 статей, в «Українській школі» – 19, у журналі «Учитель» – 18 публікацій.

В публікаціях з проблем дидактики розглядалися такі теми:

- проблема мети української школи (коли на перше місце виокремилася проблема виховання особистості, а навчання ставало її засобом);

- урахування в навчальному процесі основних положень педології та експериментальної педагогіки;

- проблеми змісту освіти взагалі (навчальних планів і наукових програм) і значення в ньому проблем українознавства;

- посилення виховного впливу на учнів процесу виховання, їх соціалізації, формування цілісної особистості;

- здійснення в молодших класах к о н ц е н т р а ц і ї навчальних дисциплін, а в старших к о р е л я ц і ї переважно навколо вивчення української мови (прототип сучасних інтегрованих уроків);

- теоретичне обґрунтування методів навчання, визначення умов їх ефективної дії й виокремлення складових постійного контролю за їх ефективністю;

- установлення причин неуспішності учнів, серед яких звертають увагу гальмування переходу зображення, періоду думки в «ясне слово розуміння», а також «...у недостатчі засобу асоціативних зображень»;

- виховання в учнів потреби постійного самовдосконалення, підготовки їх до самоосвіти, до умінь самостійної навчальної діяльності, вироблення загальнонавчальних умінь і навичок тощо.

Авторами публікацій були переважно вчителі-практики, керівники просвітницьких організацій, представники органів управління закладами освіти, батьки.

Галицькими педагогами пропонувалися шляхи розв'язання проблем активізації результатів навчання, посилення його виховного впливу на учнів, їх соціалізації, формування цілісної особистості, зокрема кореляція навчального матеріалу під час занять (переважно навколо вивчення української мови). Така методика проведення занять є прототипом сучасних інтерактивних уроків (І. Петрів, В. Ярмів). Слід наголосити, що, враховуючи, як зазначав Я. Біленький, найбільшу вартість «...для виховання молоді, усупільнення її, при-

готування до життя» має вивчення рідної мови, стає зрозумілим, чому автори публікацій з даної проблеми надають перевагу кореляції навчальних дисциплін саме навколо вивчення української мови. «Матеріал із обсягу української мови, оскільки можна, повинен корелювати з матеріалом навчання інших предметів», стверджував В. Ярмів [5]. Взагалі, як зазначалося у тогочасних нових програмах (1934 р.), саме для реалізації програмової вісі (українського народу та його культури) у молодших класах народної школи виступає «...методичне право к о н ц е н т р а ц і ї, а в вищих – к о р е л я ц і ї...» [4, кн. 1, с. 7–31].

Разом з тим, галицькі педагоги застерігали, що програми – це «не якийсь нерушимий канон, це тільки канва...», а все залежить від учителя, як він «...зуміє виткати найрізномодніші взори – від зовсім примітивних і невдалих аж до найбільш майстерних, мистецьких. Річ у способі виконання» [2, ч. 1, с. 25–31]. Способи пропонувалися такі: 1) кореляція навчального матеріалу під час занять (переважно навколо вивчення української мови) – інтерактивні уроки (І. Петрів, В. Ярмів); 2) застосування в освітньому процесі різних методів навчання – «...від погляду до поняття, від конкретного до абстрактного, від явища до засади або закону, від практики до теорії» тощо (О. Макарушка). «Сам матеріал шкільної праці вимагатиме стосування різних, просто всіх метод, випробуваних наукою (психологією, дидактикою й педагогікою), отже індуктивної й дедуктивної праці під проводом і лабораторної методи проблеми, гевристичної (не ероматематичної), читання цілостей, поділової праці, викладу» (Я. Біленький); 3) необхідність здійснення системного підходу в організації навчального процесу (Я. Кузьмів). Так, Я. Кузьмів зазначав, що «саме початкове навчання має на цілі довести дитину до вмільости виділювати, викривати, як одні й ті самі елементи повторюються в різних цілостях, себто дати дитині відчуття потреби системи, збудованої на вище обговорених засадах» [2]; 4) використання в навчально-виховному процесі різних методів, які повинні непомітно переходити один від одного, доторкаючись до душі дитини (Я. Біленький); 5) «самочинна праця», яка обов'язково повинна виходити «через свою прагматичну вартість, для якої саме шукається вияснення при допомозі знання» для отримання знань кожним учнем [2]; 6) необхідність виховання в учнів потреби постійного самовдосконалення, підготовки їх до самоосвіти, до формування умінь і навичок організації самостійної навчальної роботи. «Загальний вислід навчання рідної мови має підготувати вихованка до самостійного доповнення свого знання та вимоги життя серед його оточуючих» (С. Маланюк); 7) дотримання умов ефективного відбору методів навчання (Д. Петрів).

Для дотримання умов ефективного відбору методів навчання Д. Петрів пропонував такі дії вчителя:

– «проверити і запізнатися з урвнем психічного розвою і з психічним станом дітей, яких маємо навчати; викликати в дітей відповідний настрій, який потрібний при навчанні того або іншого предмету; <...>

– науку оперти на конкретних зображеннях – а таку науку зовемо оглядовою; формою навчання повинна бути форма геврестична; <...>

– уміло примінити правила асоціації; <...> докладної знайомости способу асиміляції дітей; свідомого панування над духовним багатством учеників, яких навчаємо; <...>

– порівняння, чи діти зрозуміли;

– новоподаний матеріал утре валити» [3].

Тому що саме «метода і форма навчання рішає про висліди праці вчителя» (В. Бень), «нові методи навчання ніяк не допускають, щоб учитель подавав учням готове знання та щоб на запити учнів давав готові відповіді. В кожному випадку, де тільки є спромога, повинен учень сам відкривати правду, треба його до цього вести» (Д. Лукіянович); у навчально-виховному процесі необхідно використовувати різні методи, які повинні непомітно переходити один від одного, доторкаючись до душі дитини (Я. Біленький) та інші.

Таблиця 2

Кількість матеріалів з проблем методики викладання різних дисциплін, надрукованих в україномовних часописах Галичини (1920–1930-х рр.)

Назва видання	Кількість публікацій
«Життя і знання»	3
«Методика і шкільна практика», додаток до Учительського слова» (Канада)	1
«Методика і шкільна практика», додаток до часопису «Шлях виховання й навчання»	40
«Наша школа»	8
«Рідна школа» (Львів)	3
«Учитель»	7
«Учительське слово» (Львів)	7
«Шлях виховання й навчання»	38
«Методика і шкільна практика», додаток до часопису «Учительське слово»	8
Окремі видання	6
РАЗОМ	121

Найбільше публікацій з цієї проблеми було в додатку до часопису «Шлях виховання й навчання» «Методика і шкільна практика» (40) та в самому журналі (38), що становить приблизно 64% всіх публікацій цього спрямування. Тому

саме публікації в цих часописах були найпоширенішим «помічником» галицького вчительства 20–30-х років ХХ ст. з теорії й практики навчання, з методики викладання.

На сторінках часописів друкувалися навчальні програми, розроблені авторами-вчителями, методичні рекомендації з різних дисциплін, аналіз використання в освітньому процесі засобів навчання (підручники, посібники), прикладів, в основному зробленими самими учнями, кінофільмів, роздаткового матеріалу, у тому числі й з довідки тощо. Значна кількість публікацій була присвячена методиці викладання різних дисциплін: історії, музики та співів, фізичної культури, іноземних мов, математики, мистецтвознавства тощо. Найбільша кількість методичних матеріалів призначалась викладанню читання (30%) та української мови (16%); учителям географії, природознавства, підготовки учнів до життя, державотворення, історії (13%); питанням загальної методики викладання (14%), у яких наголошувалося на змісті освіти й переважно розкривалися питання викладання українознавства.

Одним із провідних методів навчання називали моделювання (8%). Заслугують на схвалення цікаві матеріали з організації окремих форм навчання, а саме: проведення екскурсій (фольклорних, екологічних, економічного спрямування), які, висвітлюючи методи організації ручної праці, мали спрямованість на практичну підготовку учнів до життя, сприяли розвитку їхньої фантазії (3%). Переважна більшість цих наукових розвідок знайшли втілення в запропонованих педагогами методичних розробках викладання української літератури (використання різних прийомів підвищення ефективності вивчення художнього твору, необхідності читання вголос в початкових класах тощо, обґрунтування умов, дотримання яких підвищує результативність процесу навчання).

У 20–30-х рр. ХХ ст. на сторінках українських педагогічних часописів Галичини були й публікації, які вплинули на вдосконалення освітнього процесу в усій системі освіти краю, а також стали вагомим внеском у розвиток педагогічної науки, зокрема в теорію й практику навчання. Цей процес відбувався в контексті головних педагогічних напрямів і течій тогочасної іноземної науки, найновіших досягнень психолого-педагогічної науки – сприйняття особистості як цілісності та ідеї діяльнісного підходу в процесі її формування. Пошуки галицьких педагогів у галузі дидактики на сторінках галицьких часописів здійснювалися в контексті педагогічних надбань Європи та Східної України, але з урахуванням регіональних і етнічних особливостей.

Спираючись на досягнення закордонної та української педагогічної науки, українські галицькі педагоги (П. Біланюк, Я. Біленький, І. Велигорський,

Ю. Дзерович, А. Домбровський, А. Княжинський, Я. Кузьмів, В. Кузьмович, В. Пачовський, І. Юцишин, Я. Ярема та інші) розвивали положення про те, що кожен народ мусить мати свою національну школу, головним завданням якої визначалося національне виховання. Особливістю цього періоду було те, що науковий пошук здійснювали педагоги-практики, теоретичні висновки яких були відгуком на потреби школи, а їх ефективність постійно перевірялася в повсякденній навчально-виховній роботі.

Як і в країнах Західної Європи, перебудова школи в Польщі відбувалася в напрямі її націоналізації, надання їй практичного характеру, покладення в основу освіти й виховання батьківщинознавства, визнання пріоритетним в освітньому процесі виховання. Школа ставала одним з головних органів державного будівництва.

Особливістю розвитку української педагогічної думки було положення про національне і загальнолюдське виховання, що розглядалися як невіддільні складові частини єдиного процесу. Реалізувати таку мету могла тільки національна школа, «хребетним стрижнем» якої, як підкреслювалося на Першому українському педагогічному конгресі у Львові в 1935 р., мали стати українознавчі предмети (мова, література, історія, пластичне мистецтво, музика українського народу й географія земель, заселених українцями). Відтак українськими педагогами були розроблені проекти альтернативних навчальних програм на основі рідної культури та ідеї соборності України. Такий українознавчий аспект змісту освіти знайшов вираження в написаних галицькими педагогами підручниках з української мови й літератури, психолого-педагогічних дисциплін.

Педагоги Галичини працювали на рівні передових педагогічних ідей часу, поєднуючи традиційні методи з інноваційними: дальтонівським, кореляційним, частково пошуковим, евристичним, лабораторно-практичним тощо, запропонувавши основні умови оптимального вибору методів навчання. Основною формою організації навчального процесу в закладах освіти залишався урок (лекція). Водночас застосовувалися такі форми навчальної діяльності: лабораторна робота, екскурсія, дискусія, домашня робота, екзамени та інші. Учні виконували такі види робіт, як написання рефератів, включалися в пошукову діяльність у галузі етнографії та фольклористики, брали участь у драматизації та інсценізації прозових творів, складали та розв'язували шаради, ребуси, загадки, писали щомісячні письмові завдання. Все це сприяло розвитку в учнів самостійності, творчості, вміння аргументовано й переконливо відстоювати свою думку.

Важливими засобами навчання в закладах освіти Галичини були підручники, словники, допо-

міжна література, наочності («конкрети»), технічні засоби (радіо, кінематограф). На сторінках педагогічних часописів галицькі педагоги (М. Пушкар, Г. Терлецький, Р. Шкляр) обґрунтували напрями вироблення в учнів умінь і навичок вчитися, працювати з книжкою та іншими джерелами інформації.

Педагоги підкреслювали необхідність системного підходу в організації навчального процесу. Так, Я. Кузьмів зазначав, що «саме початкове навчання має на цілі довести дитину до вмільости виділювати, викривати, як одні й ті самі елементи повторюються в різних цілостях, себто дати дитині відчуття потреби системи, збудованої на вище обговорених засадах [2].

На часі була проблема змісту навчання в усіх закладах освіти, від народних шкіл до закладів підготовки вчителів, різних форм підвищення кваліфікації останніх. Наприклад, у Наукових Програмах у народних школах III ступеня для дітей української національності зазначалося: «Наука кожного наукового предмету, <...> перш усього п р е д м е т и у к р а ї н о з н а в с т в а, повинна бути зв'язана з наукою про людину й громадянство, головню про <...> українську людину й українське громадянство» [4]. Не менше уваги в публікаціях надавалося проблемам методики викладання як обов'язкових, так і надобов'язкових предметів, куди відносилися й «чужі (іноземні – Т.З.) мови»; вимогам програм щодо дотримання «в рамках дидактики й методики навчання <...> предметів (рисунок, спів, тілесні вправи й практичні заняття) <...> загальних прав міжнародного характеру. А національний характер у навчанні тих предметів виступить без сумніву в тематиці» [4].

Крім цього багато питань теорії й практики навчання були висвітлені в публікаціях В. Безушка, Т. та Я. Біленьких, Г. Врецьони, Д. Козія, Я. Кузьміва, Д. Лукіяновича, Я. Мацюка; М. Пушкаря, М. Семчишина, Г. Терлецького, М. Федусевича, І. Юцишина, Я. Яреми та інших.

Розвиток теорії й практики навчання в Галичині доцільно вивчати у взаємозв'язку освітніх процесів загальної та педагогічної освіти. У 20–30-х рр. ХХ ст. в Галичині, як і в інших країнах світу, відбулося оновлення системи фахової підготовки вчителів народних шкіл. У цей період підвищуються вимоги до вчителя, з'являються численні моделі особистості педагога (М. Ваврисевич, М. Базник, Ю. Дзерович, І. Кухта, О. Макарушка, В. Пачовський, І. Юцишин та інші), останні з яких з'явилися насамперед у фахових періодичних виданнях. Педагогічна освіта майбутніх учителів і підвищення їхньої кваліфікації також відбувалися на основі нових досягнень психолого-педагогічної науки (теорія діяльності, основи педології, положення про зону найближчого розвитку дитини, гуманізація навчально-виховного процесу, уявлення про дитину як об'єкт і суб'єкт навчання, врахування

в цьому процесі психічних здібностей і задатків учнів). Підготовка вчителів була спрямована на можливість реалізації ними у майбутній професії мети української школи, оновлення змісту освітнього процесу, активізації його операційно-діяльного компонента. Для цього використовувалися різноманітні методи (евристичний, наочний, метод спостережень, пошуковий, самостійної роботи учнів, наочний), прийоми (навчальна гра, декламація поетичних і прозових творів, наведення цікавих прикладів, застосування прийому здивування та успіху) і форми навчання (лекція, лабораторна робота, колоквиум, госпітації, практичні заняття, педагогічна практика, екскурсії тощо).

Викладачі галицьких українських педагогічних закладів розробили програми й тематичні плани вивчення різних предметів, звертаючи особливу увагу на насичення змісту педагогічної освіти українознавчим матеріалом; спрямовували свої зусилля на національне виховання української молоді, підготовку їх до виконання громадських обов'язків; враховували в процесі формування особистості українську ментальність, вплив культури й релігії. В досліджуваній період були підготовлені та видані оновлені підручники й посібники з української мови та літератури, педагогіки та психології («Перша українська читанка для першого і другого курсів учительських семінарій» Д. Лукіяновича, «Короткий нарис історії української літератури» В. Радзиковича, «Методичний підручник до навчання перших початків українського письма» М. Матвійчука, «Наука виховання» О. Макарушки, «Педагогіка» Ю. Дзеровича тощо). Постійно використовувалися найбільш розповсюджені в шкільній практиці методи (діагностичний, дискусійний, практичний, пошуковий, створення виховних ситуацій), цікаві форми (творчі роботи, навчальна гра, пробні уроки, педагогічна практика, «госпітація», тобто безвідривна педагогічна практика впродовж усього навчання) і технічні засоби навчання, які випускники могли б успішно застосовувати в практичній діяльності.

У системі підвищення кваліфікації вчителів українських народних шкіл ми теж спостерігаємо вищезазначені тенденції й можемо говорити про розвиток дидактики післядипломної педагогічної освіти. Серед її форм найбільш поширеними для звичайних учителів були курси українців, вакаційні курси для вчителів різних предметів, гуртки з обміну досвідом роботи, педагогічні конкурси та виставки, зразкові лекції, обговорення рефератів тощо.

Висновки. Як бачимо, суспільно-політичні, соціально-економічні та культурно-педагогічні чин-

ники обумовили такі особливості розвитку теорії й практики навчання в Галичині міжвоєнної доби: посилення уваги до подальшої розробки теорії та практики навчання; зосередження зусиль на розробці такого змісту освіти, який забезпечував би підготовку молоді до реалізації української національної ідеї, найвищого ідеалу нації, тобто виховання людей, спроможних активно боротися за створення своєї держави – України й власною творчою працею приносити користь рідному народові; визначення українознавства методологічною основою освітнього процесу. Поглиблене вивчення в закладах освіти національної культури створить умови для активної участі в розбудові рідної, а тим самим і вселюдської культури.

В умовах існування української незалежної держави в закладах освіти можна творчо використати такі ідеї з теоретичного й практичного доробку педагогів Галичини міжвоєнної доби, як посилення виховної функції навчального процесу; актуалізація національного й громадянського виховання шкільної молоді; використання «госпітацій» у закладах підготовки вчителів, що дозволить наблизити майбутніх педагогів до школи, раніше і ґрунтовніше ознайомити їх з організацією навчально-виховного процесу, допоможе виробленню навичок свідомого застосування теоретичних положень у практиці шкільного життя, стане фундаментом їхньої педагогічної майстерності; врахування досвіду організації підвищення кваліфікації вчителів, психолого-педагогічної і методичної підготовки спеціалістів, включаючи проходження атестації; запровадження порядку, коли після закінчення педагогічного навчального закладу випускник має право працювати вчителем тимчасово й зобов'язаний для переходу на постійну посаду через певний час практичної роботи скласти кваліфікаційний екзамен.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гриневиц Л. розвіяла міфи про нову українську школу [Електронний ресурс]. Режим доступу: uk.org.ua/obshestvo/liliya-grinevich-rozviyzala-mifi-pro-novu-ukrayinsku-shkolu-71611.
2. Кузьмів Я. Мовні вправи. *Шлях виховання й навчання*. 1932. Ч. 1. С. 25–31.
3. Петрів Д. Основи навчання. *Шлях навчання й виховання*. 1928. Ч. 1. С. 13–15.
4. Програми <в народних школах третього ступеня для дітей української національності>. *Шлях виховання й навчання*. 1934. Кн. 1. С. 7–31, С. 15.
5. Ярмів В. Навчання української мови в четвертій класі (проєкт розкладу матеріалу). *Методика і шкільна практика: додаток до часопису «Шлях виховання й навчання»*. 1935. Ч. 6. С. 89–98.

ІСПАНСЬКА ПРЕСА 1900–1905 РОКІВ ПРО ОСВІТНІЙ ФАКТОР НАЦІОНАЛЬНОГО РЕГЕНЕРАЦІОНІЗМУ

THE SPANISH PRESS OF 1900–1905 ABOUT THE FACTOR OF EDUCATION IN NATIONAL REGENERATION

На основі аналізу матеріалів іспанської преси 1900–1905 рр., зокрема мадридських і барселонських газет «Ліберал», «Світ», «Вісник Мадрида», «Імпарсіаль», «День», «Епоха», «Династія», а також мадридських журналів «Наш час», «Сучасна школа» і деяких інших установлено, що іспанські інтелектуали визначали освітній фактор як основний у справі національного регенераціонізму. Виявлено, що сама ідея «національного регенераціонізму», яка набула поширення в іспанській пресі на межі XIX–XX ст. і була пов'язана з глибинною кризою іспанської державності в останнє десятиліття XIX ст., не трактувалася інтелектуалами однозначно. З'ясовано, що в різних виданнях 1900–1905 рр. відстоювалася позиція про можливість оновлення Іспанії виключно шляхом піднесення її культурно-цивілізаційного рівня, що вимагало проведення державної освітньої політики, ліквідації масової неграмотності населення, поширення народної освіти.

Іспанські освітяни, педагоги, учені, публіцисти, зокрема Ф. Перейра, А. Ретортільо Торнос, А. Гарсія Перес, П. Начер Вілар, А. Гіль де Зарате, М. Кандела, М. де Бреньоса, Р. Дієс Санчес, Б. Ласаро Ібіца та інші, висловлювали думки стосовно необхідності покращення освітніх і педагогічних умов в іспанських початкових школах, у закладах підготовки вчителів, в університетах. Вони переконливо доводили, що освітня галузь, позбавлена належної уваги й підтримки з боку держави, значно відстає у своєму розвитку і не відповідає запитам нового часу. Пропонувалося розпочинати реформування освітньої сфери зі шкіл початкового навчання, які мали не тільки давати учням певну суму знань, а передусім здійснювати моральне й громадянське виховання, дбати про культурний розвиток своїх вихованців, про підготовку їх до праці та життя. Лише за умови, що в освітній сфері провадитимуться масштабні докорінні перетворення, насамперед засновуватимуться нові навчальні заклади, поліпшуватиметься якість підготовки вчительських кадрів, надаватиметься свобода університетським кафедрам, можна буде сподіватися на культурне піднесення й економічне зростання країни, а отже, на її відродження та оновлення.

Ключові слова: іспанська преса 1900–1905 рр., іспанські інтелектуали, національ-

ний регенераціонізм, народна освіта, неграмотність населення, державна освітня політика, школи початкового навчання.

Based on analysis of the Spanish press materials from 1900 to 1905, including Madrid and Barcelona newspapers "El Liberal", "El Globo", "Heraldo de Madrid", "El Imparcial", "El Dia", "La Epoca", "La Dinastia", also Madrid magazines "Nuestro Tiempo", "La Escuela Moderna" and some others, it had been established that Spanish intellectuals defined the factor of education as the main factor in the cause of national regeneration. It was revealed the idea of "national regeneration", which became widespread in the Spanish press at the turn of the 19th and 20th centuries and was linked to the deep crisis of Spanish statehood in the last decade of the 19th century, it was not explicitly interpreted by intellectuals. It was found out that in different publications of 1900–1905 the position had been defended the possibility of renewal of Spain solely by raising its cultural and civilization level, for what it was required implementation of state policy on education, elimination of mass illiteracy and dissemination of national education. Spanish educators, scientists, publicists (in particular F. Pereira, A. Retortillo y Tomos, A. Garcia Perez, P. Nacher y Vilar, A. Gil de Zarate, M. Candela y Pla, M. de Breñosa, R. Diez Sanchez, B. Lazaro e Ibiza and others) expressed their views on the need to improve educational and pedagogical conditions in Spanish primary schools, teacher training establishments and universities. They argued convincingly that the education sector without state support lagged behind in development and did not respond to the demands of modern times. They proposed to start reforming the educational sphere from primary schools, which were not only to give pupils a certain amount of knowledge, but above all to carry out their moral and civic education, to prepare them for work and life. It will be possible to hope for cultural uplift, economic growth and national regeneration of Spain only if large-scale changes will take place in the educational sphere, first of all new primary schools will be established, the quality of training of teachers will be improved, freedom will be given to university departments.

Key words: the Spanish press of 1900–1905, Spanish intellectuals, national regeneration, public education, mass illiteracy, state policy on education, primary schools.

УДК 37.014.1 (460) «1900/1905»
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-4>

Зайченко Н.І.,

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

Постановка проблеми в загальному вигляді.

В іспанській пресі 1900–1905 рр. не втратила своєї актуальності проблема національного регенераціонізму, викликана складними об'єктивними суперечностями суспільно-політичного життя в Іспанії наприкінці XIX ст. Про необхідність докорінного оновлення країни й виведення її на цивілізаційний європейський історичний шлях розмірковували політики, громадські діячі, публіцисти, учені, освітяни. У мадридських газетах El Liberal, El Globo,

La Epoca, El Pais, La Correspondencia de España, El Imparcial, Heraldo de Madrid, El Dia, La Izquierda Dinastica, мадридських журналах Nuestro Tiempo, Revista Nueva, Revista Contemporanea, La Escuela Moderna, барселонських газетах Las Noticias, La Dinastia та в інших періодичних виданнях тема національного регенераціонізму висвітлювалася на перших шпальтах. Фактично із заклику іспанських інтелектуалів, представників «покоління 1898 року», «відроджувати країну-руїну» регене-

раціонізм перетворився на своєрідну ідеологему, під знаменом якої розгортався потужний інтелектуальний рух з вимогами широкого реформування монархічних порядків в Іспанії. Цей рух націлювався на зміну традиційних підвалин іспанського суспільства, на пробудження національної самосвідомості іспанців, на звеличення оригінальної іспанської культури. Провідним інструментарієм національного регенераціонізму іспанські інтелектуали визначали народне просвітництво.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми освіти й педагогіки в Іспанії наприкінці XIX – на початку XX ст. досліджувалися багатьма іспанськими науковцями, ученими-педагогами, зокрема Б. Делгадо Кріадо (B. Delgado Criado), А. Капітаном Діасом (A. Capitan Diaz), Х. Геренью (J. Guereña), О. Негрінном Фахардо (O. Negrin Fajardo), А. Тіаною Феррер (A. Tiana Ferrer), М. Пуельєсом Бенітесом (M. Puelles Benitez), А. Віньяо Фраго (A. Viñao Frago), Р. Вальсом Монтесом (R. Valls Montes) та іншими.

Мета статті. На основі аналізу матеріалів іспанської преси 1900–1905 рр. визначити, як пов'язувалися національний регенераціонізм й освіта в Іспанії після воєнних подій 1898 р.

Виклад основного матеріалу. Ідея «національного регенераціонізму», набувши поширення в іспанській пресі на межі XIX – XX ст. ст., викликала багато спорів і дискусій. Одні автори (зокрема Х. Коста, Н. Сальмерон) вбачали в ній головний сенс буття Іспанії, той історичний поворот, за яким мала постати абсолютно «нова Іспанія». Нову країну передбачалося творити, розбудовувати, зводити на підвалинах нових цінностей і, заперечуючи споглядання минулого, прокладати шлях у «нове прийдешнє». Інші мислителі (зокрема Р. де Маесту, М. де Унамуно) ратували за відродження країни, відновлення її колишньої могутності та відстоювали необхідність засвоєння уроків минулого. Вони стояли на тій позиції, що в теперішній реальності не варто зрікатися традиційних цінностей, але слід із більшою обачливістю та розсудливістю ставитися до вимог нового часу.

Спірною виявлялася також форма, яку іспанські інтелектуали надавали «національному регенераціонізму». Одні вважали, що оновлення країни передбачає передусім політичні зміни (зміни політичних партій, форм правління). Інші наполягали на тому, що глибинного реформування потребує народне життя з його болючими питаннями – соціальним, робітничим, селянським, освітнім, хлібним. «Зверху» чи «знизу» має оновлюватися Іспанія – це ще одна вісь суперечностей. Можна й далі продовжувати цю низку розбіжностей, проте в тогочасній іспанській пресі виявлялися й погляди дуже схожі. Наприклад, роздуми іспанських інтелектуалів про значення освітнього фактора у справі національного регенераціонізму. У багатьох публі-

каціях висловлювалася думка, що розпочинати оновлення Іспанії треба з просвітництва, з подолання масової неграмотності населення, з проведення розумної державної політики в галузі освіти.

У замітці «На завтрашній день» (газета El Globo від 7 січня 1900 р.) наголошувалося, що для оновлення країни недостатньо зменшити державні витрати, необхідно «зруйнувати всі старі пережитки; визнати, що ліберальна політика в змінених законодавства є прогресивною; просвітити народ, забезпечити його роботою; провести у велику народну масу справедливу ідею права та обов'язку» [1, с. 1].

Головне, що необхідно зробити для регенераціонізму, – розвинути народну освіту, це уможливить «створення усього» – і економіки, і адміністративного порядку, і багатства [1, с. 1].

У промові «Суспільне відновлення Іспанії» (газета La Dinastia, 5 жовтня 1900 р.) на честь відкриття нового навчального року викладач Валенсійського університету, знаний лікар М. Кандела (Manuel Candela y Pla) зауважував, що основні причини занепаду Іспанії так само, як і засоби відродження країни, слід шукати не в урядах і революціях, а в організації освіти народу. Основа оновлення Іспанії в усіх порядках і сферах життя – це «виховання, яке повинно бути фізичним, щоби формувалися організми кріпкі, здатні до праці й захисту батьківщини; інтелектуальним, щоби підвищувати культурний рівень особистості й суспільного організму; моральним – для того щоб змінювати звичаї й характер народу» [2, с. 1].

У публікації «Народна освіта в Іспанії» (1900 р.) М. де Бреньоса (M. de Breñosa) зазначав, що всупереч чинному закону Мойяно 1857 р., яким запроваджувалася початкова освіта для всіх іспанців незалежно від віку й статі, багато дітей не можуть здобувати освіту, бракує шкіл і вчительських кадрів. Держава має підтримати освітню сферу, адже без розвинення народної освіти не відбудеться піднесення національної культури й не настане справжнє оновлення Іспанії. Саме від учительства залежить прийдешня доля країни. Автор наводить такі статистичні дані: із 31 035 іспанських учителів 10 035 не мали сертифікату про відповідні якості навчати [3, с. 1].

У статті «Про початкову освіту» (журнал La Escuela Moderna за січень 1901 р.) освітянин А. Гіль де Зарате (Antonio Gil de Zarate) підкреслював, що «освіта – це обов'язок держави перед народом». Саме держава має відкривати нові школи, піклуватися про те, щоби навчанням були охоплені всі діти у країні. «Освіта – це живлення душі, так само, як хліб – живлення тіла; забезпечити одне й друге – це обов'язок уряду», – було зазначено у публікації [4, с. 34].

Найперше, що має розбудовувати теперішня Іспанія, – це сфера початкової освіти, адже там

закладаються підвалини суспільного життя, моралі. Починати боротьбу з неграмотністю в країні необхідно разом з підтриманням процесу розширення сфери початкової освіти [4, с. 35].

У публікації «Нормальна школа» (газета *La Erosa*, 21 вересня 1901 р.) стверджувалося: «Процвітання народу не залежить від невеличкої групи інтелектуалів, хоча й видатних і виключних, а залежить від поширення культури. Ця культура має творитися учителем; саме тому перший і невідкладний обов'язок уряду – створити учителя початкової освіти з властивими йому здібностями викладання та педагогічними якостями, які гармонізують із потребами теперішнього часу» [5, с. 1].

Підсумком замітки були такі слова: «Більше, ніж красномовні промови, більше, ніж теоретичні міркування, слугує батьківщині й привносить в її покращення мовчазна праця школи, майстерні, фабрики, усіх центрів розумової й фізичної праці. Праця й навчання, і Іспанія зможе вийти з безодні, в якій вона загрузла через найбільший гріх – гріх неуцтва» [5, с. 1].

Освітянин Ф. Перейра (Francisco Pereira) у статті «Порівняльний аналіз шкіл (газета *El Liberal* від 11 серпня 1901 р.) констатував, що теперішня іспанська школа, «маленька, понура, темна, напівзруйнована, більше нагадує обитель смерті, аніж умістилище життя та енергії»; вона точно «не є середовищем, в якому дух і тіло можуть природно та вільно здійснювати свій розвиток» [6, с. 1].

У «школі ХХ століття» учні оцінюються не об'єктивно, ця школа не учить мислити, не сприяє просвітництву народу. «Допоки в школі не існує свободи, у ній не можливо добре навчатися вихованцям; допоки не задовольнятимуться потреби вихованців, ми не зможемо сказати, що в нас є освіта, перша умова для розбудови батьківщини», – було зазначено у публікації [6, с. 1].

На думку Ф. Перейри, теперішня іспанська школа є «архаїчною й рутинною», вона відповідає на питання вчорашнього, а не нинішнього дня. Іспанії необхідна школа, в якій дитина навчалася б із задоволенням, в якій «ніщо й ніхто не перешкоджатиме їй дихати й пересуватися з повною свободою» [6, с. 1].

В статті «Боротися означає жити» (газета *El Liberal* від 20 серпня 1901 р.) Ф. Перейра стверджував, що вчительська спільнота має боротися за свої права, має обрати шлях життя, а не смерті. Вона має сподівання, має сили, ідеали й мусить вистояти. Ця боротьба буде тривалою і, ймовірно, розчарує декого, але не можна втрачати дух і волю на шляху до правильної мети. «Народ, який у минулі часи перебував під освітленням вічного сонця, нині перебуває під покриттям чорних тіней суми й гіркоти. Жалкі прорахунки його дітей привели до цього крайнього стану; свідомий обов'язок для них тепер є щонайскоріше й

радикальне виправлення своєї поведінки; потрібний новий шлях, нові орієнтири, одним словом, нове життя», – проголошував іспанський педагог [7, с. 2].

На переконання Ф. Перейри, національний регенераціонізм має розпочинатися зі школи, з виховання індивідів, які б забажали добробуту й величності батьківщини. Треба оновлювати школу таким чином, щоб вона була сповнена світла, радощів, життя, свободи. У такій школі знають про інтереси дітей, піклуються про задоволення їхніх потреб, вимагають розв'язувати завдання, посильні для них. «Це була б школа, яка зміцнювала б тіло, дух і свідомість. Це була б школа, яка формувала б людей, здатних пізнавати, думати, воліти й робити одночасно. Це була б школа велична, здорова, завантажена, доступна й по-справжньому виховна», – підсумував педагог [7, с. 2].

Викладач Саламанкського університету Р. Дієс Санчес (Ricardo Diez Sanchez) у промові на честь відкриття нового навчального року (газета *Heraldo de Madrid* від 1 жовтня 1901 р.) зазначав: «Свобода освіти, заснована на досконалому вихованні, набутому в сім'ї та в школі, а також на міцних опорах викладання наук, має здійснити правильний і цілющий вплив на розвиток інтелекту народу, слугувати ефективним засобом у боротьбі з виродженням, від якого страждає наше теперішнє суспільство» [8, с. 2].

У публікації «Оновлена освіта» (видання *Gaceta de instruccion publica* від 28 грудня 1902 р.) йшлося про те, що іспанське суспільство сповнене надії на оновлення освіти й «воскресіння» батьківщини. А для цього треба ще багато працювати – зводити нові школи «на кожній вулиці», виділяти кошти на освіту всіх ступенів, засновувати учительські центри й бібліотеки [9, с. 425].

Виступаючи на урочистому відкритті нового навчального року 1 жовтня 1902 р. (газета *El Imparcial* від 2 жовтня 1902 р.), викладач Мадридського центрального університету Б. Ласаро Ібіца (Blas Lázaro é Ibiza) сказав: «Численні засоби наявні для розширення сфери діяльності школи, зменшення жахливої цифри неграмотних елементів нашого народу, а також для відновлення духу вищої освіти, і вони виправдають себе за короткий час і заслужать аплодисменти справжніх патріотів» [10, с. 2].

На погляд педагога, усі проблеми національної освіти можна згрупувати за двома напрямками: перший напрям – упровадження початкової освіти, яка б охопила усю народну масу, а другий – переорієнтування панівних класів на високі людські ідеали [10, с. 2].

Викладач права у Мадридському центральному університеті А. Ретортільо Торнос (Alfonso Retortillo y Tornos) у статті «Інститути і нормальні

школи» (газета *El Imparcial* від 12 березня 1903 р.) наголошував: «Якщо ми бажаємо не щезнути з карти [світу], нам треба освічуватися, а щоби освічуватися, нам необхідні учителі, і для цього ми маємо зводити потужні нормальні школи» [11, с. 3].

Іспанський педагог переконливо доводив, що вкрай важливим для Іспанії є формування когорти учителів, «здатних виконувати свій високий, священний обов'язок». У теперішніх умовах, наголошував він, ні учительські нормальні школи, ні інститути не здійснюють навчання способом навчання та виховання. В освітніх закладах, які готують учительські кадри, не викладаються педагогіка й методики навчання різних предметів. Як наслідок, молодь не отримує належної освіти, тому немає сенсу чекати на справжнє оновлення Іспанії [11, с. 3].

У замітці «Викорінення свободи» (газета *Heraldo de Madrid* від 30 травня 1903 р.) зазначалося, що в Іспанії не здійснюється освітня функція держави: «... і університети, і інститути, і початкові школи – усе полишено». Замість освітньої політики в Іспанії є тільки демагогія. Освітні установи не фінансуються урядами, не вивчається іноземний досвід, не ведеться боротьба з неграмотністю населення [12, с. 1].

Виступаючи на урочистих зборах на честь відкриття нового навчального року в Гранадському університеті (газета *Heraldo de Madrid* від 1 жовтня 1903 р.), викладач П. Начер Вілар (*Pascual Nacher y Vilar*) зазначив, що в усіх передових країнах сучасного світу прогрес залежить від розвитку вищої освіти, а в Іспанії університетам не приділяється увага з боку держави. Забулося, що університети Саламанки й Алькалі були найпотужнішими у світі. «Нашим університетам нічого не може бути запропоновано в дійсності, вони зведені до категорії адміністративних центрів, це мертві організми без права на життя окрім того, яке їм воліє забезпечувати уряд. Вони нічого не можуть удіяти самостійно, тільки виконують вищі накази, підпорядковуються нав'язаним без пояснень і консультувань правилам», – підкреслив педагог [13, с. 1].

За твердженням П. Начера Вілара, «Іспанія – єдина країна, де не вистачає центрів, в яких можна здобувати вищу освіту, лабораторій, в яких можна практикуватися, і бібліотек, в яких можна консультуватися й пізнавати нове. Не існує жодного центру, де майбутні викладачі могли б оволодіти наукою, що надихала б їх викладати. Також немає можливостей застосовувати здобутий досвід, так необхідний у будь-якій професійній діяльності, а тим паче в галузі, де за мету визнається піднесення місії розвивати людські істоти» [13, с. 1].

У статті «Сучасний стан початкової освіти» (журнал *La Escuela Moderna* за лютий 1904 р.) учитель державної школи в м. Барселона Х. Періч

Вальс (*Juan Perich y Valls*) розмірковував: «Одна з основних причин відставання народної культури – це суспільне середовище байдужості й навіть ворожості до навчання <...>. Унаслідок невідомих причин нові покоління ставляться до школи з презирством; місцеві влади не беруть до уваги свої обов'язки щодо освіти, не хвилюючись стосовно протестів проти них. Тому необхідно звертатися до держави й уряду, щоби вони розширили діяльність у галузі освіти, яка потребує творення й праці. У нас немає шкіл в істинному значенні цього слова, відсутні самі будівлі, гігієнічні та педагогічні умови для них. Те, що тут неправильно називається школою, може слугувати, ймовірно, для комори, сараю чи хліва; воно, без сумніву, шкідливо впливає на дитячу душу, схиляючи її до мовчазності, іпохондрії, до мусульманського фаталізму; у дитини формується уявлення, що весь світ сумовитий і темний, як школа, що в ньому вона скоріше відбуває покарання, аніж виховується та навчається» [14, с. 97–98].

Щоби подолати масову неграмотність в Іспанії, необхідно урядам основну увагу зосередити на розвиненні початкової освіти. Не можна нині залишатися бездіяльними, навпаки треба щосили сприяти виведенню іспанського народу на цивілізаційний модерний шлях. Недостатньо шкіл, педагогічний навчальний матеріал бідний і негідний, він зовсім не відповідає вимогам сучасної педагогіки [14, с. 98–99].

На переконання Х. Періча Вальса, «двері школи мають бути відкриті для усіх дітей. Не може бути плата за навчання такою, щоби родина не могла забезпечити здобуття освіти й культури дітьми, адже пройде час, і вони конституєватимуть націю, в їхніх руках буде прийдешнє та слава» [14, с. 106].

Освіта має стати державною, коли бажається інтелектуальний прогрес народу. Навіть якщо ця освіта не настільки блискуча, як у приватних закладах, вона має переважати, бо дає повні фундаментальні знання. Тільки розвиваючи школу, Іспанія закладатиме підвалини справжнього національного регенераціонізму, морального, культурного, цивілізованого прогресу народу [14, с. 107–108].

Освітнянин А. Гарсія Перес (*Antonio Garcia Perez*) у публікації «Програма початкової освіти в Іспанії» (журнал *Nuestro Tiempo* за лютий 1905 р.) проголошував: «Основною формулою педагогіки в нашій країні має бути доступна освіта, освіта в інтересах індивіда; освіта, яка поєднує мораль, естетику і патріотичну любов з ідеєю життя; освіта, яка сприяє гармонізації інтенсивного індивідуального життя з екстенсивним суспільним життям» [15, с. 173].

Відшукувати в освітній сфері причини слабкості іспанського народу й прагнути реформувати початкову освіту – це основа оновлення країни.

«У нашій початковій освіті ми мало приділяємо уваги моральному вихованню індивіда; ми формуємо людей, не піклуючись про те, щоби через серце дитина пропустила аскетизм морального виховання, нині настільки необхідного виховання, наскільки наші душі піддаються впливу ідей. Наші програми початкової освіти націлені на створення інтелектуальної атмосфери для дитини; однак, без сумніву, не враховуючи умов життя, в яких зростає дитина, вони не досягають розвинення гармонійної рівноваги людських здібностей; і виходить, що серце дитини йде суспільним морем, не згадуючи про свій курс, не відчуваючи дії закону про збереження сили, відповідно до якого минуле відтворюється в майбутньому», – констатував А. Гарсія Перес [15, с. 174].

На переконання освітянина, моральне виховання має бути невіддільною частиною освітнього процесу в початкових школах, передовсім для того, щоби «закласти в серце дитини скарби добродійностей, відповідно до яких вона б діяла по життю» [15, с. 175].

Важливим складником початкової освіти має бути громадянське виховання, яке уможливорює розуміння дитиною суспільних обов'язків та обов'язків перед батьківщиною. Учитель має прищеплювати вихованцям ідею про те, що щастя нації залежить від гідності й патріотизму громадян, від того, як кожен з них виконує свої суспільні обов'язки. «Безпосереднім наслідком громадянського виховання є формування громадянина; а через відсутність цього виховання набагато пізніше виявляються різні пасивні опори, якими пройнялося серце людини», – зауважував А. Гарсія Перес [15, с. 178–179].

У статті «Після темряви...» (газета *El Liberal* від 8 травня 1905 р.) висловлювалася думка, що оновлення Іспанії настане тільки тоді, коли в країні будуть шануватися генії й учителі. І саме на інтелектуальне оновлення має орієнтуватися Іспанія. Вона завойовувала свою світову славу не тільки у війнах за нові територіальні володіння, але й у створенні оригінальної літератури. Енергія суспільної маси має спрямуватися в освітню й інтелектуальну сферу, тільки тоді Іспанія процвітатиме, і «настане світло після темряви» [16, с. 1].

Висновки. Преса в Іспанії на межі XIX–XX ст. ст. мала велику силу, будучи виразником духу епохи. З ідеї міг розпочатися й набути значної потужності інтелектуальний рух, як це й сталося в 1890-х рр., коли ідею «національного регенераціонізму» підхопила ліберальна, консервативна, робітничка, педагогічна преса й посилила багаторазово її вплив на уми освічених читачів. З життєтвердого закликів іспанських інтелектуалів

відроджувати й оновлювати країну поступово за допомогою преси сформувалася ідеологема «національного регенераціонізму» з властивими їй гаслами: «Бути чи не бути?», «Відроджуватися або вмирати», «Воскреснути або зникнути», крізь призму якої висвітлювалися ті чи інші політичні події, оцінювалися ті чи інші урядові дії. Боротьба за народну освіту проголошувалася невіддільною умовою іспанського регенераціонізму, оскільки масова неграмотність населення була найбільшим гальмом розвинення країни. Про жалюгідне становище освітньої сфери в Іспанії на межі XIX–XX ст. ст. висловлювалося багато педагогів, але в реальності мало що змінювалося. Утім, і сама ідея «національного регенераціонізму» за історичними мірками скоро вичерпала себе.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Para mañana. *El Globo*. Domingo 7 de enero. 1900. № 8.801. Año XXVI. P. 1.
2. Por España. *La Dinastia*. Barcelona. Viernes. 5 de octubre de 1900. № 8.485. Año XVIII. P. 1.
3. Breñosa M. La Instrucción pública en España. *El Día*. Madrid. 27 de septiembre de 1900. № 7.219. Año XXI. P. 1.
4. Gil de Zarate A. De la instrucción primaria. *La Escuela Moderna*. 1901. enero. № 1. Año XI. P. 34–38.
5. Zeda. Una Escuela Normal. *La Epoca*. Sabado 21 de septiembre de 1901. № 18.419. Año LII. P. 1.
6. Pereira F. Escuelas comparadas. *El Liberal*. Domingo 11 de agosto de 1901. № 7.978. Año XXIII. P. 1.
7. Pereira F. Luchar es vivir. La Asamblea de maestros. *El Liberal*. Martes 20 de agosto de 1901. № 7.987. Año XXIII. P. 2.
8. Las Universidades. Apertura del curso. *Heraldo de Madrid*. Martes 1 de octubre de 1901. № 3.974. Año XII. P. 1–2.
9. La enseñanza regenerada. *Gaceta de instrucción pública*. Madrid, 28 de diciembre de 1902. № 594. Año XIV. P. 425–426.
10. Apertura del curso universitario en Madrid. *El Imparcial*. Madrid, Jueves 2 de octubre de 1902. № 12.748. Año XXXVI. P. 2.
11. Retortillo y Tornos A. Los institutos y las escuelas normales. *El Imparcial*. Madrid. Jueves 12 de marzo de 1903. № 12.908. Año XXXVII. P. 3.
12. El descuaje de la libertad. *Heraldo de Madrid*. Sabado 30 de mayo de 1903. № 4.575. Año XIV. P. 1.
13. La fiesta universitaria. *Heraldo de Madrid*. Jueves 1 de octubre de 1903. № 4.699. Año XIV. P. 1–2.
14. Estado actual de la primera enseñanza por Juan Perich y Valls. *La Escuela Moderna*. 1904. febrero. № 155. Año XIV. P. 97–109.
15. Garcia Perez A. Un programa para la enseñanza primaria en España. *Nuestro Tiempo*. Madrid. 1905. Febrero. № 50. Año V. P. 173–194.
16. Post tenebras... *El Liberal*. Lunes 8 de mayo de 1905. № 9.334. Año XXVII. P. 1.

ВНЕСОК ЧЕРНЕЧИХ ОРДЕНІВ УГКЦ У РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ В АВСТРАЛІЇ

CONTRIBUTION OF MONASTIC ORDERS OF UGCC IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN AUSTRALIA

У статті висвітлено історію появи української спільноти в Австралії, акцентовано увагу на її особливостях, причинах, які спонукали українців емігрувати до цієї країни після Другої світової війни. Головна увага присвячена висвітленню освітньої діяльності духовенства Української греко-католицької церкви в українській діаспорі Австралії у 1948-2018 рр., зокрема монахинь Чину св. Василя Великого (ЧСВВ) та Сестер Службниць Непорочної Діви Марії (ССНДМ), а також монахів Чину Найсвятішого Ізбавителя (ЧНІ).

У дослідженні проаналізовано початки становлення українського шкільництва в Австралії, навчальні установи, які були створені з ініціативи духовенства УГКЦ, у яких працювали члени монаших орденів, а саме сестри ЧСВВ і ССНДМ. Звернено увагу на вклад єпископату УГКЦ, зокрема єпископа Івана (Прашка) та Петра (Стасюка) у розвиток освіти серед українських емігрантів. Розглянуто також співпрацю УГКЦ із РКЦ у галузі освіти.

Охарактеризовано типи шкіл та організацій, якими опікувалися черниці та ченці УГКЦ: дитячі садочки, суботні школи, педагогічні курси, Вівтарні дружини, Марійські дружини, молодіжні хори та гуртки Апостольства молитви, літні табори Пласту та Спілки Української Молоді. Стаття містить інформацію про історію й сучасний стан найстаршої школи УГКЦ в Австралії – Української братської школи ім. митрополита Андрея Шептицького.

У статті наголошено на важливій ролі сестер ЧСВВ у видавничій діяльності УГКЦ в Австралії. Дослідження містить нову та важливу інформацію про роль монаших згромаджень УГКЦ в освітньому та просвітницькому житті українців Австралії. Авторами зауважено, що саме їхня діяльність позитивно вплинула на збереження української культури та історичної пам'яті, протидіяла асиміляції українського населення й стала основою для самоідентифікації української еміграції Австралії.

Ключові слова: освіта, Австралія, УГКЦ, ЧСВВ, ССНДМ, ЧНІ, суботні школи, українці, вчителі.

The article highlights the history of the emergence of the Ukrainian community in Australia, focusing on its features, the reasons that prompted Ukrainians to emigrate to this country after the Second World War. The main focus is on the highlighting of teaching and educational activities of the clergy of the Ukrainian Greek Catholic Church in the Ukrainian Diaspora of Australia in 1948-2018, including the nuns of the Order of St. Basil the Great (OSBM) and Sisters of the Servants of the Immaculate Virgin Mary (SSMI), as well as the monks of the Order of the Most Holy Redeemer (CSsR). The author has analyzed the first steps of the educational institutions created by the initiative of the clergy of the UGCC, in which members of monastic orders, namely the OSBM and SSMI sisters, worked.

The contribution of the UGCC Bishops, in particular Bishop Ivan (Prashka) and Peter (Stasyuk), to the development of education among Ukrainian immigrants has been mentioned. The cooperation of the UGCC with the RCC in the field of education is also considered. The types of organizations and schools conducted by the nuns and monks of the UGCC were characterized and analyzed, namely: kindergartens, Saturday schools, pedagogical courses, youth choirs, altar servers,

The Apostleship of Prayer and the summer camps. The article contains the important information about the history of the oldest UGCC school in Australia namely the Metropolitan Andrey Sheptytsky school. The article emphasizes the important role of OSBM sisters in the publishing activities of the UGCC in Australia.

The research contains new and important information about the role of the UGCC monastic congregations in the educational lives of Australian Ukrainians. The author has noted that their activity had a positive impact on the preservation of Ukrainian culture and historical memory and counteracted the assimilation of the Ukrainian population and became the basis for self-identification of Ukrainian emigration of Australia.

Key words: education, Australia, UGCC, OSBM, CSsR, Saturday schools, Ukrainians, teachers.

УДК 37(091)(94):271.4(477)-788
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-5>

Залуцька Г.І.,

викладач кафедри іноземних мов
Національного університету
«Львівська політехніка»

Висоцька Р.Р.,

викладач кафедри іноземних мов
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Українська спільнота в Австралії – одна із наймолодших серед українських діаспор світу. Масова еміграція українців туди розпочалася лише після Другої світової війни. Згідно з даними перепису населення, проведеного у 1997 році, в Австралії проживало близько 30 тис. українців [1, с. 17]. За оціночними даними Австралійського бюро статистики, станом на 2006 рік кількість осіб українського походження в країні складала понад 14 тисяч [9].

Особливість австралійської діаспори полягає у тому, що поява українців у цій країні пов'язана не з економічними, а з політичними причинами. Українська спільнота Австралії майже виключно складається з колишніх «переміщених осіб» і їх нащадків. Переважно це були українці, вивезені під час Другої світової війни на примусову працю до Німеччини, а також в'язні концтаборів, військовополонені та політв'язні. На кінець 1947 року кількість українців, яким вдалося уникнути

насилницького повернення до СРСР, становила близько 250 тисяч осіб, у тому числі 130–150 тисяч «переміщених осіб». Зруйнована війною Європа не могла адаптувати таку кількість людей, тому єдиним шляхом вирішення ситуації була еміграція. Наявність потужних українських громад спонукала більшість біженців і «переміщених осіб» емігрувати в країни Північної Америки. Новим напрямом еміграції українців у цей час стала Австралія і Нова Зеландія [2, с. 128–130].

Українці почали масово прибувати до Австралії у 1948 році. Цей процес тривав близько трьох років, поки австралійський уряд не перестав приймати політичних іммігрантів. Протягом 1948–1950 років до Австралії переселилося близько 21 тисячі українців [3, с. 86]. Попри свою географічну ізольованість українська діаспора в Австралії є однією з найкраще організованих і найактивніших спільнот в українському світі. Чисельно відносно невелика ця спільнота досягла у другій половині ХХ століття настільки значних успіхів у громадському та культурному житті, що їх можна порівняти лише з досягненнями багатомільйонної української діаспори у Північній Америці, яка перейшла вже столітній рубіж. Серед цих досягнень чільне місце належить шкільництву, вагомий внесок у яке зробила Українська греко-католицька церква та її чернечі спільноти [4, с. 12].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема становлення й ролі української діаспори в Австралії знайшла відображення у дослідженнях С. Єкельчика, М. Павлишина; тематику українського шкільництва в Австралії порушували у своїх працях І. Брозницький, Т. Сліпецька, В. Павленко; історія УГКЦ в Австралії знайшла своє відображення у дослідженнях о. Івана Шевціва, о. Дмитра Сеніва. Однак дослідження згаданих авторів не вичерпують усіх аспектів проблеми становлення та розвитку української освіти в Австралії.

Метою статті є висвітлення історії освітньої діяльності в українській діаспорі Австралії Української греко-католицької церкви, зокрема чернечих орденів ЧСВВ, ССНДМ, ЧНІ.

Виклад основного матеріалу. Від самого початку масового переселення українців до Австралії у другій половині 40-х років ХХ століття вони приділяли велику увагу шкільництву. У 1952 році була заснована Українська центральна шкільна рада Австралії, головним завданням якої було об'єднання українських шкіл усіх штатів, видання підручників, підготовка вчителів. Помітну роль у розвитку українського шкільництва в Австралії відіграла й УГКЦ, зокрема чернечі згромадження.

Серед фундаторів українського шкільництва у Австралії важливе місце належить єпископові УГКЦ Іванові (Прашку), який у сані священника прибув у 1950 році до Австралії для душпастирської праці. 19 жовтня 1958 року у Мельбурні він

був висвячений на єпископа. Як підкреслювали сучасники, єпископ належав до духовних провідників, які одночасно були чільними громадянами і допомагали творити моральні, культурні і духовні цінності. Особливу увагу владика приділяв українському шкільництву. Вже на початку свого перебування в Австралії він почав навчати релігієзнавства у різних скупченнях українських емігрантів, що згодом переросло у суботні школи. З його ж ініціативи у Мельбурні при церковному братстві храму св. Петра і Павла постала перша українська школа, а згодом перша Шкільна рада – початок Української центральної шкільної ради [6, с. 7].

Спочатку, коли українці ще не володіли власними приміщеннями для занять із релігієзнавства чи української мови, вони використовували приватні будинки чи навіть гаражі. Навчання відбувалося зазвичай у суботу, тобто у вільний від навчання день в австралійській школі, інколи у дві зміни. Ситуація покращилася, коли на заклик священників УГКЦ духовенство Римо-католицької церкви дозволило використовувати українцям по суботах свої парафіяльні школи у Сент-Мерісі, Блектавні, Меррілендсі, Сефтоні, Бенкставні, Овбурні, Канберрі, Квінбієні, Вуллонгонзі й інших місцевостях [7, с. 398; с. 400].

Завдяки самовідданій праці священників і мирян протягом 50–60-х років ХХ століття майже в усіх більших осередках-парафіях УГКЦ Австралії постали суботні школи [8, с. 425.]. У 1959–1961 роках на території Сіднею діяли вже 12 таких шкіл у Горнсбі, Чуллорі, Бенкставні, Сефтоні, Лідкомбі, Овбурні, Меррілендсі, Тунгеббі, Блектавні, Сейнт-Мерісі, Дунсайді, Кабраматті та по одній у Вуллонгонзі, Квінбієні і Канберрі. Коли ж вірним УГКЦ вдалося збудувати свої власні церкви в більших осередках (Сідней, Мельбурн, Перт, Ньюкасл і Канберра), поряд із храмами було побудовано і окремі шкільні приміщення [8, с. 434]. У суботніх школах, окрім уроків релігії, також вивчали українську мову і літературу, географію та історію України, музику. Станом на 2001 рік суботні школи діяли майже в усіх парафіях УГКЦ Австралії [8, с. 435].

Прикладом шкіл, створених духовенством УГКЦ, є Українська братська школа ім. митрополита Андрея Шептицького, заснована 28 липня 1951 року о. Іваном Прашком, яка спочатку діяла у приміщенні при римо-католицькому храмі св. Августина в центрі Мельбурна. 3 лютого 1976 року школу перенесли до нової будівлі біля собору св. Петра і Павла УГКЦ на півночі Мельбурна, збудованої силами парафіян собору. У вересні 2010 року єпархіальна рада перемістила школу у відновлені приміщення під собором св. Петра і Павла. Школа мала десять класів, іноді влаштовувала педагогічні курси. При школі діяв дитячий садок, яким опікувалися сестри ЧСВВ. У 1979 році тут навчалося 150 учнів, у 1989 – 172, а у 2018 році – 74 учні.

За тридцять років існування у школі навчалося понад 1200 учнів, працювало близько 60 вчителів. Школа входила до мережі Української Центральної Шкільної Ради в Австралії і користувалася її програмами. У 1974–1980 роках вона видавала річний учнівський журнал «Перо». З 1971 року при школі діяв молодіжний хор, а з 1974 року – драматичний гурток «Летюча естрада». Зараз це одна з найчисельніших українських шкіл в Австралії, зокрема тут працюють 10 вчителів мови та троє вчителів релігії [3, с. 48].

Розпорошеність української діаспори на величезних просторах Австралії створювала додаткові проблеми для розвитку українського шкільництва. Інколи один чи двоє священників опікувалися вірними й церковними школами на території, яка відповідала площі України, а то була й більшою. З огляду на це від самого початку поселення українців в Австралії постало гостре питання та труднощі виховання дітей і молоді в українському обряді і релігійно-національному дусі. Звичайно із цим завданням не могли впоратися тільки священники. Наприклад вже згадані 12 шкіл на території Сіднею та школи у Вуллонгонзі, Квінбіені і Канберрі у зв'язку з недостатньою кількістю духовенства обслуговував лише один священник – о. Іван Шевців. Він відвідував кожну з них щонайменше 1–2 рази на місяць. У зв'язку із цим постала потреба у допомозі якогось монашого ордену.

Ще на початку 50-х років священники о. Іван Прашко та о. Петро Дячишин зверталися до генеральної настоятельки Сестер служебниць Непорочної Діви Марії з проханням, щоб сестри прибули до Австралії для праці з молоддю. Однак з огляду на різні несприятливі умови сестри не змогли прибути [6, с. 67]. Після створення Апостольського Екзархату в Австралії у 1958 році, вже будучи єпископом, Іван (Прашко) у 1958-1965 роках повторював прохання про працю серед австралійських українців Сестер служебниць Непорочної Діви Марії, однак і тоді не вдалося досягнути успіху у цій справі [5, с. 247–250]. З огляду на таку ситуацію єпископ вирішив звернутися до іншого чернечого ордену – сестер Чину св. Василія Великого. Завдяки підтримці цього прохання верховним архієпископом УГКЦ Йосифом (Сліпим) Генеральна курія сестер Василіянок ухвалила розгорнути місійну діяльність сестер ЧСВВ в Австралії. Для цього було вирішено надіслати сестер з Аргентини [7, с. 305].

28 березня 1967 року до Сіднея прибули черниці ЧСВВ: ігуменя Марія Афінець та сестри Вероніка Шевчук, Тереса Запай і Марта Ангелюк. Однією з головних цілей приїзду сестер до Австралії була опіка над дітьми у дошкільних закладах, а також над молоддю в школах і праця у молодіжних організаціях. Вже у серпні 1967 року при парафії св. Андрія у Сіднеї в тимчасовому приміщенні почав

діяти дитячий садочок під опікою сестер. У жовтні того ж року настоятель парафії св. Андрія о. Іван Шевців запропонував сестрам перейняти керівництво молодіжними церковними організаціями у цій парафії: Вівтарною дружиною (хлопці 7-18 років), Марійською дружиною (дівчата 11-18 років) та Дітьми Марії (6-10 років), на що сестри охоче погодилися. Вони також започаткували церковний молодіжний хор і гурток Апостольства молитви й активно працювали під час літніх таборів Пласту та Спілки Української Молоді.

Важливою місією сестер стала праця у Братській школі ім. св. Андрія і в Центральній школі ім. св. Ольги, де вони серед іншого займалися викладанням уроків релігії, укладанням підручників і навчали музики [7, с. 310; с. 446]. Через хори, засновані сестрами ЧСВВ, пройшли сотні українських дітей і молоді в Австралії. Ці хори стали не лише важливим інструментом у розвитку й вихованні молодого покоління української діаспори, а й відіграли важливу роль у збереженні української ідентичності [8, с. 434].

Згодом на допомогу сестрам прибули з Аргентини сестри Ольга Баланда, Климентія Кубішин, Софронія Мороз, а з Риму – сестра Зеновія Ангелюк. Помітивши гарні результати праці сестер ЧСВВ, їх почали запрошувати й інші громади УГКЦ. Таким чином, окрім Сіднею, сестри започаткували свої монастирі у Мельбурні (1970 рік) та Аделаїді (1977 рік). Прибуття сестер ЧСВВ до Австралії допомогло УГКЦ не лише покращити працю з дітьми й молоддю, але й розвинути інші ділянки праці такі, як догляд за особами похилого віку, релігійна парафіяльна праця. Сестри відіграли також важливу роль у видавничій діяльності УГКЦ. Зокрема протягом 1970-1995 років у видавництві «Просвіта» вони друкували тижневик «Церква і Життя» та інші релігійні видання. Станом на 2001 рік у Австралії працювали 13 сестер ЧСВВ [8, с. 432–435].

На початку 90-х років ХХ століття до Австралії прибули Сестри служебниць Непорочної Діви Марії, яких запрошували сюди ще у 50-60-х роках. Ініціатором їх прибуття був призначений у 1992 році єпископом Австралії, Нової Зеландії і Океанії УГКЦ Петро (Стасюк). Одним із головних завдань, які ставив владика, запрошуючи Сестер служебниць Непорочної Діви Марії, була їх праця з дітьми та молоддю, зокрема у школах. Сестри зосередили свою діяльність у Брисбені (штат Квінсленд), Перті (штат Західна Австралія) та Джилонзі (штат Вікторія). Станом на 2001 рік у Австралії працювали чотири сестри ССНДМ [8, с. 420, с. 433–435].

Певний вклад у розвиток освіти серед українців в Австралії зробили і священники Чину Найсвятішого Ізбавителя (Редемптористи). Вони прибули з Канади завдяки старанням архієпископа Івана (Бучка) (1891-1974 роки) ще на початках

української еміграції. Зокрема у 1950 році до Австралії прибули о. Микола Коп'яківський та о. Франциск Боський, які зупинилися у Східній Австралії й обслуговували вірних УГКЦ в Новому Південному Уельсі і Квінсленді. Згодом до них приєднався австралійський Редемпторист о. Іван Бовден, який прийняв східний обряд, а у 1955 року приїхав із Канади до Ньюкасла о. Степан Масло ЧНІ. Отці серед іншого проводили катехизацію і навчання дітей у суботніх школах [6, с. 199; 7, с. 118–119].

Висновки. Українська греко-католицька церква та її чернечі спільноти відіграли важливу роль у становленні української діаспори Австралії. УГКЦ була не лише визначним чинником консолідації українців у цій країні, але й відіграла помітну роль у культурно-освітньому житті діаспори, зокрема становленні шкільництва. За досить короткий період часу після початку масової еміграції українців до Австралії УГКЦ вдалося створити мережу своїх парафій в Австралії, при яких були засновані суботні школи та дошкільні навчальні заклади.

Важливу роль у навчальному процесі відіграли чернечі спільноти, запрошені до Австралії ієрархією УГКЦ: ЧСВВ, ССНДМ, ЧНІ. Найпомітніший слід серед цих орденів на ниві українського шкільництва залишили сестри ЧСВВ, які опікувалися дошкільними закладами, створеними УГКЦ, працювали в школах і молодіжних організаціях.

Їхня праця не лише підвищила рівень освіти серед українців Австралії, а й відіграла значну роль у збереження української ідентичності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Енциклопедія історії України / редкол.: В.А. Смолій та ін. Київ, 2003. Т. 1. 688 с.
2. Енциклопедія історії України / редкол.: В.А. Смолій та ін. Київ, 2011. Т. 8. 520 с.
3. Енциклопедія Української Діаспори / редкол.: В. Маркус та ін. Київ – Нью-Йорк – Чикаго – Мельбурн, 1995. Т. 4. 250 с.
4. Ескельчик С. Зберігаючи спадщину. Нарис історії Української спільноти в Австралії. *Альманах українського часопису «Вільна думка» та Фондації українознавчих студій в Австралії*. Сідней, 1994. С. 12–40.
5. Обіжники преосвященного кир Івана Прашка 1958–1993, Апостольського Екзарха / Епарха Української Католицької Церкви в Австралії, Новій Зеландії і Океанії / упоряд. о. Д. Сенів. Сідней, 615 с.
6. Правдивий архіпастир Церкви преосвященний кир Іван Прашко / упоряд. о. Д. Сенів. Мельбурн – Сідней, 2007. 400 с.
7. Шевців І. о. Парафія св. Андрія в Сідней 1948–1998 роки, Сідней-Львів, 1999. 907 с.
8. Шевців І. о. Українська Католицька Церква та її роль у житті української діаспори в Австралії. *Українці Австралії. Енциклопедичний Довідник*. Сідней, 2001. С. 422–435.
9. Джерело за посиланням: [https://www.ausstats.abs.gov.au/ausstats/subscriber.nsf/0/E0A79B147EA8E0B5CA2572AC001813E8/\\$File/34120_2005-06.pdf](https://www.ausstats.abs.gov.au/ausstats/subscriber.nsf/0/E0A79B147EA8E0B5CA2572AC001813E8/$File/34120_2005-06.pdf) (дата звернення: 18.02.2020).

ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА ЯК УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

PARTNERSHIP PEDAGOGY AS A CONDITION OF IMPLEMENTATION OF PERSONALITY DEVELOPMENT TASKS IN THE CONTEXT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Стаття присвячена актуальній темі – педагогіці партнерства в системі роботи закладів загальної середньої освіти. Педагогіка партнерства – це простір дитинства, який будується на засадах рівності, діалогу, співпраці. Вона є складником концепції Нової української школи, спрямованої на те, щоб побудувати довіру між школою, дітьми, батьками та суспільством. Для педагогіки партнерства гуманне ставлення до дитини лежить в основі діяльності педагога, оскільки це не можна замінити жодними технологіями чи освітніми трендами. Це те, що має бути в центрі спілкування не лише між вчителем та учнями, а й у стосунках із колегами, батьками. Між учителем, колегами, учнями і батьками мають встановитися партнерські відносини на засадах співпраці і співтворчості. Тільки за таких умов можливе навчання без примусу, яке характеризує вимогливість, заснована на довірі; захопленість, народжена цікавим викладанням; заміна примусу бажанням, яке породжує успіх; ставка на самостійність і самодіяльність дітей; застосування непрямих вимог через колектив.

З метою здійснення комплексного підходу до розвитку системи партнерства доцільним є розширювати партнерство в сфері освіти з урахуванням стратегічних напрямів і національних пріоритетів; приділяти постійну увагу проблемам підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації кадрів; систематично вивчати й узагальнювати наявний зарубіжний досвід організації системи партнерства.

У статті розкрито сутність, принципи, механізми педагогіки партнерства як важливого складника реформування освіти; проаналізована роль вчителя та його функції в реалізації цього підходу; узагальнено найбільш ефективні шляхи налагодження успішної співпраці з учнями та батьками на засадах педагогіки партнерства.

Ключові слова: педагогіка партнерства, особистість, особистісно орієнтований підхід, гуманність, толерантність.

The article is devoted to a relevant topic – pedagogy of partnership in the system of work of institutions of general secondary education. Partnership pedagogy is a childhood space that is built on the principles of equality, dialogue, and cooperation. It is an integral concept of the New Ukrainian School, aimed at building trust between the school, children, parents and society. For partnership pedagogy, a humane attitude to the child lies at the heart of the teacher's activities, since this cannot be replaced by any technology or educational trends. This is what should be at the center of communication not only between the teacher and the students, but also in relations with colleagues, parents. Partnerships should be established between the teacher, colleagues, students and parents on the basis of cooperation and co-creation. Only under such conditions, teaching without coercion is possible, which characterizes: exactingness based on trust; enthusiasm born of interesting teaching; replacing coercion with a desire that breeds success; stake on the independence and initiative of children; applying indirect requirements through the team.

In order to implement an integrated approach to the development of a partnership system, it is advisable to expand partnerships in the field of education, taking into account strategic directions and national priorities; pay constant attention to the problems of training, retraining, advanced training of personnel; systematically study and summarize the existing foreign experience in organizing a partnership system.

The article reveals the essence, principles, mechanisms of pedagogy of partnership as an important component of educational reform; analyzed the role of the teacher and his functions in the implementation of this approach; summarized the most effective ways to establish successful cooperation with students and parents based on partnership pedagogy.

Key words: partnership pedagogy, personality, personality-oriented approach, humanity, tolerance.

УДК 37.013.46

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-6>

Калько І.В.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри управління освітою
Луганського обласного інституту
підсудипломної педагогічної освіти

Постановка проблеми в загальному вигляді.

В концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року наголошується, що найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими вміннями [2]. Концептуальні засади Нової української школи пропонують педагогам долучитися до компетентної парадигми освіти й педагогіки партнерства.

Одним із важливих шляхів розбудови сучасної освіти, створення умов для всебічного розвитку особистості, реалізації її здібностей, творчого потенціалу є партнерство. Світовий досвід переконує, що досягнути злагоди у суспільстві та підвищити ефективність розвитку будь-якої сфери діяльності можна лише за умов співробітництва всіх секторів суспільства.

В усі часи навчальні установи були і залишаються центрами формування та розвитку інтелектуального потенціалу суспільства, вони відігравали і відіграють важливу роль у взаємодії освітніх, наукових, культурних та інших

пов'язаних із освітою суспільних, державних структур.

Концепція Нової української школи базується на якісно новому рівні побудови взаємовідносин між педагогами, учнями, їхніми батьками та громадськими організаціями. Проблема співпраці сім'ї і школи у вихованні дітей досить складна і багатоаспектна. Насамперед це стосується структури взаємодії, розподілу обов'язків, ролей, завдань і функцій між усіма учасниками освітнього процесу, вироблення спільних дій. Батьки можуть створювати свої органи громадського самоврядування, а отже впливати на освітній і виховний процеси [2].

Формула Нової школи складається з восьми ключових компонентів, одним із яких є педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, вчителем і батьками. В основу педагогіки партнерства покладено спілкування, взаємодію та співпрацю між учителем, учнем і батьками. Вчитель має бути другом, а родина – залученою до побудови освітньої траєкторії дитини. Освітнє середовище – це та модель, яка формує у дитині певну поведінку. Якщо педагогічний колектив працює на засадах гуманної педагогіки, в таких школах немає проблем із поведінкою дітей, агресією. Освітній процес за педагогікою партнерства не може бути однобоким, тобто лише навчальним, тут має застосуватися комплексний підхід до навчання і виховання [4].

Актуальність порушеної проблеми підтверджується розвитком освіти в нових соціально-економічних, суспільних умовах, які потребують пошуку та реалізації нових механізмів виховання людини, підготовки конкурентоспроможного фахівця. Таким механізмом є партнерство.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Педагогіка партнерства у системі освіти є об'єктом особливої уваги дослідників, зокрема П. Байдаченко, В. Бакірова, І. Гавриленко, Г. Задорожного, О. Іонової, А. Рибіної, В. Жураковського, І. Мачуліної, З. Сазонової, О. Скідіна, Л. Хижняк та інших, які аналізують різні аспекти цього питання. Виходячи з позиції, що родина і навчальний заклад, виконуючи специфічні виховні функції, не можуть замінити один одного і мають взаємодіяти задля повноцінного розвитку дитини, науковцями досліджені такі аспекти окресленої проблеми; етико-педагогічні вимоги до взаємодії із дітьми та їхніми батьками (І. Гребенніков, Т. Кирієнко, В. Сухар); зміст і методи педагогіки освіти батьків (Л. Островська, О. Долина, Т. Кирієнко, О. Низковська); умови для плідної роботи педагогічного колективу у формуванні моральних якостей особистості дитини (А. Алексєєнко, Л. Божович, В. Пластовий); педагогічні умови ефективної взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї (Н. Кот, Т. Пагута).

Понятійно-термінологічний апарат проблеми подається у роботах І. Модель та Б. Модель, де партнерство розуміється як баланс інтересів,

який досягається завдяки соціальній взаємодії на основі компромісу та консенсусу. Сутність, функції, особливості соціального партнерства розкриваються Л. Луговською О. Олейниковою та іншими. Партнерство як сучасний механізм функціонування навчальних закладів, як засіб оновлення якості підготовки у становленні сучасної професійної освіти зарубіжних країн ми знаходимо в роботах Н. Ничкало, О. Олейникової, Л. Пуховської та інших.

Велику теоретичну допомогу можуть надати твори класиків вітчизняної і світової педагогіки, в яких розкриваються проблеми сімейного виховання, зокрема «Материнська школа» Я.А. Коменського, «Думки про виховання» Дж. Локка, «Як готувати матір і батька до шкільно-сімейного виховання своїх дітей», «Як добиватися, щоб батько і мати як вихователі виступали в єдності», «Як поглиблювати виховну роботу з батьками в міру росту й розвитку дитини», «Як разом із батьками виховувати майбутніх матерів і батьків», «Важкі діти» В.О. Сухомлинського, «Книга для батьків», «Лекції про виховання дітей» і «Виступи з питань сімейного виховання» А.С. Макаренка, «Поради батькам», «Сторінки для батьків», «Звернення до батьків», «Психологія емоцій і виховання» С. Френе та багатьох інших.

Мета статті. Показати важливість об'єднання зусиль соціальних інститутів, спрямованих на створення цілісного освітнього простору для особистісного розвитку дітей і підлітків, обґрунтувати необхідність застосування педагогіки партнерства на основі гуманного підходу до дитини.

Виклад основного матеріалу. Педагогіка партнерства орієнтує школу на розвиток цілісної особистості. В цьому контексті проголошується прагнення розбудити, включити до дії внутрішні сили та можливості дитини для досягнення її максимального й повного розвитку. У педагогіці партнерства відносини вчителя з учнями будуються таким чином, щоб дати дітям нові стимули, закладені у навчання, залучити їх до спільної праці та творчої взаємодії вчителя і учнів, спрямованої на опанування останніми предмету.

Педагогічний професіоналізм полягає в умінні вчителя мислити та діяти професійно. Він охоплює набір професійних властивостей і якостей особистості педагога, які відповідають вимогам учительської професії; володіння необхідними засобами, що забезпечують не тільки педагогічний вплив на вихованця, але і взаємодію, співробітництво та співтворчість із ним.

Для активного співробітництва з вихованцями вчителю необхідна мобілізація інтелекту, волі, моральних зусиль, організаторського хисту та вміння оперування засобами формування моральних, інтелектуальних та духовних засад у школярів. Він повинен володіти широким арсеналом

інтелектуальних, моральних і духовних засобів, які забезпечують педагогічний вплив на учня. Лише правильний стиль поведінки вчителя викликає свободу, довіру, відсутність страху, відкритість, прагнення до доброзичливого ставлення у класі. З цієї точки зору роль вчителя полягає не лише у тому, щоб забезпечити трансляцію знань, але й бути носієм культури і загальнолюдських цінностей, ідеї державотворення і демократичних змін.

Напрямок професійної переорієнтації вчителя лежить у площині від просвітництва до здійснення життєтворчої та культуро-творчої місії, від маніпулятивної, авторитарної педагогіки до педагогіки особистісно-орієнтованої, педагогіки співробітництва.

Педагогіка партнерства передбачає перехід від педагогіки вимог до педагогіки відносин. Це означає, що дещо змінюється стиль відносин учителя та учнів: не забороняти, а спрямовувати; не управляти, а співкерувати; не примушувати, а переконувати; не командувати, а організовувати; не обмежувати, а надавати свободу вибору. При наявності таких умов дитина має право на помилку, власну точку зору, вільний вибір, відчуває зацікавленість вчителя у її долі, оптимістично береться за кожну справу. Змінюється суть індивідуального підходу. Він має стати головним результатом шкільної освіти, критерієм якості роботи вчителя, вихователя, керівника виховного навчального закладу. Такий підхід повертає школу до особистості дитини, до її внутрішнього світу, де чекають свого часу ще не розвинені здібності і можливості, моральні потенції свободи і справедливості, добра і щастя. Мета школи – розбудити, викликати до життя ці внутрішні сили і можливості, використовувати їх для більш повного і вільного розвитку особистості.

Особливо актуальним для педагогіки партнерства є гуманне ставлення педагога до дитини, яке має поєднуватися з повагою до її думок і бажань. Гуманно-особистісний підхід до дитини в умовах педагогіки партнерства – це ключова ланка, комунікативна основа особистісно орієнтованих педагогічних технологій. Він об'єднує такі ідеї як новий погляд на особистість як мету освіти, особистісну спрямованість освітнього процесу; гуманізацію й демократизацію педагогічних відносин; відмову від прямого примусу як методу, що не дає результатів у сучасних умовах; нове трактування індивідуального підходу; формування позитивної Я-концепції.

Новий погляд на особистість характеризують такі позиції: особистість проявляється, виступає в ранньому дитинстві, дитина в школі – повноцінна людська особистість; особистість є суб'єктом, а не об'єктом у педагогічному процесі [3].

Між учителем, учнями і батьками мають встановитися партнерські відносини, тонка взаємодія на засадах співпраці і співтворчості. Це передбачає

стимулювання позитивних інтелектуальних почуттів, вибору учнями навчальних завдань і спонукання їх до самооцінки, самопізнання і самовдосконалення в різних видах діяльності. Головним завданням педагогіки партнерства, в центрі якої особистість дитини, її самобутність, самоцінність, є розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей дитини, максимальний їх вияв, ініціювання, використання індивідуального (суб'єктивного) досвіду кожної дитини; допомога батьків у самовизначенні та самореалізації, уникнення формування попередньо заданих якостей, формування в особистості культури життєдіяльності [1].

Педагогіка партнерства базується на таких *принципах*: повноважність представників сторін; повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; взаємна підтримка, довіра у відносинах і стосунках; толерантність, рівноправ'я сторін у свободі вибору і обговоренні питань; добровільність сторін у прийнятті на себе зобов'язань; обов'язковість виконання досягнутих домовленостей; систематичність контролю і відповідальність за виконання зобов'язань. Це можливо лише за умови відкритого діалогу всіх учасників освітнього процесу.

Можливості розвитку освіти за допомогою партнерства будуються на *механізмах* відкритості і співробітництві, спілкуванні і обміні ідеями; наявності розробленої філософії освіти і підходів до розвитку суспільства; на можливостях для місцевих жителів, шкіл, місцевих організацій стати активними партнерами у вирішенні проблем в освіті і суспільстві; надати батькам можливість брати участь у процесі навчання і житті їх дітей.

Психологічну основу педагогіки співробітництва становлять суб'єкт-суб'єктні стосунки, партнерське спілкування, взаємодія та співпраця між педагогом, учнем і батьками, які об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними й зацікавленими рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат. Педагогіка партнерства вимагає переосмислення ролі педагога, яка полягає в оновленні професійного мислення й відповідних цілеспрямованих дій: постійному аналізу власної педагогічної діяльності, орієнтованої на самоосвіту; відстеження результативності своєї роботи через систему моніторингу. Вже прийшло покоління digital native (цифрове рідне) – є діти, які самі створюють контент для різних каналів. Вони очікують від сучасної освіти більшої самостійності, незалежності і меншої кількості авторитетів. Змінюються і вимоги до вчителя: він сьогодні не ретранслятор, а вчитель – коуч, тренер, фасилітатор. Якщо раніше вчитель лише давав готові відповіді на питання, то нині ця траєкторія змінилася. Вчитель допомагає учням сформулювати власні питання, вчить їх правильно ставити й шукати на них відповіді. Вчитель має

робити виклики учням, мотивувати їх досягати більшого, надихати створювати, тобто виконувати роль тьютора (це той, хто допомагає, індивідуально працює, виявляє освітні запити, планує освітню діяльність, організує рефлексію, проєктує наступні кроки в освіті, застосовує методи навчання, засновані на співпраці, активній участі дитини в навчанні) [4].

Свобода і відповідальність у стосунках між учасниками освітнього процесу лежать в основі нової концепції. Працювати в рамках свободи – один із викликів педагогіки партнерства, які стоїть перед сучасним педагогом. Дуже часто діти сприймають свободу як вседозволеність. Таке сприйняття свободи для дитини не може дати їй нічого корисного. Тому важливо навчити дітей такому слову як «договір». Перевага договору полягає у тому, що його не можна розірвати в односторонньому порядку. У договорі завжди є дві сторони. Через спілкування з батьками, вчителями, вихователями, однолітками ми вчимо дитину домовлятися. Ця навичка надає дитині краще розуміння того, що є свобода: вона може або конкурувати, або дружити з навколишнім оточенням. Через дружбу її коло свободи не обмежується, а навпаки розширюється [4].

Педагогіка партнерства ґрунтується на засадах толерантності, що означає доброзичливе та терпиме ставлення до оточуючих і навколишніх подій. Установка щодо толерантності виявляється в діях і вчинках людини, оскільки вчинок є єдиною структурою, яка відповідає реальним цілісним проявам самореалізації людини як особистості, індивіда, громадянина. Показниками толерантності є особистісна відповідальність, емпатія та конструктивна взаємодія з оточуючим і природним середовищем. Критеріями досягнення толерантності є визнання різноманіття поглядів, життєвих принципів, цінностей інших людей; терпимість до оточуючих і навколишніх подій, які не порушують прав людини та не завдають шкоди природному середовищу [1].

Автор окреслює завдання, які необхідно вирішити. Це насамперед актуалізація проблем професійної компетентності фахівців і батьків як вирішального фактору розв'язання завдань; упродовження батьківських ініціатив, спрямованих на розвиток дітей і дитячих колективів; сімейні цінності і поширення засад усвідомленого, відповідального батьківства; удосконалення системи підготовки педагогів, фахівців, які працюють у сфері дитинства, з різними категоріями сімей; створення та підтримка творчих груп, об'єднань педагогів з іншими фахівцями й родинами з метою вироблення ними спільних підходів до виховання дітей і розвитку особистості, а також обміну кращим досвідом, збагачення творчими ідеями; заохочення й залучення фахівців-практиків, батьків, членів родин, представників громадських організацій до наукової діяльності.

З метою здійснення комплексного підходу до розвитку системи партнерства доцільним є розширювати партнерство в сфері освіти з урахуванням стратегічних напрямів і національних пріоритетів; приділяти постійну увагу проблемам підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації кадрів; систематично вивчати й узагальнювати наявний зарубіжний досвід організації системи партнерства.

Перед сучасною освітою постають нові виклики: формування педагогіки виховання для батьків; програми для батьків (підготовка до пологів; підготовка до школи; навчання для кандидатів у прийомні батьки, опікунів / піклувальників, потенційних усиновителів; батьків, які виховують дитину з особливими потребами; «Батьківство в радість»); активізація проблеми виховання сімейних цінностей для підростаючого покоління; створення нової громади контролю дії соціального освітнього інституту із педагогів і громадсько-активних батьків; поява нових батьківських організацій, груп, клубів; збільшення культурно-освітнього простору для сумісної діяльності вчителів-батьків, батьків-дітей, вчителів-батьків-дітей.

Висновки. Основу педагогіки партнерства складає спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними й зацікавленими співниками, рівноправними учасниками освітнього процесу, які й відповідають за результат. Концепція Нової української школи сприяє розкриттю та розвитку здібностей і можливостей дитини на основі педагогіки, що ґрунтується на партнерстві між учнем, вчителем і батьками. Адже саме педагогіка партнерства дозволяє успішно будувати стосунки з оточуючими, оскільки без взаємодії з іншими людьми, без розуміння своїх і їхніх почуттів не можливо досягти спільних цілей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ніколенко Л. Педагогіка партнерства як умова реалізації завдань розвитку особистості дитини у контексті Нової української школи. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/710749/1/%D0%9D/> (дата звернення: 10.02.2020).
2. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. Режим доступу: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/ (дата звернення: 10.02.2020).
3. Реалізація ідей педагогіки співробітництва в навчально-виховному процесі. Режим доступу: <https://studfiles.net/preview/6824551/page:8/> (дата звернення: 10.02.2020).
4. Якими можуть бути українські вчителі майбутнього: досвід переможців “Global teacher Prize”. Режим доступу: <http://lviv1256.com/news/yakymy-mozhut-buty-ukrajinski-vchytelimajbutnoho-dosvid-peremozhtsiv-global-teacher> (дата звернення: 10.02.2020).

РОЛЬ І МІСЦЕ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУЛЬТУРНОЇ ОБІЗНАНОСТІ ТА САМОВИВІРАЖЕННЯ В СИСТЕМІ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

THE ROLE AND PLACE OF COMPETENCE CULTURAL AWARENESS AND SELF EXPRESSION IN THE SYSTEM OF KEY COMPETENCIES

У статті здійснено сутнісний аналіз ролі і місця компетентності культурної обізнаності та самовираження в системі ключових компетентностей, оскільки ключові компетентності особистості стають все більш важливими в сучасному суспільстві, що відображається у здатності впливати на зміни в професійній діяльності фахівців, яка вимагає від них адекватних професійних знань, умінь і навичок. Глибокі знання і здібності гарантують більш високу зайнятість людей, соціальне забезпечення, а також розширюють можливості для самореалізації. Це вказує на те, що ключові компетентності особистості визначають здібності, які відображають індивідуальну працездатність і поведінкові характеристики людини, що свідчить про те, що вона здатна виконувати їх належним чином.

Стаття розглядає компетентність культурної обізнаності та самовираження індивіда як багатозначне явище, як характеристику особистості, яка є її інтеграційною властивістю з погляду культурного статусу фахівця як суб'єкта власної діяльності. Висвітлені результати дослідження характеризують різні аспекти змісту процесу формування компетентності культурної обізнаності студентів, які становлять науково-теоретичний базис для подальшого вивчення цього питання, сприяють педагогічній концепції підвищення якості вищої освіти, поглиблюють наукове розуміння шляхів побудови освітнього процесу у вищих закладах освіти, орієнтованих на ефективне формування культурної обізнаності студентів та їх життєвого досвіду, забезпечуючи тим самим цілеспрямований культурний розвиток майбутніх фахівців.

На основі узагальнених висновків, відображених у статті, запропоновано напрям подальшого дослідження, а саме формування компетентності культурної обізнаності та самовираження студентів гуманітарних спеціальностей, оскільки групи студентів, які навчаються на гуманітарних спеціальностях закладів вищої освіти, укомплектовуються все більш різноманітним контингентом. Тому особливо актуальним стає питання усунення «культурного нерозуміння», поліпшення міжкультурної взаємодії та розвитку культурної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей.

Ключові слова: компетентність, компетентність культурної обізнаності та

самовираження, ключові компетентності, обізнаність, самовираження, розвиток особистості, сучасна культура.

The article presents the essential analysis of the role of cultural competence awareness and expression in the system of key competences as a key competence of personality are becoming increasingly important in modern society, which is reflected in the ability to influence change in professional activity that requires adequate professional knowledge and skills. Deep knowledge and abilities guarantee higher employment of people, social security, and also expands opportunities for self-realization. This indicates that the key competencies of the individual determine the abilities that reflect the individual's performance and behavioral characteristics, which indicates that he is able to perform them properly.

The article considers the competence of cultural awareness and self-expression of an individual as a multi-valued phenomenon, as a characteristic of the individual, which is its integration property from the point of view of the cultural status of the specialist as a subject of his own activity. The results of the study characterize various aspects of the content of the process of forming the competence of cultural awareness of students, which constitute the scientific and theoretical basis for further study of the issue under consideration, contributes to the pedagogical concept of improving the quality of higher education, deepens the scientific understanding of ways to build the educational process in higher education institutions focused on the effective formation of cultural awareness of students and their life experience, thus ensuring the purposeful cultural development of future specialists.

On the basis of the generalized conclusions reflected in the article, the direction of further research is proposed, namely, the formation of competence of cultural awareness and self-expression of students of humanitarian specialties, since groups of students studying in the Humanities of higher education institutions are staffed by an increasingly diverse contingent. Therefore, the issue of eliminating "cultural misunderstanding", improving intercultural interaction and developing the cultural competence of students of Humanities in General is particularly relevant.

Key words: competence, competence of cultural awareness and self-expression, key competencies, knowledge, self-expression, personal development, modern culture.

УДК 37.091:378
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-7>

Квітка О.О.,
здобувач
Інституту педагогіки
Національної академії
педагогічних наук України

Постановка проблеми в загальному вигляді. Спрямованість системи вищої освіти на засвоєння знань студентів, яка була традиційною й виправданою раніше, в наш час не відповідає сучасному соціальному замовленню, яке визначається потребою суспільства в нових фахівцях, здатних до відповідальних, самостійних, творчих дій [12, с. 96]. Старіння населення і зростаюча нестача робочої сили вимагають пошуку нових

способів формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців на ринку праці. Швидка інформатизація суспільства, економічна глобалізація, а також посилення конкуренції за робочі місця вимагають постійної адаптації фахівців до змін у власній професійній діяльності.

Згідно з сучасними принципами Болонського процесу на заміну парадигми ЗУН пропонується впровадити принципово нову парадигму вищої освіти, засно-

вану на формуванні в майбутніх фахівців певних компетентностей, мета яких полягає у вихованні високоморальної, вільної людини, фахівця, який усвідомлює відповідальність за події в державі та суспільстві [11, с. 164; 12, с. 97]. Ключові компетентності стають значущим чинником, який визначає здатність особистості брати участь у розвитку суспільного добробуту громадян, проектувати власну кар'єру.

У зв'язку з тим, що в умовах глобалізації у кожному сегменті професійного простору фахівець виявляє себе в умовах культурного різноманіття та полілогу, виникає практично щоденна потреба у подальшому розвитку компетентності культурної обізнаності та самовираження, оскільки становлення культури особистості як найважливішої умови її самоорганізації та саморозвитку є одним із центральних завдань сучасної освіти. Розвиток компетентності культурної обізнаності та самовираження особистості в системі ключових компетентностей є важливим завданням для громадян, бізнесу та держави. Визнання освітою значущості культурного розвитку майбутніх фахівців відображено у професійних стандартах, де у вимогах до освоєння основної освітньої програми їх виділено як обов'язкові для формування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

На основі компетентнісно-орієнтованої парадигми підготовки сучасного фахівця акцентують свою увагу науковці І. Зязюн [2], О. Малихін [5], Т. Молнар [6], А. Хуторської [9]. Процес формування культури та окремі аспекти розвитку компетентності культурної обізнаності та самовираження особистості у вищій школі розглянуто в наукових працях І. Гриценко [4], І. Зимньої [1], Н. Хорошилової [8] та інших. У зв'язку з цим закономірним є звернення до ідей культуровідповідності і культуроцентричності як світоглядної основи розробки нових освітніх концепцій, висвітлених у працях І. Гриценко [4], Г. Удовіченко [10].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проблема компетентнісного підходу актуальна в освітянській сфері, їй присвячена значна кількість праць, проте виникають суперечності між нерозумінням науково-педагогічними працівниками потреби в переході до компетентнісного підходу та необхідністю впровадження його у навчальний процес із метою розвитку культури майбутніх фахівців. Враховуючи це, постає питання ролі і місця компетентності культурної обізнаності та самовираження в системі ключових компетентностей підготовки сучасного конкурентноспроможного фахівця, оскільки становлення культури особистості є вагомим чинником самоорганізації та саморозвитку, що на теренах науки є не достатньо висвітленим.

Мета статті. Сутнісний аналіз ролі і місця компетентності культурної обізнаності та самовираження в системі ключових компетентностей.

Виклад основного матеріалу. Ідея навчання протягом усього життя демонструє, що люди як особистості від природи різні. Їхні відмінності полягають в інтелекті, таланті, емоційній чутливості, психологічній проникливості, всього того, що має змогу розвинути сама людина. Для того, щоб особистість змогла створити успішне власне життя, необхідно мобілізувати безліч здібностей. Тому ключові компетентності стають значущим чинником, який визначає здатність особистості брати участь у створенні державного добробуту, а також у проектуванні власної кар'єри. Розвиток ключових компетентностей постає важливим завданням для самих себе. Ключові компетентності є важливими в галузі знань у контексті безперервної освіти, оскільки гарантують більшу гнучкість на ринку праці та адаптацію до постійних змін.

Освіта, яка базується на компетентнісно-орієнтованій парадигмі, спрямована на те, щоб відповідати соціально-культурним та особистісно-професійним потребам суспільства і бути функціональним підходом до сучасної освіти, що підкреслює значущість життєвих навичок та оцінює їхню майстерність відповідно до результатів практичного застосування, зосереджується на тому, що студенти за результатами навчання мають виконувати роботу, а не на тому, чого їм потрібно навчитися [12, с. 98].

На думку науковця Т. Молнар, компетентнісний підхід – це сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу та оцінки освітніх результатів [6, с. 21]. О. Малихін у своїх працях розглядає компетентнісний підхід як комплекс теоретичних знань і практичних навичок, який може бути ускладнений залежно від завдань, цілей і зовнішніх вимог, відповідності набуття практичного досвіду й синтезу знань, де наслідком може бути статус професіонала [4, с. 127].

А. Хуторської вказує на те, що в межах компетентнісного підходу потрібно створювати й заздалегідь задавати ситуації включення, сприймати навчальну ситуацію, продукувати дії та взаємини, яких вона потребує, шукати новий досвід, усвідомлювати його цінність [9, с. 23]. Згідно ідеї навчання протягом усього життя кожна особистість «має оволодіти певною ієрархією компетентностей серед яких ключові, що спираються на діяльнісні процеси та проявляються в контексті структури діяльності людини; загально-фахові, які належать до певної категорії фахівців, професійна діяльність яких здійснюється на основі певного напряму, наприклад соціально-гуманітарний, економічний, педагогічний, технічний тощо; спеціально-фахові – це часткові компетентності, яких набувають у процесі підготовки за спеціальностями» [12, с. 97].

Програма «Нові навички для Європи» (2016 рік) для безперервної освіти виділяє вісім ключових

компетентностей, які необхідні громадянам для їхньої самореалізації, соціальної інтеграції, активної громадянської позиції і здатності працювати в суспільстві знань, а саме «Грамотність»; «Мовна компетентність»; «Математична компетентність і компетентність у науках, технологіях та інженерії»; «Цифрова компетентність»; «Особиста, соціальна та навчальна компетентність»; «Громадянська компетентність»; «Підприємницька компетентність»; «Компетентність культурної обізнаності та самовираження» [3]. Всі перелічені компетентності безпосередньо пов'язані один з одним, перекривають або доповнюють один одного й однаково важливі для кожної особистості, оскільки вони мають змогу допомогти зорієнтуватися на суспільство знань у процесах безперервної освіти та саморозвитку. Кожна концептуалізована компетентність сприяє активній участі в житті суспільства, успішному функціонуванню та адаптації в постійно мінливому ринку праці. Таким чином кожна із цих важливих компетентностей має забезпечувати додаткову цінність для кар'єрного зростання фахівців, скорочуючи розрив між бізнесом і наукою, щоб забезпечити добробут розвитку сучасного суспільства.

У системі ключових компетентностей для навчання впродовж життя компетентність культурної обізнаності та самовираження є однією з восьми ключових компетентностей і належить до культурних знань індивіда. Культурна обізнаність та самовираження – це розуміння і повага до того, як ідеї і сенси у різних культурах творчо виражаються і передаються через різні галузі мистецтва і форми культури [7]. Культура, яка виражає світогляд і картину світу людини, це не просто явище у власному народі. Культурна свідомість має важливе значення для національної та міжнародної орієнтації культури.

Компетентність передбачає знання місцевих, національних, європейських і світових культур, зокрема мов, спадщини, традицій, культурних продуктів. Включає розуміння різних способів передачі ідей між творцем, учасником та аудиторією, у письмових, друкованих і цифрових текстах, театральних виставах, фільмах, танцях, іграх, мистецтві, дизайні, музиці, ритуалах та архітектурі, а також у гібридних формах. Набуті навички передбачають здатність виражати та інтерпретувати з емпатією образні та абстрактні ідеї, переживати емоції у різних сферах мистецтва і формах культури, бути відкритим до різноманітності культурного самовираження, поважати його, а також дотримуватися етичних норм та бути відповідальним щодо інтелектуальної та культурної обізнаності [7; 12, с. 97].

Самовираження – це поняття, яке дуже часто використовується в сучасній культурі разом із термінами «свобода», «творчість», «стиль», «мужність», «впевненість у собі». Свобода вира-

ження власної думки, свобода слова – це одне з основних законних прав сучасної людини. Автор визначає самовираження як вираження власних думок і почуттів, які мають здатність здійснюватися за допомогою слів, вибору або дій. Самовираження надає змогу людям відрізнити себе від інших, відобразити власні переконання і потреби, підсилювати образ індивідуальності, автономії і самоствердження у своєму виборі, висловлювати власну самоідентифікацію через свій вибір і переваги об'єктів і думок. Індивіди віддають перевагу речам, установкам і цінностям, які втілюють особистісну ідентичність і прагнуть відрізнитися від інших, щоб затвердити і відобразити власну унікальність.

Акцент на самовираженні є одним із невід'ємних аспектів індивідуалізму. Люди в індивідуалістичних культурних контекстах спонукаються до самовираження, оскільки воно включає твердження унікального ядра почуття та інтуїції, що робить людину індивідуальною. Так, самовираження через мову передбачає, що говоріння проникає в самого себе, завдяки чому люди висловлюють власні внутрішні почуття, емоції і переконання – складники їхньої індивідуальної ідентичності.

Самовираження через музику та мистецтво виступає в якості альтернативної форми катарсису для врегулювання внутрішніх конфліктів та емоцій. Вибір є важливою дією через його функцію вираження себе в культурі. Вибір – це форма самовираження, оскільки люди мають здатність зробити власні уподобання та цінності відкритими для спостереження через вибір, цінують власну свободу вибору і те, що вони обрали.

Висновки. Ключові компетентності з точки зору знань і здібностей важливі для кожної людини в суспільстві, заснованому на знаннях. Вони забезпечують додаткову цінність фахівців на ринку праці, соціальну згуртованість і активну громадянську позицію особистості, пропонуючи гнучкість, адаптивність, задоволеність і мотивацію. Розгляд компетентності культурної обізнаності та самовираження в системі ключових компетентностей дає змогу констатувати, що культурне самовираження має важливе значення для розвитку творчих навичок, які мають здатність бути перенесеними в різні професійні контексти. Міцне розуміння власної культури та почуття ідентичності є основою для відкритого ставлення та поваги до різноманітності культурного самовираження.

Результати дослідження характеризують роль і місце компетентності культурної обізнаності та самовираження в системі ключових компетентностей, яка становить науково-теоретичний базис для подальшого вивчення розглянутого питання. У зв'язку з цим актуальним напрямом подальшого дослідження є формування компетентності культурної обізнаності та самовираження студентів

гуманітарних спеціальностей, оскільки групи студентів, які навчаються на гуманітарних спеціальностях закладів вищої освіти, укомплектовуються все більш різноманітним контингентом.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативноцелевая основа компетентностного подхода в образовании. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
2. Зязюн І.А. Компетентнісний педагог завжди й повсюдно учитель, психолог, культуролог, вчений. *Естетичні та етичні основи розвитку педагогічної майстерності викладачів вищих педагогічних навчальних закладів*. 2013. № 1. С. 49–54.
3. Ключові компетентності для навчання впродовж життя. Цифрова компетентність : веб-сайт. URL: <http://dystosvita.blogspot.com/2018/01/2018.html> (дата звернення: 03.01.2020).
4. Малихін О.В., Гриценко І.С. Загальнокультурна компетентність студентів філологічних спеціальностей як дидактичний феномен. Компетентнісно-орієнтована парадигма підготовки майбутнього філолога : монографія / за ред. проф. О.В. Малихіна. К. : ТОВ «НВО Інтерсервіс», 2016. С. 129–217.
5. Малихін О.В. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник / О.В. Малихін, І.Г. Павленко, О.О. Лаврентьєва, Г.І. Матукова. Київ : КНТ, 2014. 262 с.
6. Молнар Т.І. Теоретичні основи компетентнісного підходу як освітньої інновації. *Z 40 Zbiór artykułów naukowych Konferencji Międzynarodowej NaukowoPraktycznej organizowanej dla pracowników naukowych uczelni, jednostek naukowo-badawczych «Obiecujące osiągnięcia naukowe Pedagogika»* (30.09.2017). Warszawa, 2017. С. 21–22.
7. Нова парадигма освіти у глобальному світі : веб-сайт. URL: <http://dlse.multycourse.com.ua/ua/page/15/53> (дата звернення: 23.01.2020).
8. Хорошилова Н.В. Формирование культурной компетентности студентов вуза : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня к. пед. наук: 13.00.01. Нижний Новгород, 2013. URL: <http://dislib.ru/pedagogika/8277-4-formirovanie-kulturnoy-kompetentnosti-studentov-vuza.php> (дата звернення: 03.01.2020).
9. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении : Научно-методическое пособие. М. : Издательство «Эйдос», 2013. 273 с.
10. Шинкарук В.Д., Малихін О.В., Удовіченко Г.М. Визначення і моделювання структури змісту предметних компетентностей студентів філологічних спеціальностей. *Компетентнісно-орієнтована парадигма підготовки майбутнього філолога* : монографія / за ред. проф. О.В. Малихіна. К. : ТОВ «НВО Інтерсервіс», 2016. С. 59–129 (15).
11. Ярмольчук Т.М. Компетентнісно-орієнтована парадигма організації освітнього процесу у вищій школі. *Молодь і ринок*. Дрогобич : Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2017. № 9. С. 164–168.
12. Ярмольчук Т.М. Місце цифрової компетентності у системі ключових компетентностей фахівців ІТ-напрямку. *Збірник матеріалів міжнар. наук.-практ. конф «Якість вищої освіти: українська національна система та європейські практики»*. НУБІП України, (6-7 грудня 2018 р.). Київ 2018. С. 96–98.

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ PATRIOTIC EDUCATION OF PUPILS IN THE MODERN SCHOOL

У статті розглянуто проблему патріотичного виховання учнівської молоді в сучасній школі; висвітлено особливу роль патріотичного виховання в становленні учня як громадянина; акцентовано увагу на тому, що патріотичне виховання є пріоритетним напрямом виховання учнівської молоді в сучасному загальноосвітньому навчальному закладі; охарактеризовано сутність сучасного процесу патріотичного виховання учнівської молоді в контексті демократизації освіти в Україні. Зосереджено увагу на завданнях патріотичного виховання учнівської молоді в сучасній школі, а саме таких, як: утвердження у свідомості і почуттях особистості патріотичних цінностей, переконань і поваги до культурного та історичного минулого України; виховання поваги до Конституції України, Законів України, державної символіки; підвищення престижу військової служби; усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її патріотичною відповідальністю; сприяння набуттю учнівською молоддю патріотичного досвіду на основі готовності до участі в процесах державотворення, вміння визначати форми та способи своєї участі в життєдіяльності громадянського суспільства, спілкуватися із соціальними інститутами, органами влади, спроможності дотримуватися законів та захищати права людини; формування толерантного ставлення до інших народів, культур і традицій; утвердження гуманістичної моральності; культивування кращих рис української ментальності – працелюбності, свободи, справедливості, доброти, чесності; формування мовленнєвої культури; спонукання особистості до активної протидії аморальності, сепаратизму, шовінізму, фашизму. Зроблено висновки про те, що без пробудження таких моральних феноменів, як патріотизм, обов'язок, совість, почуття власної гідності, працелюбність, неможливо розраховувати на поліпшення ситуації в країні.

Ключові слова: патріотизм, патріотичне виховання, учнівська молодість, сучасна школа, особистість.

The article deals with the problem of patriotic upbringing of students in the modern school; highlighted the special role of patriotic education in becoming a student as a citizen; attention is drawn to the fact that patriotic education is a priority direction of upbringing of student youth in the modern comprehensive educational institution; characterizes the essence of the modern process of patriotic upbringing of student youth in the context democratization of education in Ukraine; focused on the tasks of patriotic upbringing of students in the modern school, namely: affirmation in the minds and feelings of personality of patriotic values, beliefs and respect for the cultural and historical past of Ukraine; fostering respect for the Constitution of Ukraine, the Laws of Ukraine, state symbols; enhancing the prestige of military service; awareness of the relationship between individual freedom, human rights and its patriotic responsibility; promoting the acquisition of patriotic experience by the student youth on the basis of their willingness to participate in the processes of state formation, the ability to determine the forms and ways of their participation in the life of civil society, to communicate with social institutions, authorities, the ability to comply with laws and protect human rights; forming a tolerant attitude towards other peoples, cultures and traditions; promoting humanistic morality; cultivation of the best features of the Ukrainian mentality diligence, freedom, justice, kindness, honesty; formation of speech culture; urging the individual to actively counteract immorality, separatism, chauvinism, fascism. It is concluded that without awakening of such moral phenomena as patriotism, duty, conscience, self esteem, industriousness cannot be counted on to improve the situation in the country.

Key words: patriotism, patriotic upbringing, student youth, modern school, personality.

УДК 373.017
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-8>

Кульчицький В.Й.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки вищої школи
та суспільних дисциплін
Тернопільського національного
медичного університету імені
І.Я. Горбачевського

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В умовах українських реалій, коли Україна зусиллями українських військових, добровольців, волонтерів відстоює свободу і територіальну цілісність, пріоритетного значення набуває патріотичне виховання учнівської молоді. Цілком зрозумілим є той факт, що сьогодні єдиний шлях повернення державності – громадянсько-патріотичне виховання підростаючого покоління. Патріотизм – це одна з якостей людського характеру, яка, подібно любові, керує людською свідомістю, заставляючи робити великі й малі вчинки в ім'я своєї Батьківщини. Патріот живе в єдності зі своїм народом, він живе своїм народом, адже життя народу стає його життям.

Патріотичне виховання учнівської молоді – це комплексна системна і цілеспрямована діяльність органів державної влади, громадських організацій, сім'ї, освітніх закладів, інших соціальних інститутів щодо формування у молодого покоління високої

патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави. Найважливішим пріоритетом патріотичного виховання є формування ціннісного ставлення особистості до українського народу, Батьківщини, держави, нації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми патріотичного виховання учнівської молоді досліджують сучасні вчені І. Бех, О. Вишневський, М. Євтух, О. Киричук, О. Коберник, П. Кононенко, М. Красовицький, В. Кузь, Н. Мойсеюк, Л. Новікова, Н. Селіванова, Б. Ступарик, М. Чепіль, К. Чорна та інші.

Науковці одноставно визнають, що надважливими завданнями сучасних освітян є формування

в учнівської молоді системи патріотичних цінностей і переконань, створення відповідного виховного простору для розвитку в неї громадянських почуттів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проведений аналіз проблеми свідчить про недостатню дослідженість методів національно-патріотичного виховання учнівської молоді у виховній роботі сучасного загальноосвітнього навчального закладу.

Метою статті є теоретичне обґрунтування процесу патріотичного виховання учнівської молоді в сучасній школі.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку України, коли існує пряма загроза денаціоналізації, втрати державної незалежності та потрапляння у сферу впливу іншої держави, виникає нагальна необхідність переосмислення зробленого і здійснення системних заходів, спрямованих на посилення патріотичного виховання учнівської молоді – формування нового українця, що діє на основі національних та європейських цінностей: поваги до національних символів; участі у громадсько-політичному житті країни; поваги до прав людини; толерантного ставлення до цінностей і переконань представників іншої культури, а також до регіональних та національно-мовних особливостей; рівності всіх перед законом; готовності захищати суверенітет та територіальну цілісність України [5].

Патріотичне виховання – це планомірна виховна діяльність, спрямована на формування у вихованців почуття патріотизму, тобто доброго ставлення до Батьківщини. Таке виховання включає: розвиток любові до своєї країни, національної самосвідомості й гідності; дбайливе ставлення до рідної мови, культури, традицій; відповідальність за природу; потребу зробити свій внесок у долю Батьківщини; інтерес до міжнародного спілкування; прагнення працювати на благо рідної країни, її народу.

Отже, мета патріотичного виховання учнівської молоді в сучасній школі конкретизується через систему таких виховних завдань:

- утвердження у свідомості і почуттях особистості патріотичних цінностей, переконань і поваги до культурного та історичного минулого України;
- виховання поваги до Конституції України, Законів України, державної символіки;
- підвищення престижу військової служби, а звідси – культивування ставлення до солдата як до захисника Батьківщини, героя;
- усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її патріотичною відповідальністю;
- сприяння набуттю учнівською молоддю патріотичного досвіду на основі готовності до участі в процесах державотворення, уміння визначати форми та способи своєї участі в життєдіяльності

громадянського суспільства, спілкуватися із соціальними інститутами, органами влади, спроможності дотримуватись законів та захищати права людини, готовності взяти на себе відповідальність, здатності розв'язувати конфлікти відповідно до демократичних принципів;

- формування толерантного ставлення до інших народів, культур і традицій;
- утвердження гуманістичної моральності як базової основи громадянського суспільства;
- культивування кращих рис української ментальності – працелюбності, свободи, справедливості, доброти, чесності;
- формування мовленнєвої культури;
- спонукування особистості до активної протидії аморальності, сепаратизму, шовінізму, фашизму [3].

Патріотизм як моральна якість має інтегральний зміст. З огляду на це в педагогічній роботі поєднано ознайомлення школярів з явищами суспільного життя, народознавство, засоби мистецтва, практична діяльність учнів (праця, спостереження, ігри, творча діяльність), національні, державні свята.

Основними напрямками патріотичного виховання є: формування уявлень про сім'ю, родину, рід і родовід; краєзнавство; ознайомлення з явищами суспільного життя; формування знань про історію держави, державні символи; ознайомлення з традиціями і культурою свого народу; формування знань про людство [1, с. 2–12].

Саме тому патріотичне виховання учнівської молоді в сучасній школі повинно здійснюватися під час проведення навчальних занять, через систему виховних заходів, гурткову роботу, проведення екскурсій, написання науково-дослідницьких робіт. Класні керівники у своїй роботі повинні керуватися Конституцією України, Концепцією Національно-патріотичного виховання, Національною програмою «Діти України», нормативними документами, наказами, розпорядженнями Президента України, Міністерства освіти і науки, обласного та міського управління освіти.

Цілеспрямоване патріотичне виховання повинно поєднувати любов до найближчих людей з формуванням такого ж ставлення і до певних феноменів суспільного буття. З цією метою факти життя країни, з якими ознайомлюють школярів, ілюструють прикладами з діяльності близьких їм дорослих, батьків залучають до оцінки суспільних явищ, спільної участі з дітьми в громадських справах [2, с. 512–517].

Провідна роль у вихованні учнівської молоді належить українській мові як духовному стержню нації. Рідна мова – найважливіший засіб патріотичного виховання. Вона була і є важливою сферою впливу на національну свідомість школярів. Розуміння учнями процесу повернення до витоків українства, національного самоствердження

і саморозвитку вже є проявом патріотизму. Учнівська молодь має усвідомити, що без оволодіння державною мовою неможливо стати повноцінним громадянином своєї держави, патріотом України та й просто інтелігентною людиною, кваліфікованим спеціалістом будь-якої галузі господарства.

Актуальними сьогодні є думки І. Огієнка та В. Сухомлинського про те, що до найважливіших ознак нації належить рідна мова, а з нею витворена культура, яка стає душею нації, її духом. Зокрема, В. Сухомлинський зазначав, що «в руках педагога слово є могутнім виховним засобом, яке здатне піднести, звеличити людину в її власних очах, утвердити її патріотичну свідомість і громадянську гідність, на все життя відкрити в її серці невичерпні й вічні джерела любові до своїх предків» [7].

Таким чином, у сучасній школі велика увага повинна приділятися збереженню і примноженню духовних цінностей, культурних національних традицій, шанобливому ставленню до української мови. Традиційними повинні стати у школі такі щорічні заходи, як: тематичні вечори вшанування видатних українців, «Дні української писемності та мови», «Дні рідної мови», конкурси читців поезії, учнівських творчих робіт, дослідження родоводу, фольклору рідного краю.

Значний виховний потенціал має така шкільна дисципліна, як історія України. Стрижневим моментом системи формування патріотичних якостей повинні стати історичні традиції перемог українського воїнства, самопожертва в ім'я захисту Батьківщини. Знання і дотримання традицій народу неможливе без знання історії Вітчизни, а саме: доби Київської Русі, доби Козаччини, Другої світової війни. Особливого значення набуває ознайомлення з історією героїчної боротьби українського народу за державну незалежність протягом свого історичного шляху, зокрема, у ХХ–ХХІ ст. це Українська повстанська армія, дисидентський рух, студентська Революція на граніті, Помаранчева революція, Революція Гідності [6, с. 10–15].

Не залишать байдужими учнівську молодь історичні приклади прояву патріотизму однолітків (бій під Крутами, національний молодіжний рух у Західній Україні, «живий ланцюг» на підтримку незалежності України у 1990 році, участь школярів та студентства в подіях Майдану та російсько-українській війні). Прикладом мужності та героїзму є захисники України, що боронили країну в минулому і зараз обороняють нашу державу від російської агресії.

Повага та любов до України починається з любові до рідного дому, рідної малої Батьківщини. Саме тому в розрізі патріотичного виховання учнівської молоді цілком обґрунтованою та доцільною є діяльність у сучасній школі гуртка історичного краєзнавства та музею «Мала Батьківщина». Школярі вивчають історію рідного краю, збирають істо-

ричні матеріали про рідне місто та село, долучаються до вивчення спадщини визначних постатей регіону, в якому проживають.

Таким чином, зібрані матеріали є діючим центром патріотичного виховання учнівської молоді, бо використовуються під час проведення виховних заходів, відзначення знаменних, пам'ятних дат.

Разом із тим учні мають поступово усвідомлювати, що моральний аспект патріотизму полягає і в розвитку національної економіки (це нові робочі місця, заробітна плата працівникам, доходи бюджету, раціональне використання яких робить життя в рідній країні достойним), і в підтримці національного виробника, і в економічній, господарській порядності власників підприємств, і в розвитку меценатства тощо. Щодо цього педагог може використати приклади з історії та із сучасного життя країни [5].

У сучасній школі повинен панувати національний дух, усі урочисті заходи проводитися з використанням національної і державної символіки. Класні керівники на виховних годинах повинні відкривати перед учнівською молоддю яскраві сторінки історії української держави, вчити школярів розумінню й необхідності дотримання норм і принципів чинного законодавства України, поваги до прав і свобод інших людей, шанобливого ставлення до державних символів. Саме тому є доцільним проведення з учнями таких виховних заходів, як: «Українська державність: віхи історії», «Я – нащадок великих козаків», «Національні святині і символи моєї держави», «Конституція України: права і обов'язки», «Символіка України: минуле і сучасне».

Педагогічний колектив сучасної школи повинен спрямовувати свої зусилля на виховання учнів у дусі патріотичного обов'язку, готовності до військової служби. Патріотизм в Україні традиційно завжди мав духовні корені, насичені православною вірою, яка вчить нас любити Батьківщину, а якщо треба буде, то й захищати її. Сьогодні, у час війни, нерідко спостерігаємо випадки відмови щодо виконання святого для кожного громадянина військового обов'язку. Тому, аби сформувати в учнівської молоді моральний фундамент патріотизму, необхідно щорічно для школярів проводити військово-спортивні конкурси, виховні заходи, що формують готовність юнаків до строкової військової служби, заходи до Дня захисника Вітчизни, Дня перемоги, зустрічі з учасниками бойових дій в Афганістані, воїнами-миротворцями, ветеранами Другої світової війни, ветеранами ООС. Доцільно щорічно силами учнів наводити порядок у місцях захоронення учасників Другої світової війни, воїнів АТО та ООС.

Необхідно відзначити, що справжні патріотичні почуття здатний виховувати високоосвічений, інтелігентний педагог-патріот, який разом з учнями щиро радітиме успіхам вітчизняних спортсменів,

артистів, учених, переживатиме їхні невдачі. Такий педагог зуміє допомогти школярам усвідомити, що патріотизм є благородною пристрастю людини, він не має нічого спільного з національним егоїзмом [4, с. 307–311].

Усе це активно сприятиме формуванню в дітей етики міжнаціонального спілкування, яка стосовно учня передбачає симпатію, доброзичливість, повагу до однолітків і дорослих різних національностей, їхніх національних традицій і звичаїв, інтерес до їхнього життя, культури.

Висновок. Патріотизм становить найважливішу ціннісну основу будь-якого демократичного суспільства і виступає суттєвим внутрішнім мотивом для саморозвитку і розкриття всіх потенціальних соціальних можливостей у духовній, економічній і соціальних сферах життя суспільства. Саме тому мета сучасної школи – виховати учнівську молодь гуманною, творчою, відповідальною, з активною життєвою позицією, яка могла б реалізувати себе. Без пробудження таких моральних феноменів, як патріотизм, обов'язок, совість, почуття власної гідності, працелюбність, неможливо розраховувати на поліпшення ситуації в країні.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І.Д., Чорна К.І. Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. *Шкільний світ*. 2007. № 13. С. 2–12.
2. Кульчицький В. Патріотичне виховання учнів у школі – стратегічний напрямок розвитку держави. *Perspectives of world science and education : материалы V Международной научно-практической конференции*, г. Осака, Япония, 29–31 января 2020 г. Осака, 2020. С. 512–517.
3. Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді. Додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 р. № 64. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/
4. Миколаєнко А.Є. Патріотичне виховання старшокласників у взаємодії сім'ї і школи як об'єкт науково-теоретичного аналізу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 140. С. 307–311.
5. Петронговський Р.Р. Теорія і практика формування патріотизму старшокласників : монографія ; за ред. проф. М.В. Левківського. Житомир : Полісся, 2003. 220 с.
6. Руденко Ю. Патріотичне виховання учнів: концепція. *Освіта*. 2001. 22–29 серп. С. 10–15.
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : у 5 т. Київ : Радянська школа, 1976. Т. 1. 654 с.

ОСОБИСТІСНА ПАРАДИГМА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРІТ: СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД

THE PERSONAL PARADIGM OF EDUCATION OF ORPHANS: THE SYNERGETIC APPROACH

У статті обґрунтовано актуальність і доцільність пошуку оптимальних шляхів опікунсько-виховної діяльності на основі ретельного визначення методологічних орієнтирів та наукового забезпечення реформацийних процесів у вихованні дітей-сиріт, доведено необхідність розроблення нової загальнонаукової парадигми і вибудовування інноваційного синергетичного погляду на проблеми виховання.

Метою публікації є осмислення філософсько-освітньої методології особистісної парадигми виховання дітей-сиріт на основі синергетичного підходу.

Зазначено, що проблемність упровадження ідей синергетики в освіту детерміновано: низкою виявлених протиріч в освітній практиці між необхідністю реалізації синергетичного підходу у професійній діяльності педагога й недостатньою розробленістю в педагогіці вихідних концептуальних основ педагогічної синергетики; декларацією особистісно-орієнтованої парадигми виховання й відсутністю ефективних технологій її реалізації; невідповідністю форм і методів організації опікунсько-виховного процесу й потреб вихованців.

З позицій синергетичного підходу виховання розглядають як суб'єкта самовиховання та об'єкта впливу різноманітних зовнішніх і внутрішніх чинників. Зазначено, що застосування синергетики як методологічної основи виховання має вагомую цінність у розробці теоретико-методологічних орієнтирів опікунсько-виховної діяльності та потребує поглибленого аналізу.

Особистісна парадигма виховання дітей-сиріт характеризується гуманістичним контекстом, який передбачає, по-перше, гуманний орієнтир у ставленні до дитини-сиріти і, по-друге, гуманну позицію самого педагога у виховному процесі. Це зумовлює суб'єкт-суб'єктну взаємодію виховних стосунків. Виховний процес у такому разі розглядається як поліхронічна цілісність, система виховних відносин, персоналізована єдність двох взаємозалежних виховних впливів: «вихователь – вихованець», «вихованець – вихователь», коеволуційна діяльність. У цьому разі статус вихователя і вихованця в контексті виховної взаємодії підвищується до рівня партнерства, що виявляється у співробітництві та співтворчості.

Особистісна парадигма виховання дітей-сиріт визначає гуманістичне навантаження технологічних засобів її реалізації, характерними ознаками яких є педагогічна допомога й підтримка, соціальний захист; діалогічність, творчо-пошуковий характер, поєднання традиційності та інноваційності, гнучкий контроль і самоконтроль. Вибудовуючи власну опікунсько-виховну діяльність згідно особистісної парадигми, вихователь посідає позицію наставника, друга і помічника вихованця.

Саме така позиція в ідеалі повинна стати синергетичною аксіомою опікунсько-виховної діяльності сучасного педагога, що стає можливим за умови сходження від мети й завдань

нової педагогічної парадигми – через її сутність і функції – безпосередньо до стратегії й технології педагогічної підтримки, допомоги й захисту дитини-сиріти, актуалізації її особистісних ресурсів.

Ключові слова: діти-сиріти, особистісна парадигма, виховання, опікунсько-виховна діяльність, синергетичний підхід.

The article substantiates the urgency and expediency of finding the optimal ways of tutelage-educational activity on the basis of a careful definition of methodological guidelines and scientific support for reform processes in the education of orphans, the need to develop a new general scientific paradigm and build an innovative synergistic view of the problems of upbringing.

The purpose of the publication is to comprehend the philosophical and educational methodology of the personal paradigm of parenting on the basis of synergistic approach.

It is noted that the problem of implementation of synergetic ideas in education is determined by a number of identified contradictions in educational practice between: the need to implement synergetic approach in the professional activity of the teacher and insufficient elaboration in pedagogy of the initial conceptual foundations of pedagogical synergetic; the declaration of a personality-oriented upbringing paradigm and the lack of effective technologies for its implementation; mismatch of forms and methods of organization of guardianship process and needs of pupils.

The personal paradigm of raising orphans is characterized by a humanistic context, which implies, firstly, a humane reference to the orphan and, secondly, the humane position of the educator himself in the educational process. This causes the subject-subject interaction of educational relationships. The educational process in this case is considered as polychronic integrity, the system of educational relations, the personalized unity of two interdependent educational influences: «educator – educator», «educator – educator», co-evolutionary activity. In this case, the status of caregiver and caregiver in the context of educational interaction is raised to the level of partnership, which is manifested in cooperation and co-creation.

The personal paradigm of raising orphans defines the humanistic load of technological means of its implementation, characteristic features of which are pedagogical assistance and support; the social protection; dialogue, creativity and search, a combination of tradition and innovation, flexible control and self-control. By building his or her own guardianship activity according to the personal paradigm, the tutor takes the position of mentor, friend and assistant of the pupil.

Such a position should ideally become a synergistic axiom of the tutelage-educational activities of the modern educator, which is made possible by the departure from the goals and objectives of the new pedagogical paradigm - because of its essence and functions - directly to the strategy and technology of the pedagogical support, updating her personal resources.

Key words: orphans, personal education paradigm, tutelage-educational activity guardianship, synergistic approach.

УДК 37.011.3-058.862

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-9>

Лялюк Г.М.,

канд. психол. наук,
доцент кафедри психології діяльності
в особливих умовах
Львівського державного університету
внутрішніх справ

Постановка проблеми в загальному вигляді.

В сучасному науковому дискурсі філософії освіти, соціології, педагогічної психології, загальної педагогіки, соціальної педагогіки та інших гуманітарних наук спостерігається активізація досліджень феномену виховання як базової категорії. В умовах інформаційного суспільства, трансформації його політичного, економічного, культурного, соціального життя закономірною є наукова полеміка щодо природи виховання, співвідношення освіти й виховання, відсутність єдиної парадигми виховання.

Сьогодні особливо актуальною в сучасному українському суспільстві постає проблема виховання дітей-сиріт. Пошук оптимальних шляхів опікунсько-виховної діяльності не можливий без ретельного визначення методологічних орієнтирів та наукового забезпечення реформаційних процесів у вихованні дітей-сиріт. У зв'язку з цим особливого інтересу й актуальності набувають перегляд традиційних світоглядних орієнтирів, розроблення нової загальнонаукової парадигми й вибудовування інноваційного синергетичного погляду на проблеми виховання. Осмислення філософсько-освітньої методології цих проблем має важливе теоретичне і практичне значення в подальшому вдосконаленні системи суспільного виховання дітей-сиріт.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Окремі аспекти вдосконалення опікунсько-виховної діяльності інтернатних закладів освіти висвітлено в наукових розвідках (С. Бадори, А.Й. Капської, О.Г. Карпенко, І.Є. Курляк, Д.-К. Мажец, В.Л. Поліщук, В.О. Сухомлинського та інші – Г.Л.); заслуговують на увагу теоретико-методологічні основи організації виховної роботи в дитячих будинках та інтернатах, розроблені М.К. Бардишевською, О.О. Бережною, С.М. Курінною, Н.П. Павлик, А.О. Полянничко, Н.В. Султановою та іншими. У контексті досліджуваної проблематики, цінними, на наш погляд, є теоретичні й методологічні розвідки, які розкривають сучасні підходи до організації й вдосконалення виховання дітей-сиріт в умовах інтернатних закладів (Л.Л. Канишевська, С.В. Коношенко, А.М. Наточій, В.П. Покась, В.К. Слюсаренко – Г.Л.), потребують детальнішого розгляду парадигмальні орієнтації процесу виховання дітей-сиріт. Особистісна парадигма виховання дітей-сиріт нами розглядається в контексті опікунсько-виховної діяльності. Дефініцію «опікунсько-виховна діяльність» нами висвітлено в контексті цілковитої, інституційної опіки дітей-сиріт [6, с. 12-18].

Нині особистісно-орієнтований підхід проголошений провідною тенденцією розвитку педагогічної теорії і практики. Особистісно-орієнтоване виховання, на думку І.Д. Бега, – виховання методологічного типу, яке для свого обґрунтування

звертається до всього універсуму соціально-гуманітарних наук і спирається на фундаментальні філософські, психологічні ідеї про людину, про виховання і процеси її індивідуально-особистісного розвитку, про виховання як ціннісно-породжувальний процес. Методологія особистісно-орієнтованого підходу ґрунтується на сукупній реалізації і взаємному доповненні множини сучасних парадигмальних підходів. Її особливості полягають у тому, що вона: орієнтує на людину (дитину) як головну цінність і мету виховання (аксіологічний підхід); підтримує й розвиває суб'єктні властивості й індивідуальність дитини (особистісний підхід); породжує в дітей особистісні смисли навчання та життя, вводить їх у світ культури (культурологічний підхід); пробуджує творчий потенціал особистості (діяльнісний підхід); стимулює дітей до самостійного вирішення власних життєвих проблем у нестабільному, невизначеному соціумі (синергетичний підхід) [2, с. 132].

Синергетика як методологічна основа оновлення освіти [6; 10; 13] визначає нові підходи до організації процесу виховання. Синергетика «руйнує багато наших звичних уявлень і навчає бачити світ по-іншому» [6], пропонує «для використання методологічний ключ, який дає змогу аналізувати дійсність згідно із сучасним стилем розвитку соціокультурного процесу» [10].

Загалом, актуальність і проблемність упровадження ідей синергетики в освіту детерміновані низкою виявлених протиріч в освітній практиці між: необхідністю реалізації синергетичного підходу у професійній діяльності педагога й недостатньою розробленістю в педагогіці вихідних концептуальних основ педагогічної синергетики; декларацією особистісно орієнтованої парадигми виховання й відсутністю ефективних технологій її реалізації; невідповідністю форм і методів організації виховного процесу й потреб вихованців.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на те, що проблемам синергетики в освіті присвячено чимало праць, таке поняття, як «синергетичний підхід в освіті», ще не одержало однозначного тлумачення в педагогіці та перебуває у стадії розробки та обґрунтування. Малодослідженими залишаються можливості зміни системних властивостей особистісної сфери дитини-сироти за допомогою синергетичного підходу до опікунсько-виховної діяльності.

Метою публікації є осмислення філософсько-освітньої методології особистісної парадигми виховання дітей-сиріт на основі синергетичного підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «синергетика» походить від грецького «synergeia» («син» – «сумісно», «разом» і «ергос» – «дія»), що перекладається як «енергія

сумісної дії» й означає узгодженість, взаємодію. Уперше це поняття було введено німецьким професором Г. Хакеном у 1972 році. Термін «синергетика» швидко вкоренився у понятійно-термінологічному банку науки, долаючи науково-галузеві кордони.

Синергетика, вивчаючи закони самоорганізації складних систем, репрезентує ті універсальні закони їх розвитку, у яких давно назріла нагальна потреба. При цьому змінюється статус самого наукового знання, класичної парадигми мислення, що в контексті синергетики з'являється парадоксальним, багатозначним, «сутінковим», несе в собі творчий потенціал, проникаючи у сферу багатьох наукових напрямків, зокрема й у сферу педагогічного знання, що знаходить відбиток в царині педагогічної думки й зумовлює появу нового напрямку – педагогічної синергетики, становлення якої зумовлене логікою розвитку освітньої сфери в контексті історичної динаміки людської цивілізації [5, с. 9].

Наукові засади та концептуальні положення новітнього напрямку педагогічної думки другої половини ХХ століття, який на початку ХХІ століття кристалізувався у педагогічну синергетику було розроблено О.В. Вознюк, В.С. Гершуньким, М.Л. Карповим, А.М. Мамченко, А.М. Семеновою.

Синергетику як макрокоординату сучасної науки в її зв'язку з особистісно-гуманістичною парадигмою (мікрокоординатою) розглядає О. Робуль, зазначаючи що «розвиток особистості людини в синергетичному вимірі становить мету, результат і перспективу нової педагогічної парадигми» [11, с. 44].

Основою тлумачення сутності виховання є ідеї синергетики про нестабільності, нелінійності, випадковості розвитку суспільних процесів, які тривалий час вилучались з наукових теорій. Дослідники (Є.Н. Князева, С.П. Курдюмов, Г.Ніколіс, І.Р.Пригожин, Г.Хакен та інші – Г.Л.) спростовують думку, яка домінувала у традиційній педагогіці, що випадковості ніяк не впливають, не залишають наслідків у загальній плинності подій природи, культури, науки, освіти. За вихідну тезу береться не система як ціле в її статичному стані, а людина з її неповторністю як постійне джерело стихійності, невпорядкованості, в той же час – джерело розвитку. Вільний розвиток індивідуальності є умовою розвитку та еволюції суспільства. Проблема полягає в тому, щоб знайти підхід до розвитку людини, оскільки раніше сфера дій людини уявлялась детермінованою. Представники синергетичного підходу у вихованні обґрунтовують його нелінійний характер, а вихованця розглядають як суб'єкта самовиховання та об'єкта впливу найрізноманітніших зовнішніх і внутрішніх чинників. Застосування синергетики як методологічної основи виховання має, на нашу думку, вагому цін-

ність у розробці теоретико-методологічних орієнтирів опікунсько-виховної діяльності, та потребує поглибленого аналізу.

Особистісна парадигма виховання дітей-сиріт характеризується гуманістичним контекстом, що передбачає, по-перше, гуманний орієнтир у ставленні до дитини-сироти і, по-друге, гуманну позицію самого педагога у виховному процесі. Це зумовлює суб'єкт-суб'єктну взаємодію виховних стосунків (вихователь і вихованець – повноправні суб'єкти педагогічного процесу). Результати досліджень показують, що в організації міжособистісних взаємин педагогів та вихованців важливою є реалізація опікунсько-виховної функції інтернатного закладу. Одним із засобів досягнення цієї функції є емоційно-насичене та прихильне спілкування педагогів з вихованцями державних закладів опіки, яке здійснюється у формі суб'єкт-суб'єктних відносин [8, с. 550]. Виховний процес в такому разі розглядається як поліхронічна цілісність, система виховувальних відносин, персоналізована єдність двох взаємозалежних виховальних впливів: «вихователь – вихованець», «вихованець – вихователь», коеволюційна діяльність. У цьому разі статус вихователя й вихованця в контексті виховувальної взаємодії підвищується до рівня партнерства, що виявляється у співробітництві та співтворчості, а відтак виступає одним із найважливіших чинників ефективності особистісно-гуманістичного педагогічного процесу [3; 4]. Основними характеристиками особистісно-гуманістичної позиції педагога, на думку К. Роджерса, є емпатійне розуміння вихованця, відкритість до особистісного досвіду іншої людини, активність у виховувальній взаємодії, здатність відчувати емоційний настрій колективу [12, с.115]. Він стверджує, що людина є островом всередині себе, і вона може побудувати місток до іншої людини лише за умови, якщо вона бажає бути самою собою і їй дозволяють бути самою собою [12, с. 61]. Вихованець, маючи статус повноцінного суб'єкта виховувальної діяльності – партнера виховувальної взаємодії, потребує не директив (настанов, рекомендацій, наказів), а, перш за все, допомоги й підтримки, що ґрунтуються на синергетичному поєднанні педагогічної вимогливості й особистісної поваги. Звідси і своєрідна позиція педагога у опікунсько-виховному процесі – позиція «поряд»: з одного боку, він – організатор опікунсько-виховного середовища, дослідник, спостерігач, з іншого – друг, помічник, порадник і наставник в розвитку особистості вихованця. Успішна реалізація професійної діяльності вихователя безпосередньо залежить від оптимального виявлення особистісного смислу діяльності й поведінки вихованця для побудови синергетичної конфігурації подальшої виховувальної взаємодії. Справжня підтримка вихованця у виховному процесі, як зазначає Ш.А. Амонашвілі, повинна ґрунтуватися

на трьох постулатах гуманістичної педагогіки, а саме: любові до людини, олюдненні соціального середовища і проживанні у вихованцеві власного життя [1]. Саме за таких умов основними характеристиками позиції вихованця як справжнього суб'єкта опікунсько-виховної діяльності може бути свобода, відчуття своєї соціальної значущості, вільний власний вибір тощо.

Висновки. Особистісно-гуманістична стратегія нової педагогічної парадигми визначає гуманістичне навантаження технологічних засобів її реалізації, характерними ознаками яких є: педагогічна допомога і підтримка; соціальний захист; діалогічність, творчо-пошуковий характер, поєднання традиційності й інноваційності, гнучкий контроль і самоконтроль. Побудовуючи власну діяльність згідно з особистісно-гуманістичною стратегією нової педагогічної парадигми, вихователь посідає позицію наставника, друга і помічника вихованця.

Саме така позиція в ідеалі повинна стати синергетичною аксіомою опікунсько-виховної діяльності педагога нової генерації, особистісно-гуманістичним надбанням сучасного педагога, що стає можливим за умови сходження від мети і завдань нової педагогічної парадигми – через її сутність і функції – безпосередньо до стратегії і технології педагогічної підтримки, допомоги й захисту дитини-сироти, актуалізації її особистісних ресурсів.

Перспективу подальших наукових досліджень вбачаємо у розробці технологій актуалізації особистісних ресурсів дітей-сиріт.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Амонашвили Ш.А. Основы педагогики сотрудничества. Киев, 1991. 111 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості. У двох книгах. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь, 2003. 278 с.
3. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями): навчально-методичний посібник. Київ: ІЗМН, 1996. 232 с.
4. Бойко А.М. Концептуальні основи особистісно-соціального виховання. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. вип.3 959. Полтава, 2013. С. 5-15.
5. Вознюк О.В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід (др. пол. XX ст.). Навчально-методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2008. 150 с.
6. Князева Е.Н., С.П. Курдюмов. Синергетика как новое мировидение : диалог И.Р. Пригожиным. *Вопросы философии*. 1992. № 12. С. 13-15.
7. Козлова О.С. Изменчивость и поиск устойчивости: синергетика и образование. *Лицейское и гимназическое образование*. 1998. № 2. С. 66-68.
8. Кулеша-Любінець М.М. Психологічні аспекти міжособистісних взаємин педагогів та вихованців в умовах закладів інтернатного типу. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. 2011. Випуск 12. С. 548-554.
9. Лялюк Г.М. Теоретико-методологічне обґрунтування опікунсько-виховної діяльності як соціально-психологічного явища. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 11. С.12-18.
10. Николис Г., Пригожин И. Познание сложного. Введение: Москва, 1990. 284 с.
11. Рубль Оксана. Синергетика як інноваційна методологія педагогічної освіти. *Філософія освіти*. 2006 № 1 (3). С.41-48.
12. Роджерс К. Несколько важных открытий / В пер. Г. П. Гавриловой. *Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология*. 1990. № 2. С. 58–65.
13. Хакен Г. Информационный подход к сложным системам. Москва, 1993. 153 с.
14. Цикин В.А., Брижаний А.В. Синергетика и образование: новые подходы. Сумы: Сум ГПУ, 2005. С.3

ІННОВАЦІЙНА ОРГАНІЗАЦІЯ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

INNOVATIVE ORGANIZATION OF METHODOLOGICAL WORK IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

У статті розкрито інноваційна організація методичної роботи. Зазначено, що традиційна система організації методичної роботи в загальноосвітніх закладах середньої освіти не задовольняє повною мірою запит сучасної нової освіти, спрямованість якої зумовлена підготовкою вчителя до педагогічної діяльності в контексті Нової української школи. Контекст державної політики та стратегії розвитку освіти в Україні орієнтує на нове осмислення методичної роботи як важливого чинника реалізації концепції «Нова українська школа». Посилюється тенденція затребуваності суспільством інновацій в освіті, що зумовлює необхідність розробки принципово нових підходів до взаємодії педагогічної науки та практики, запровадження сучасних технологій методичного менеджменту. Зазначено, що впровадження інноваційної організації методичної роботи полягає саме в розвитку педагогічної культури вчителя. Запропонована В.К. Буряком концепція визначається формулою «МИ» як показник суб'єкт-суб'єктної педагогічної діяльності. Визначена концепція є логічним продовженням педагогіки співробітництва і в той же час виступає як нова спіраль у діалектичному розвитку інноваційної педагогіки. Разом із тим в наш час простежується недооцінка підготовки керівників до управління процесом організації підвищення рівня професійної підготовки вчителів ЗЗСО. Важливо усвідомити, що процес підвищення професійної кваліфікації педагогів повинен будуватися на основі цілісного підходу, що дозволяє розглядати всі дидактичні засоби як засіб професійного становлення педагогічної культури. Сучасна система організації методичної роботи такої можливості не дає, оскільки управління цим процесом здійснюється примусово-виконавчим і адміністративно-командним стилем, у процесі якого вирішуються специфічні завдання без урахування творчого потенціалу педагогічного колективу. Згідно з цим принципом кінцевої результат методичної освіти вчителів виокремлює із загальної структури їх професійності лише інформативний аспект, а розвивальний потенціал підвищення кваліфікації педагогів не враховується. Проте сьогодні педагогічна наука ще не знайшла аргументованої відповіді на

ряд питань щодо підготовки керівників до організації методичної роботи, зокрема на питання щодо виявлення сутності готовності керівників до підвищення професійності вчителів ЗЗСО.

Ключові слова: методична робота, інноваційна методична робота, традиційна методична робота, інновації, педагогічна культура.

An innovative organization of methodical work is revealed in the article. It is noted that the traditional system of organizing methodological work in the HSE does not fully satisfy the request of modern new education, the orientation of which is conditioned by the teacher's preparation for pedagogical activity in the context of the New Ukrainian School. The context of public policy and strategy for the development of education in Ukraine is orienting itself to a new understanding of methodical work as an important factor in the implementation of the New Ukrainian School concept. The tendency of demand for innovations in education by the society is increasing, which necessitates the development of fundamentally new approaches to the interaction of pedagogical science and practice, the introduction of modern technologies of methodological management.

It is stated that the introduction of innovative organization of methodological work is precisely in the development of teacher's pedagogical culture. The concept proposed by VK Buryak is defined by the formula "WE" as an indicator of subject-subject pedagogical activity. The defined concept is a logical continuation of the pedagogy of cooperation and at the same time acts as a new spiral in the dialectical development of innovative pedagogy. Taking this theory as a guideline, it is complemented by such features of the concept of pedagogical culture - a personal formation of the teacher, characterized by humanistic relations with all participants in methodical work in order to create a competitive team, which is dominated by a positive social and psychological climate, effective and efficient. Teachers, as a result, have professional knowledge, teaching techniques, use a computer and are ready to help each student reach their full potential.

Key words: methodological work, innovative methodological work, traditional methodical work, innovations, pedagogical culture.

УДК 378.022

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-10>

Майданенко С.В.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри дошкільної та початкової освіти

КЗВО «Дніпровська академія

неперервної освіти

Дніпропетровської обласної ради»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

У системі освіти стрімко відбуваються зміни, сутність і стратегічний напрям яких визначає концепція «Нова українська школа». У зв'язку зі змінами перед педагогами виникають нові завдання, одним із яких є вдосконалення процесу підвищення рівня професійної підготовки вчителів закладів загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО). Вирішення цих проблем актуалізує значимість методичної роботи у ЗЗСО, завданням якої є підвищення професійної кваліфікації вчителів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Багато науковців розглядають проблему організації методичної роботи в школі (Ю.К. Бабанський, Н.П. Волкова, В.І. Кудзосєва, Т.С. Рабченюк та інші). Причому має місце досить неординарний підхід щодо визначення самої суті цього поняття. Різні автори розглядають це поняття в різних ракурсах:

– як форму організації підвищення професійності компетентності вчителів (Ю.К. Бабанський, Н.П. Волкова, В.І. Кудзосєва, Т.С. Рабченюк та інші);

– як умову розвитку педагогічної творчості (Т.О. Берсенєва, Л.Б. Білієнко, Н.В. Дудниченко, В.В. Загвязинський, С.П. Максимюк, Є.Г. Повар);

– як допомогу у формуванні наукової організації навчального процесу (Г. Азаріашвілі, В.М. Головінов і В.Л. Головінова, І.П. Жерносек, В.Д. Зотова, О.Є. Остапчук);

– як засвоєння досягнень науки і передового досвіду (Г.Є. Гребенюк, О.Д. Деменцев, І.П. Жерносек, Ф.В. Касабаєва, К.П. Кіндрат, Ф.О. Красовський, Р.Ф. Кулдавлетов, В.Т. Лозовецька, М.Д. Нікандров, Є.Д. Петрова та інші);

– інші – як організацію підвищення кваліфікації та атестації педагогічних працівників (Т.Р. Абдулаєв, О.О. Автомонова, В.І. Бондар, Х.І. Золотар, С.П. Мануйленко, О.М. Овдієнко).

– Т.М. Сорочан, зазначає, що в системі освіти стрімко відбуваються зміни, сутність і стратегічний напрям яких визначає концепція «Нова українська школа».

Методисти, методичні установи та методичні об'єднання мають визначити власну місію в цьому процесі, спрямувати діяльність на забезпечення ефективності реформ. Контекст державної політики та стратегії розвитку освіти в Україні орієнтує на нове осмислення методичної роботи як важливого чинника реалізації концепції «Нова українська школа». Посилюється тенденція затребуваності суспільством інновацій в освіті, яка в свою чергу зумовлює необхідність розробки принципово нових підходів до взаємодії педагогічної науки та практики, запровадження сучасних технологій методичного менеджменту.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Із проаналізованого матеріалу можемо зробити висновок, що традиційна система організації методичної роботи в ЗЗСО не задовольняє повною мірою запит сучасної нової освіти, спрямованість якої зумовлена підготовкою вчителя до педагогічної діяльності в контексті Нової української школи. Як показав аналіз педагогічної практики, традиційна організація методичної роботи зводиться лише до викладання уроків, написання методичних розробок, посібників, як наслідок зреалізованою є тільки функція повідомлення, констатування теоретичних положень, методичних пропозицій. Проте стійкі стереотипи традиційної організації методичної роботи залишають поза увагою найголовнішу функцію методичної роботи – створення творчого педагогічного колективу однодумців, який спроможний вирішувати складні педагогічні задачі, координувати активність педагогів для взаєморозуміння у процесі формуванні єдиних вимог, критеріїв і стандартів педагогічної культури.

Мета статті. Розглянути найбільш доцільний спосіб організації методичної роботи, яка б в повній мірі відповідала педагогічним вимогам Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Традиційна організація методичної роботи визначається нами як комплекс адміністративно-командних розпоряджень керівників методичної роботи, спрямованих на розробку методичного забезпечення навчального процесу. Із цього визначення можна зробити висновки, що організація здійснюється за принципом суб'єкт-об'єктної взаємодії керівників із вчителями, де керівники виступають суб'єктами (вони є активними), а педагоги виступають об'єктами управління як виконавці (вони є пасивними).

Ефективність методичної роботи, згідно з нашою гіпотезою, може бути досягнена за умов перебудови традиційного підходу керування методичною роботою на інноваційну, що зумовить формування педагогічної культури учителів. Вчений В.К. Буряк зазначає такі основні ознаки педагогічної культури: «... педагогічна культура являє собою інтегративну характеристику педагогічного процесу, що включає єдність як безпосередньої діяльності людей з передачі накопиченого соціального досвіду, так і результати цієї діяльності, закріплені у вигляді знань, умінь, навичок і спеціальних інститутів такої передачі від одного покоління до іншого» [1].

Теоретичним обґрунтуванням змісту педагогічної культури в нашому дослідженні послужила думка вченого про те, що «педагогічна культура є культура виховання й освіти». Отже, рівень педагогічної культури людини визначається тим, якою мірою ця людина виконує роль вихователя й педагога. Останнє залежить від ряду факторів, серед яких можна виділити: 1) обсяг знань, якими володіє людина; 2) його життєвий досвід, людську мудрість; 3) навички й уміння передачі власних знань [1].

Ми вважаємо, що впровадження інноваційної організації методичної роботи полягає саме в розвитку **педагогічної культури вчителя**. Запропонована В.К. Буряком концепція визначається формулою «**МИ**» як показник суб'єкт-суб'єктної педагогічної діяльності. Визначена концепція є логічним продовженням педагогіки співробітництва і в той же час виступає новою спіраллю в діалектичному розвитку інноваційної педагогіки. Узявши цю теорію за орієнтир, ми доповнюємо її такими ознаками: поняття педагогічної культури – це особистісне утворення педагога, що характеризується гуманістичними стосунками з усіма учасниками методичної роботи з метою створення конкурентноспроможного колективу, в якому панує позитивний соціально-психологічний клімат, що зумовлює ефективну працездатність. Як наслідок, учителі володіють професійними знаннями, методикою викладання фахової дисципліни, використовують комп'ютер і готові допомогти кожному учню розкрити свій потенціал. Ми спираємося, що очевидно, на положення про розвиток творчого

мислення педагога, здібності адаптуватися до навчально-виховного процесу у складних психолого-педагогічних ситуаціях, що дозволяє йому, педагогу, повноцінно сприймати динамічні зміни фахової, психологічної та педагогічної наук, реалізувати себе відповідно до позиції гуманістичного підходу у взаємодії з учасниками навчального процесу.

Суттєві ознаки, що розкривають суть поняття «інноваційна організація методичної роботи», складаються з:

- 1) мети організації методичної роботи;
- 2) утілення інноваційної стратегії організації процесу навчання вчителів методичній роботі;
- 3) сукупності педагогічних технологій із реалізації нової філософії освітньої діяльності, нового типу відносин між педагогами й учнями, нової «технології» опанування знань, нової організації навчального процесу, що характеризує «прозорість»;
- 4) правил, що регулюють відносини між усіма учасниками навчального процесу з метою стимулювання активності вчителів до участі в методичній роботі.

Наведемо порівняльну характеристику змісту традиційної організації методичної роботи з інноваційною (див. табл. 1).

На нашу думку, ефективність розвитку педагогічної культури вчителів залежить, з одного боку, від сформованої готовності керівників до інноваційної організації діяльності, а з іншого – від сфор-

мованої готовності вчителів активно брати участь у ній.

Разом із тим в наш час простежується недооцінка підготовки керівників до управління процесом організації підвищення рівня професійної підготовки вчителів ЗЗСО. Важливо усвідомити, що процес підвищення професійної кваліфікації педагогів повинен будуватися на основі цілісного підходу, що дозволяє розглядати всі дидактичні засоби як засіб професійного становлення педагогічної культури. На нашу думку, сучасна система організації методичної роботи такої можливості не дає, оскільки управління цим процесом здійснюється у примусово-виконавчому й адміністративно-командному стилі, у процесі якого вирішуються специфічні завдання без урахування творчого потенціалу педагогічного колективу. Згідно з цим принципом кінцевий результат методичної освіти вчителів виокремлює із загальної структури їх професійності лише інформативний аспект, а розвивальний потенціал підвищення кваліфікації педагогів не враховується. Проте сьогодні педагогічна наука ще не знайшла аргументованої відповіді на ряд питань щодо підготовки керівників до організації методичної роботи, зокрема на питання щодо виявлення сутності готовності керівників до підвищення професійності вчителів ЗЗСО.

Готовність до організації методичної роботи розглядається нами як складне особистісне утворення, що містить знання і вміння оперувати плануванням, керуванням, контролем і корекцією

Таблиця 1

Порівняння значущих факторів організації методичної роботи у традиційній та інноваційній стратегії

Параметри організації методичної роботи	Традиційна організація методичної роботи	Інноваційна організація методичної роботи
Організація навчання у методичній роботі (Дієвий показник)	Автономна взаємодія в організації методичної роботи. Керівник знає, що треба зробити, планує і розподіляє завдання методичної роботи. Вчителі не обговорюють завдання, а сприймають їх як обов'язкові для виконання	Корпоративна взаємодія в організації методичної роботи. Керівник і вчителі обговорюють програму методичної роботи, корегують, уточнюють і розподіляють її виконання за календарним та особистісним планом
Стилі спілкування (особистісний показник)	Командно-адміністративний, управлінський, авторитарний (прихований, відкритий); егоїстичний підхід у виборі пріоритетів	Демократичний, особистісно зорієнтований підхід у взаємодії; гуманне ставлення до особистості, колективний вибір пріоритетів
Зміст діяльності організації методичної роботи (мотиваційний, особистісний, когнітивний, операційний показники)	Змістова сторона діяльності методичної роботи спрямована на виконання планів, наказів, рекомендацій тощо. Результати методичної роботи представлені у репродукованні вже набутих науково-методичних досягнень	Змістова сторона діяльності у методичній роботі спрямована на саморозвиток особистості, творчу реалізацію її професійних здібностей. Результати методичної роботи представлені в новаторських розробках навчання учнів
Контроль і оцінка організації методичної роботи	Суб'єктивна оцінка результативності методичної роботи подана керівником	Об'єктивна оцінка результативності методичної роботи подана самооцінкою вчителя, оцінкою педагогічного колективу й керівника

змісту освітньої програми методичної роботи та вміння вирішувати завдання, які виникають у процесі підвищення професійного рівня вчителів ЗЗСО.

Критерій готовності до інноваційної організації методичної роботи представлений нами такими структурними компонентами:

– *мотиваційний показник:* позитивна мотивація і спрямованість керівників на інноваційну організацію методичної роботи, позитивна мотивація вчителів брати участь у методичній роботі;

– *змістовний показник знань, умінь і навичок (когнітивний і дієвий):* знання керівників про технологію наукового управління педагогічним колективом; знання учасників методичної роботи про інноваційну технологію навчання та її роль у професійній діяльності педагога (ступінь усвідомленості, практичної значущості, компетентність, глибина і всебічність знань) умінь керівників ефективно керувати організацією методичної роботи, умінь створювати позитивний соціально-психологічний клімат, умінь впроваджувати педагогічну технологію з розвитку особистості; умінь втілювати інноваційні технології, умінь використовувати комп'ютерну техніку;

– *особистісний показник:* спрямованість змісту методичної роботи на всебічний розвиток творчої особистості вчителя; на формування комунікативних умінь і гуманістичної спрямованості.

Визначені критерії дали можливість описати такі рівні організації методичної роботи.

1. *Примусово-виконавчий (низький рівень)* характеризується відсутністю наукової організації управління, стихійним виконанням завдань, егоїстичною спрямованістю у визначенні пріоритетів при виконанні завдань з методичної роботи, непослідовністю суворого дотримання мети і здійснення контролю за своїми діями, провокує дискомфорт та негативний соціально-психологічний клімат, використовує традиційний підхід у навчанні дітей.

2. *Репродуктивно-виконавчий (нижчий за середній)* відзначається адміністративно-командним стилем управління методичною роботою, репродуктивним виконанням завдань, егоцентричною спрямованістю у визначенні пріоритетних цілей і завдань методичної роботи, відсутністю особистісної позиції та провокуванням суперечності у взаємодії з учасниками методичної роботи, користуванням традиційною організацією навчання.

3. *Ініціативно-особистісний (середній рівень)* визначає адміністративно-командний стиль управління методичною роботою, творче ставлення до виконання завдань із методичної роботи, нама-

гання створити нове, оригінальне для навчально-виховного процесу, егоцентричну спрямованість у визначенні пріоритетних цінностей, намагання підтримувати позитивний соціально-психологічний клімат, зацікавленість до впровадження передового педагогічного досвіду, хоча й без наукового обґрунтування.

4. *Інноваційно-творчий (високий рівень)* характеризується науково-методичним підходом до управління методичною роботою і намаганням створити конкурентоздатну команду педагогів, творчим виконанням завдань у методичній роботі; створенням позитивного соціально-психологічного клімату, впровадженням інноваційних технологій.

Висновки. Отже, суть інноваційної організації методичної роботи принципово відрізняється від традиційної організації, оскільки:

1) на перший план виступає змістовний матеріал методичних занять, у яких розкривається сутність нової філософії освітньої діяльності, нові принципи організації навчального процесу, новий тип відношень між вчителем і учнем, нові «технології» опанування знань, це унеможлиблює репродуктивні методи навчання, це прозорість навчального процесу;

2) на другий план організації методичної роботи виступають завдання щодо вироблення потреби у вчителя формувати педагогічну культуру в організації навчально-виховного процесу методичної роботи;

3) на третій план організації методичної роботи виноситься питання формування *свідомого розуміння значимості особистісно-орієнтованої позиції* в навчальному процесі, в якому переважає організаційна і стимулююча функція (кожний учасник навчального процесу виступає як цілісна особистість, що взаємодіє з іншими);

4) на четвертий план організації методичної роботи ми відносимо функціональні педагогічні завдання, що стимулюють активність учителів у розвитку педагогічної культури.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Буряк В.К. Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект. Київ: «Деміург», 2005. 232 с.
2. Гапоненко Л.О. Теорія і практика підготовки студентів до педагогічного спілкування: монографія. Дніпропетровськ: Пороги, 1997. 226 с.
3. Набока Л.М. Діяльність методиста щодо розповсюдження педагогічних інновацій. *Управління освітою*. 2002, № 12. С. 7–12.
4. Сорочан Т.М. Методична робота: підготовка вчителів до реалізації концепції «Нова українська школа». Методист. 2018.

ГЕНЕЗА ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ДНІПРОПЕТРОВЩИНИ (КІНЕЦЬ ХХ – ПЕРШЕ ДЕСЯТИЛІТТЯ ХХІ СТ.)

GENESIS OF INNOVATIVE ACTIVITY OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF DNEPROPETROVSK REGION (THE END OF XX – FIRST DECADE OF THE XXI CENTURY)

У статті здійснено аналіз та відтворено генезу інноваційної діяльності закладів освіти Дніпропетровської області у період кінця ХХ – першого десятиліття ХХІ століть. Визначено, що інноваційна освітня діяльність закладів освіти у кінці ХХ – на початку ХХІ ст. здійснювалася шляхом проведення педагогічних експериментів. Розглянуто тематику та напрями експериментальних досліджень у закладах освіти протягом досліджуваного періоду, а також динаміку створення експериментальних педагогічних майданчиків та експериментальних загальноосвітніх навчальних закладів. Висвітлено та узагальнено найбільш поширені й актуальні тематики експериментальних досліджень на базі закладів освіти Дніпропетровщини, а також обґрунтовано передумови й чинники, які здійснювали вплив на вибір тем досліджень. Проаналізовано основні нормативні документи, що регламентують інноваційну діяльність в закладах освіти (закони України, Положення Міністерства освіти і науки України, накази управління освіти і науки облдержадміністрації).

Визначено, що початок творчих і наукових пошуків педагогічних колективів закладів освіти області щодо впровадження інновацій в освітній процес пов'язаний з активізацією дослідно-експериментальної діяльності шляхом створення перших експериментальних педагогічних майданчиків у другій половині 90х років ХХ століття. Тематика і напрями діяльності експериментальних педагогічних майданчиків були безпосередньо пов'язані з векторами державної політики в галузі освіти та провідними тенденціями науково-педагогічних пошуків, а саме зміною та оновленням освітнього процесу в напрямі гуманізації та демократизації, що передбачало переорієнтування та перегляд функцій і завдань освіти. Відповідно серед напрямів досліджень найпоширенішими були особистісно зорієнтоване навчання та впровадження здоров'язберігаючих технологій.

Серед ключових напрямів педагогічних пошуків, а відповідно і тематики експериментальної перевірки ефективності й результативності педагогічних інновацій на кінець першого десятиліття ХХІ століття на Дніпропетровщині найбільш поширеними були такі: педагогіка життєтворчості; родинна педагогіка; школи культури здоров'я; школи особистісного зростання; школи психолого-педагогічного проектування; науково-педагогічний проект «Росток»; випереджаюча освіта для сталого розвитку.

Ключові слова: інновація, інноваційна діяльність, експериментальний майданчик, ек-

периментальний загальноосвітній навчальний заклад.

The article analyzes and reproduces the genesis of innovative activity of educational institutions of Dnipropetrovsk region in the period of the end of XX - first decade of XXI centuries. It is determined that innovative educational activity of educational institutions at the end of XX – at the beginning of XXI century was carried out through pedagogical experiments. The topics and directions of experimental researches in educational establishments during the studied period, as well as the dynamics of creation of the experimental pedagogical venue and experimental general educational institutions are considered. The most widespread and relevant topics of experimental research on the basis of educational institutions of Dnipropetrovsk region are covered and summarized, as well as the prerequisites and factors that influenced the choice of research topics. The basic normative documents regulating innovative activity in educational establishments are analyzed (laws of Ukraine, Regulations of the Ministry of Education and Science of Ukraine, orders of the Department of Education and Science of the Regional State Administration).

It is determined that the beginning of creative and scientific search of pedagogical collectives of educational establishments of the region for introduction of innovations in the educational process is connected with activation of experimental pedagogical venues in the second half of the 90s of the XX century. The subjects and activities of the experimental pedagogical venues were directly related to the state education policy vectors and the leading tendencies of scientific and pedagogical searches, namely the change and updating of the educational process in the direction of humanization and democratization, which envisaged reassessment and revision of education functions. Accordingly, the most common areas of research were personal-oriented education and the introduction of health-saving technologies.

Among the key areas of pedagogical research, and accordingly, the topics of experimental verification of the effectiveness and efficiency of pedagogical innovations at the end of the first decade of the XXI century in Dnipropetrovsk region the most common were: pedagogy of life-creation, family pedagogy, health culture schools, schools of personal growth, schools of psychological and pedagogical design, scientific and pedagogical project "Rostock", advanced education for sustainable development.

Key words: innovation, innovative activity, experimental venue, experimental comprehensive educational institution.

УДК 37.013:373.1
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-11>

Мотуз Т.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри загальної,
спеціальної педагогіки, реабілітації
та інклюзивної освіти
КЗВО «Дніпровська академія
неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У час динамічного оновлення та розвитку педагогічних технологій, знань, отри-

маних суб'єктом освіти в академічних структурах, не достатньо для успішної професійної діяльності, тому педагогу, що працює в сучасних умовах, необхідно щодня бути готовим до того, щоб

перебудувати організацію педагогічного процесу відповідно до вимог і завдань сьогодення. І це є однією з важливих проблем, що постали перед педагогічною спільнотою сьогодні.

Освіта XXI століття вимагає від педагога творчого підходу до організації професійної діяльності, гнучкості, чутливості до нових ідей, уміння адаптуватися до зміни технологій, здатності експериментувати, продукувати та застосовувати інновації. Застосування нових технологій при досягненні очікуваного результату зазвичай пов'язують з інноваціями.

Інновації характерні не тільки для педагогічної діяльності. Інновації є в будь-якій професійній діяльності людини і тому вимагають вивчення, осмислення з метою застосування позитивних результатів у масовій практиці. У той же час інновації самі по собі не з'являються, вони є результатом творчих наукових пошуків, передового педагогічного досвіду окремих вчителів і цілих колективів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження інновацій в освіті беруть початок із кінця 50х років XX століття, у вітчизняній освітній теорії і практиці термін «інновація» почав використовуватися лише у середині 80х років XX століття у зв'язку з процесами перебудови радянської освітньої системи. Проблема інноваційної діяльності в освітній сфері було присвячено чимало досліджень провідних учених, серед яких І. Бех, Н. Бібік, Л. Ващенко, С. Гончаренко, В. Давидов, Л. Даниленко, І. Єрмаков, В. Кремень, С. Ніколаєнко, В. Паламарчук, С. Подмазін, О. Савченко, В. Сластьонін, М. Ярмаченко та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Сучасні процеси, які відбуваються в галузі освіти, зокрема загальної середньої, спрямовані на реалізацію інноваційної освітньої політики, що вважається якісно новим утворенням у науці. Про масштабність її реалізації свідчать факти активізації інноваційних процесів у традиційних закладах загальної середньої освіти. В останні роки у системі освіти все активніше застосовуються такі поняття, як «інноваційний процес», «інноваційна діяльність», «управління інноваційними процесами», «інноваційний потенціал», що є свідченням розвитку педагогічної інноватики (науки про забезпечення умов для впровадження педагогічних інновацій), можливостей його потенціалу [2, С.16]. Зважаючи на значну увагу науковців до проблеми інновацій, їх видів, умов здійснення інноваційної діяльності, відтворення ґенези інноваційної діяльності закладів освіти Дніпропетровщини не було предметом науково-педагогічних пошуків.

Мета статті. Метою дослідження є ґрунтовний аналіз та відтворення ґенези інноваційної діяльності закладів освіти Дніпропетровської області у період кінця XX – першого десятиліття XXI століть.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Поняття «інновація» означає нововведення, новизну, зміну; інновація, як засіб і як процес, передбачає введення чого-небудь нового, нестандартного. Ключовим нормативним документом, що регулює інноваційну діяльність у державі, є Закон України «Про інноваційну діяльність» [5], який визначає інновації як «новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені конкурентоздатні технології, продукцію або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери», а інноваційну діяльність – «діяльність, що спрямована на використання й комерціалізацію результатів наукових досліджень та розробок і зумовлює випуск на ринок нових конкурентоздатних товарів і послуг» [5]. Відповідно освітніми інноваціями є «новостворені (застосовані) або вдосконалені освітні, навчальні, виховні, психолого-педагогічні та управлінські технології, методи, моделі, продукція, освітні, а також технічні рішення у галузі освіти, що істотно підвищують якість, результативність та ефективність освітньої діяльності» [4].

Об'єктами інноваційної освітньої діяльності зазвичай є освітній процес, освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, моделі, методи, інноваційні освітні програми і проекти, засоби навчання та обладнання, організаційні та адміністративні рішення та інше. Зауважимо, що об'єкт (визначений) об'єкт інноваційної діяльності має істотно поліпшувати якість освіти, результативність та ефективність освітньої діяльності педагогічних та науково-педагогічних працівників, навчальних закладів [4].

Суб'єктами інноваційної освітньої діяльності є працівники закладів освіти, органів управління освітою, наукові працівники, навчальні заклади, наукові установи, підприємства, установи та організації, що надають освітні послуги.

Залежно від масштабності змін, що будуть внесені у систему освіти внаслідок упровадження інновацій, інноваційна освітня діяльність здійснюється на всеукраїнському рівні, регіональному, а також на рівні навчального закладу.

Розроблення освітніх інновацій включає опис та обґрунтування запропонованих ідей та підходів, чітке й повне розкриття їх змісту, очікуваних результатів, а також перевірку їх ефективності шляхом проведення експерименту або реалізації інноваційного освітнього (науково-педагогічного, науково-психологічного, психолого-педагогічного) проекту [4].

У Дніпропетровській області розроблення та експериментальна перевірка інновацій бере свій початок з 90х років XX століття. Ініціатором даного напрямку роботи був регіональний заклад після-

дипломної педагогічної освіти – Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (далі – ДОІППО). З ініціативою щодо проведення експериментів із перевірки ефективності та результативності тієї чи іншої інновації виступали як науковці ДОІППО, так і педагогічні працівники закладів освіти області. Експериментальну роботу з навчальними закладами області ДОІППО почав у 1997 році зі створення експериментальних педагогічних майданчиків, пізніше (з 2002 року) – експериментальних навчальних закладів. Питання інноваційної та експериментальної роботи із закладами освіти розглядалися на засіданнях Вченої ради інституту, зокрема вибір тем експериментальних досліджень, планування, моніторинг, оцінка ефективності етапів виконання експерименту, результати впровадження наукових досліджень співробітниками інституту та педагогами експериментальних навчальних закладів.

Тематика і напрями інноваційної діяльності та експериментальних досліджень були безпосередньо пов'язані з векторами державної політики у галузі освіти та провідними тенденціями науково-педагогічних пошуків. Так, 90ті роки ХХ століття позначені в історії вітчизняної педагогічної думки як час змін та оновлення освітнього процесу в напрямі гуманізації та демократизації, що передбачало переоцінку та перегляд функцій і завдань освіти. Провідною функцією освіти визначалася людинотворча, що на перше місце ставить особистість, повагу й довіру до дитини, прийняття індивідуальних інтересів і запитів учнівства. Освіта мала сприяти розкриттю й розвитку здібностей дитини, її самовизначенню для повноцінного життя та самореалізації.

У педагогічних студіюваннях кінця ХХ – початку ХХІ століття (Г. Балл, І. Бех, М. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, Ю. Мальований) достатньо актуалізовано поняття «гуманізація освіти», яку науковці розуміють як процес переорієнтації системи освіти на особистість кожного учня. Цей процес має охоплювати всі компоненти освітнього процесу: мету, зміст, форми і методи. Результатом гуманізації освіти вчені визначають особистість учня, що здатна до саморозвитку та творчості, є носієм загальнолюдських цінностей та наділена моральними якостями.

Інноваційна освітня діяльність у закладах освіти здійснювалася у відповідності до Положення про експериментальний педагогічний майданчик, затвердженого наказом Міністерства освіти України від 16.12.1993 року № 451. Згідно з цим Положенням на базі закладів освіти (школи, дошкільні, позашкільні заклади) могли бути створені експериментальні майданчики з перевірки ефективності та результативності інновацій.

Так, наказом управління освіти і науки Дніпропетровської облдержадміністрації № 359 від

10.06.1996 року затверджено програму обласного експерименту «Створення моделі особистісно-орієнтованої школи на основі впровадження ідей та концепцій розвиваючого навчання». На базі закладів освіти області були створені експериментальні педагогічні майданчики з метою впровадження особистісно-орієнтованого підходу до учнів. Такий підхід передбачає врахування потреб кожного учня, де він виступає як активний суб'єкт освітньої діяльності. Особистісно орієнтоване виховання, на думку І. Беха, – виховання методологічного типу, яке для свого обґрунтування звертається до всього універсуму соціально-гуманітарних наук і спирається на фундаментальні філософські, психологічні ідеї про людину, про виховання і процеси її індивідуально-особистісного розвитку, про виховання як ціннісно породжувальний процес [1].

Згідно з наказом управління освіти і науки Дніпропетровської облдержадміністрації № 48 від 24.01.1997 року «Про організацію експериментальної роботи по впровадженню вальдорфської педагогіки» схвалено проведення даного експерименту в середніх загальноосвітніх школах № 108, 122 м. Кривого Рогу, дошкільних закладах № 94 м. Дніпропетровська, № 218 м. Кривого Рогу, а на базі Дніпропетровської школи вільного розвитку дитини відкрито обласний центр вальдорфської педагогіки. Зазначимо, що роботу по вивченню та експериментальній апробації моделі одного з типів вільної школи – вальдорфської, в області розпочато ще у 1991 році із попередньої підготовки педагогічних кадрів, яка проводилася на базі Московського центру вальдорфської педагогіки, Санкт-Петербурзького педагогічного університету та ДОІППО із залученням співробітників Міжнародного центру вальдорфської педагогіки в м. Штуттгард.

Іншим напрямом наукових педагогічних досліджень, який виокремився у 90х роках ХХ століття, було питання збереження здоров'я учнівської молоді. Особливої актуальності й вагомості набула проблема апробації у закладах освіти інтегрованих, систематизованих програм з валеології, що навчають підростаюче покоління формуванню, збереженню і зміцненню здоров'я, як це було передбачено в Державній національній програмі «Діти України» [6]. Закономірно, що серед перших експериментальних педагогічних майданчиків на Дніпропетровщині були створені майданчики із проблеми зміцнення здоров'я, системи неперервного валеологічного виховання та освіти. Наказом управління освіти і науки Дніпропетровської облдержадміністрації № 105 від 25.02.1997 року було затверджено відповідну мережу шкіл (15 закладів), наукового керівника дослідження та термін для експериментального дослідження (10 років). Функціонування експериментальних майданчиків було спрямовано на підвищення рівня фізичного,

психічного і духовного здоров'я, зниження загальної захворюваності дітей дошкільного і шкільного віку засобами валеологічної освіти, створення моделі системи неперервного валеологічного виховання та моделей освітніх закладів зміцнення здоров'я. Протягом 10 років у закладах, що були учасниками експерименту, були створені моделі «Освітнянський заклад – школа здоров'я», моделі професійної компетентності вчителів-валеологів та психологів. Отримані результати дослідження набули поширення і використання у закладах освіти області з метою системного підходу до валеологічної освіти та виховання.

У 1998/1999 навчальному році на базі Верхньодніпровської середньої школи № 5 розпочав роботу експериментальний педагогічний майданчик по впровадженню модульно-розвивального навчання (наказ управління освіти Дніпропетровської облдержадміністрації № 510 від 02.07.1998 року). Дослідження тривало 5 років й експериментальний майданчик використовувався як творча лабораторія в організації системи модульного/розвивального навчання.

Отже, початок творчих і наукових пошуків педагогічних колективів закладів освіти області щодо впровадження інновацій в освітній процес, пов'язаний із активізацією дослідно-експериментальної діяльності шляхом створення перших експериментальних педагогічних майданчиків у другій половині 90х років ХХ століття. Серед напрямів роботи експериментальних майданчиків найпоширенішими були особистісно-зорієнтоване навчання та впровадження здоров'язберігаючих технологій.

Таблиця 1 демонструє динаміку створення майданчиків з 1997 по 2001 роки.

Наступний період упровадження інновацій в освітній процес закладів освіти пов'язаний із затвердження Положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад (наказ Міністерства освіти і науки України № 114 від 20.02.2002 року). Конкретизовано поняття «експериментальний загальноосвітній навчальний заклад», яке відповідне положення визначає як «загальноосвітній навчальний заклад, у якому здійснюється дослідно-експериментальна робота з перевірки результативності та можливості застосування педагогічних та управлінських інновацій» [3]. Загальноосвітньому навчальному закладу надається статус експериментального загальноосвітнього навчального закладу всеукраїнського

або регіонального рівня. На заміну експериментальним педагогічним майданчикам на рівні області почали створюватися експериментальні навчальні заклади.

У 2002 році розпочала роботу мережа експериментальних загальноосвітніх навчальних закладів – *шкіл життєтворчості*. У дослідженні було задіяно 30 установ. Актуальність розробки моделі школи життєтворчості на базі закладів освіти Дніпропетровщини зумовлювалася необхідністю забезпечити якісні зміни в системі вітчизняної шкільної освіти, зміні акцентів освіти на глибинне осмислення учнями своєї життєдіяльності і творчий підхід до самореалізації. Мета дослідження полягала у розробці інноваційних моделей навчально-виховних закладів на засадах педагогіки життєтворчості та компетентісно спрямованої освіти. Педагогічні колективи кожного окремого закладу освіти, що працювали за єдиною загальнонауковою темою, проводили дослідження за індивідуальною темою і напрямом, що відповідали потребам учасників освітнього процесу та наявним у закладі ресурсам. Наприклад, середня загальноосвітня школа № 18 міста Дніпропетровська працювала над темою «Розробка системи виховання, навчання і розвитку життєвої компетентності учня в умовах гуманізації освіти». Упродовж 12 років (2002 – 2014) педагогічним колективом закладу напрацьовано систему виховання, навчання і розвитку життєвої компетентності особистості, розроблено критерії життєвої компетентності особистості дитини, а також критерії ефективності педагогічних засобів впливу на розвиток особистості учня.

Школи життєтворчості були створені не лише у великих містах, а й у селах, селищах. Так, Широківська середня школа № 1 працювала за програмою «Розробка моделі школи життєтворчості особистості в умовах сільського регіону». За результатами роботи в закладі розроблено ефективну модель школи життєтворчості особистості в умовах соціуму сільського регіону, яка сприяє вихованню інтелігентної, здорової, творчої, компетентної особистості – носія національних цінностей, загальнолюдських, наукових, філософських надбань, яка живе в гармонії з природою і сама з собою.

Поряд із школами життєтворчості розпочала роботу мережа *шкіл-родин* (13 шкіл). Ідея школи-родини як основи єдності спільноти учнів, учителів, батьків та громади на засадах взаєморозуміння та партнерства відповідала стратегіям розвитку

Таблиця 1

Динаміка створення експериментальних педагогічних майданчиків у навчальних закладах Дніпропетровської області

Рік	1997	1998	1999	2000	2001
Кількість закладів	15	69	119	174	214

вітчизняної освіти 90х років ХХ століття. Відповідно становлення школи-родини на засадах української державності було актуальним і своєчасним, оскільки це сприяло розвитку регіональної освіти й забезпечувало реалізацію освітньої політики держави. Серед основних завдань, що постали перед колективами закладів освіти й науковцями, були такі: розробити інноваційні освітні технології на засадах педагогіки родинності; створити модель розвитку освітнього простору шкіл-родин; розробити технологію підготовки вчителя до експериментальної діяльності в системі шкільної освіти.

Орієнтація освітнього процесу на особистість учня стала центром уваги регіонального інноваційного освітнього проекту «Школи психолого-педагогічного проектування». Наукова новизна проекту полягала у створенні інноваційної освітньої системи проектування особистісно-розвивального змісту навчально-виховного процесу загальноосвітнього навчального закладу, що максимально оптимізує процес соціалізації особистості, зокрема набуття нових знань, умінь, навичок учнем. У проекті застосовано системний підхід (компонентно-структурний і функціональний аналіз) у дослідженні феномена когнітивного і психосоціального розвитку учнів, запропоновано конкретні психолого-педагогічні технології, які змінюють форми, методи, прийоми освітнього процесу.

За принципами гуманізації, екологізації, інтеграції освітнього процесу розпочала роботу мережа шкіл за інноваційною програмою «Росток». Підвищення рівня фізичного, психічного, духовного розвитку учнів через організацію їх активної творчої діяльності на засадах інтеграції, гуманізації та екологізації змісту, методів, технології навчання і виховання, реалізованих у новому навчально-методичному забезпеченні педагогічного процесу загальноосвітнього навчального закладу в процесі його становлення і розвитку професійної компетентності вчителя.

49 закладів освіти у 2002 році розпочали впровадження у навчально-виховний процес здоров'язберігаючих педагогічних технологій, спрямованих на формування культури здоров'я підростаючого покоління. Серед ключових завдань експериментального дослідження було визначено такі: розробити та експериментально перевірити ефективність структурно-змістовної моделі формування культури здоров'я учнів; експериментально перевірити впровадження цільової шкільної програми «Здорова дитина – майбутнє нашої країни»; впровадити здоров'язберігаючі технології навчання й виховання (уроки психологічного

розвантаження, фізкультхвилинки, релаксаційні паузи, експерименти арт-терапії) у навчально-виховний процес закладу; сформувати сприятливе внутрішньошкільне середовище для збереження і зміцнення здоров'я учнів та інше.

Відповідно до постанови Кабінету Міністрів України № 634 від 26.04.2003 року «Про затвердження комплексної програми реалізації на національному рівні рішень, прийнятих на Всесвітньому саміті зі сталого розвитку на 2003–2015 роки» науковцями ДООППО вперше в Україні розроблена Комплексна програма «Освіта для сталого розвитку» та програма дослідно-експериментальної роботи за темою «Формування механізмів трансформації регіональної системи освіти на основі принципів випереджаючої освіти для сталого розвитку», метою якої є підвищення рівня освіченості учнів та педагогів у питаннях сталого розвитку, виховання соціально адаптованої, відповідальної та стратегічно мислячої особистості, а також створення моделі школи випереджаючої освіти для сталого розвитку. Наукова новизна даної інновації полягала у тому, що в процесі експерименту визначено основні педагогічні умови і шляхи формування у дітей та молоді ціннісних орієнтацій, що відповідають принципам сталості в системі неперервної освіти для сталого розвитку; розроблено модель нового типу навчальних закладів; створено програми, які становлять цілісну систему організації педагогічних технологій в інтересах сталого соціального розвитку, що відповідають діяльнісному підходу до навчання, створюють максимально сприятливі умови для розвитку творчої особистості для свідомого життєтворчого ставлення до себе, довкілля, збереження свого здоров'я, гармонійних стосунків між людьми. За програмою даного дослідження упродовж 7 років (2009–2015 роки.) працювали 63 заклади.

Серед ключових напрямів педагогічних пошуків, а відповідно і тематики експериментальної перевірки ефективності і результативності педагогічних інновацій на кінець першого десятиліття ХХІ століття на Дніпропетровщині найбільш поширеними були такі: педагогіка життєтворчості; родинна педагогіка; школи культури здоров'я; школи особистісного зростання; школи психолого-педагогічного проектування; науково-педагогічний проект «Росток»; випереджаюча освіта для сталого розвитку.

Таблиця 1 демонструє кількісні показники створення та функціонування експериментальних навчальних закладів у перше десятиліття ХХІ століття.

Таблиця 2

Динаміка створення експериментальних навчальних закладів області у перше десятиліття ХХІ ст.

Рік	2002	2003	2005	2006	2008	2009
Кількість експериментальних закладів	20	26	89	112	141	158

Висновки з дослідження та подальші перспективи в цьому напрямі. Отже, ґене́за інноваційної діяльності в закладах освіти Дніпропетровщини кінця ХХ – першого десятиліття ХХІ століття показує, що початок інноваційної діяльності пов'язаний зі створенням експериментальних педагогічних майданчиків у 90-х роках ХХ століття. Серед напрямів роботи експериментальних майданчиків найпоширенішими були особистісно зорієнтоване навчання та впровадження здоров'язберігаючих технологій. Поштовхом до активізації інноваційної освітньої діяльності на початку ХХІ століття стало прийняття Положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад. Кількість експериментальних навчальних закладів на Дніпропетровщині з 2002 по 2009 роки зросла з 20 до 158, а напрями досліджень суттєво розширилися. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в узагальненні інноваційної освітньої діяльності у закладах освіти Дніпропетровщини періоду 2010–2020 років.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І.Д. Від волі до особистості. Київ : Україна-Віта, 1995. 202 с.
2. Кириленко С. Інноваційні виміри розвитку загальноосвітнього навчального закладу. *Нова педагогічна думка*. 2017. № 1. С. 15–19.
3. Положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад: наказ Міністерства освіти і науки України № 114 від 20.02.2002. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0428-02> (дата звернення: 30.01.2020).
4. Про затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності: Наказ Міністерства освіти і науки України від 07.11.2000 №522 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00> (дата звернення: 30.01.2020).
5. Про інноваційну діяльність: Закон України 4 липня 2002 року № 40–IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15> (дата звернення: 30.01.2020)
6. Про Національну програму «Діти України»: Указ Президента України від 18 січня 1996 року N 63/96 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/63/96> (дата звернення: 30.01.2020).

ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ У ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

PRIORITY AREAS OF THE UKRAINIAN SCHOOL DEVELOPMENT AND PEDAGOGICAL THOUGHT IN THE XX – THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY

У статті на основі аналізу історико-педагогічних джерел встановлено, що у змісті навчально-методичного забезпечення для студентів закладів вищої освіти є багато спільного у висвітленні історії української педагогіки, генези українського шкільництва з урахуванням здобутків і тенденцій; у питаннях визначення теоретико-методологічних засад історії української педагогіки як науки; в обґрунтуванні змістових аспектів української вищої освіти у хронологічних межах певного історичного періоду крізь призму загального розвитку освіти.

У процесі порівняльного аналізу підручників і навчальних посібників з історії педагогіки, виданих в Україні за останнє двадцятиріччя, з'ясовано, що зміст навчальної дисципліни в них репрезентовано у трьох варіантах: у першому висвітлено історію становлення зарубіжної школи та педагогіки ХХ ст.; у другому – лише історію розвитку педагогічної думки й освіти в Україні; у третьому розкрито історію розвитку світової педагогічної думки та історію розвитку української школи й педагогіки.

Досліджено, що історію української педагогіки розкрито авторами підручників загалом в одновекторному змістовому діапазоні, зокрема: виникнення і розвиток української родини, сімейного виховання, народної педагогіки й етнопедагогіки, науково-педагогічної теорії та практики, навчально-виховної роботи культурно-освітніх закладів усіх рівнів в Україні від найдавніших часів до сучасності.

Констатовано, що історія української педагогіки як потужний суспільно-духовний феномен має багату і самобутню історію, яка заслуговує на ґрунтовне студіювання у ретроспективі задля активізації її дієвих ресурсів у площину сучасної освітньої практики.

Ключові слова: порівняльно-змістовий аналіз, історія педагогіки як навчальна дисципліна, підручники й навчальні посібники, історія української школи і педагогіки.

The article, based on the analysis of historical and pedagogical sources, found that the content of educational and methodological provision for students of institutions of higher education has much in common in the coverage of the history of Ukrainian pedagogy, the genesis of Ukrainian school, taking into account the achievements and trends; in determining the theoretical and methodological foundations of the history of Ukrainian pedagogy as a science; in substantiation of the substantive aspects of Ukrainian higher education within the chronological limits of a certain historical period through the prism of the general development of education.

In the course of the comparative analysis of textbooks and manuals on the history of pedagogy, published in Ukraine over the last twenty years, it is found that the content of the discipline in them is represented in three variants: the first covers the history of the formation of a foreign school and pedagogy of XX; in the second, only the history of pedagogical thought and education in Ukraine; the third presents the history of the development of world pedagogical thought and the history of the development of the Ukrainian school and pedagogy.

It is researched that the history of Ukrainian pedagogy is covered by the authors of textbooks in general in the one-vector content range, in particular: emergence and development of Ukrainian family, family education, folk pedagogy and ethno-pedagogy, scientific-pedagogical theory and practice, educational and educational institutions of Ukraine from ancient times to the present.

It is stated that the history of Ukrainian pedagogy as a powerful social and spiritual phenomenon has a rich and original history, which deserves a thorough study in retrospect in order to activate its effective resources in the sphere of modern educational practice.

Key words: comparative analysis, histories of pedagogy as a discipline, textbooks and manuals, history of Ukrainian school and pedagogy.

УДК 37.01

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-12>

Нагрибельний Я.А.,

канд. іст. наук,

доцент кафедри гуманітарних дисциплін,

декан факультету судноводіння

Херсонської державної

морської академії

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Реформування системи освіти загалом і шкільної зокрема, що супроводжується численними викликами соціально-політичного характеру, актуалізує проблему дослідження історії розвитку українського шкільництва в різні історичні періоди.

Вивчення й узагальнення педагогічного досвіду того чи того історичного періоду дає змогу відстежити історичні умови становлення і розвитку українського шкільництва, національної освіти, народних традицій родинно-шкільного та громадянського виховання учнів на теренах України.

Мета статті – здійснити аналіз історичних передумов становлення українського шкільництва ХХ – початку ХХІ ст. з урахуванням здобутків

і тенденцій в історії української педагогічної думки й описати пріоритетні напрями розвитку української школи конкретного історичного періоду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Генезу розвитку української освіти, українського шкільництва, української педагогіки ХХ – початку ХХІ ст. розкрито в монографічних працях, статтях, підручниках і навчальних посібниках таких науковців, як А. Алексюк, Л. Артемова, Л. Березівська, О. Васюк, О. Гайдай, Д. Герцюк, О. Дубасенюк, І. Зайченко, В. Кравець, П. Лузан, О. Лучко, О. Любар, О. Радул, Д. Скільський, М. Стельмахович, Д. Федоренко та ін.

Виклад основного матеріалу. Історія української педагогіки та шкільництва має багату

й самобутню історію, яка заслуговує на те, щоб її студіювати як могутній суспільно-духовний феномен, гідний і вагомий внесок у скарбницю власної національної та світової педагогічної культури [16, с. 9]. Вагомий внесок у розвиток українського шкільництва упродовж ХХ – початку ХХІ ст. зробили представники тогочасної духовної еліти Юрій Федькович, Сидір і Григорій Воробкевичі, Борис Грінченко, Іван Франко, Леся Українка, Михайло Коцюбинський, Іван Огієнко, Михайло Грушевський, Михайло Драгоманов, Софія Русова, Григорій Ващенко, Антон Макаренко, Василь Сухомлинський, Іван Зязюн, Семен Гончаренко та багато інших, які активною просвітницькою і громадською діяльністю відкрили шлях до національного відродження, становлення і розвитку української педагогічної думки, шкільництва загалом. Проте, як свідчить аналіз спеціальної літератури, активні просвітителі, що виявили себе у процесі розбудови національної системи освіти та виховання, – М. Грушевський, І. Огієнко, Г. Ващенко, Н. Полонська-Василенко, С. Русова та інші діячі української педагогіки – зазнають переслідувань та утисків, їхні праці у ХХ ст. забороняються аж до перших років незалежності України.

Лише після звільнення України від імперського тоталітарного режиму студенти вищих закладів освіти стали вивчати педагогічну спадщину видатних українських педагогів і просвітителів. Відтак по-новому сьогодні прочитується й аналізується педагогічна діяльність М. Грушевського, І. Огієнка, Г. Ващенко, Н. Полонської-Василенко, С. Русової, А. Макаренка, В. Сухомлинського та інших діячів української педагогіки.

Чільне місце в доробку діячів ХХ ст., які зробили значний внесок в українську педагогіку та шкільництво, проте несправедливо заборонялися для вивчення і впровадження у практику, посіли праці Софії Русової, котра все своє життя присвятила пошукам шляхів створення і розбудови української національної школи. І хоч у Софії Русової (Ліндфорс – дівоче прізвище) батьки іноземного походження (батько – швед, мати – французенка), їй не раз доводилося сидіти в тюрмах за «українофільську діяльність», однак вона як відважний педагог-просвітитель не боялася в'язниць і утисків, завжди після звільнення відкривала українські школи, дитячі садки, в яких навчала дітей, допомагала учителям і вихователям по-новому здійснювати освітній процес у дитсадку та школі, використовуючи створенні нею підручники, посібники, зокрема: український буквар, читанки для дітей дошкільного віку й учнів початкових класів, посібників із географії Європи.

Дидактичні основи навчання і виховання учнів обґрунтовано Софією Русовою в статтях, підручниках, навчальних посібниках із педагогіки, серед яких: «Дошкільне виховання», «Теорія і практика

дошкільного виховання», «Дидактика», «Сучасні течії в новій педагогіці», «Роль жінки в дошкільному вихованні», «Моральні завдання сучасної школи», «Нова школа», «Єдина діяльна (трудова) школа» та ін. Наукова та громадська діяльність Софії Русової спрямована на розбудову концепції національної освіти. Розроблена нею концепція національної освіти й виховання ґрунтується на засадах широкої демократизації, забезпечення сприятливих умов для навчання дітей рідною мовою, розвитку їхніх індивідуальних природних задатків, виховання самостійності та відповідальності, поваги до старших, до скарбів української культури, традицій сім'ї та рідного народу задля цілеспрямованого формування національно свідомих громадян держави.

У контексті реалій сьогодення виняткової ваги набуває доробок видатного українського педагога, непересічної особистості Григорія Ващенка, якого по праву сучасні дослідники вважають засновником нової національної педагогіки, що корелюється зі змістом, метою та завданнями української освіти й зорієнтовує педагогічну спільноту на виокремлення пріоритетних напрямів розвитку освіти на сучасному етапі. Одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти України в перші роки її становлення визначено впровадження розробленої дослідником інноваційної структури, згідно з якою навчання й виховання дітей, учнів і молоді запропоновано розпочинати з урахуванням типологічних характеристик, зокрема:

- материнський догляд або ясла – до 3 років;
- дитячий садок – від 3 до 6 років;
- початкова школа – від 6 років і завершувати у 14 років;
- середня школа – від 14 до 18 років. Середня школа за структурою була різнотипною: реальна школа, класична гімназія, технічні, агрономічні та медичні школи, учительські семінарії;
- вища школа – від 18 до 23 років – мала таку структуру: університет, технічні, педагогічні інститути, академія мистецтв, консерваторія, військова академія;
- позашкільні заклади, які охоплювали різновікові групи дітей, молоді та дорослих, зокрема: гуртки, об'єднання, товариства, клуби, будинки дитячої творчості, курси підвищення кваліфікації фахівців різних галузей;
- науково-дослідні установи: академії наук, академія педагогічних наук [16, с. 9].

Як підтверджує практика, розроблена Г. Ващенком структура системи освіти й досі є взірцевим проектом розвитку українського шкільництва та педагогічної науки. Опрацювання джерел, що висвітлюють погляди непересічної педагогічної персоналії ХХ ст. – Григорія Ващенка – на виховання української молоді, мимоволі спонукає до проведення історико-педагогічних паралелей

у контексті сучасних суспільних реалій, зокрема в умовах постійних соціально-економічних трансформацій, невизначеності гуманітарної політики й освітньо-виховної стратегії. Аналіз і синтез напрацювань ученого в окресленому змістовому діапазоні в річищі розвитку педагогічної думки актуалізує інтелектуальні й духовні сили засновника української національної педагогіки. Дослідники спадщини Г. Ващенка (О. Вишневський, М. Левківський, О. Любар, М. Стельмахович, Д. Федоренко) підкреслюють щирість його переконань у тому, що українська національна система освіти може існувати лише на підвалинах ідеалістичного світосприймання й утвердження норм християнської моралі як шляху до самовдосконалення особистості, громадянина з новим мисленням, відданого ідеалам Української держави.

Доцільно зауважити, що в самих назвах його підручників та у їхньому змісті прочитується стратегія тогочасної української освіти («Система освіти у самостійній Україні», «Система навчання», «Виховний ідеал», «Виховна роль мистецтва», «Виховання любові до Батьківщини», «Тіловиховання як засіб виховання волі і характеру» та ін.). Задля об'єктивності варто зазначити, що, попри деяку суперечливість та ідеалізацію (абсолютизацію християнського ідеалу; розуміння ролі нації в історичному та політичному контекстах; переоцінку ролі навчально-виховних заходів), погляди педагога незримо вступають у діалог із сучасністю на новому витку поступу української педагогічної думки, оскільки віддзеркалюють її генетичний зв'язок із національною етнопедагогікою й по-особливному актуалізують назрілі проблеми в сьогочасній системі вітчизняної освіти.

Аналіз змісту педагогічного доробку Григорія Ващенка в ретроспективі дає змогу констатувати, що учений запропонував самобутню систему національної освіти з урахуванням ментальності, звичаєвої культури та традицій українського народу, виокремивши як надважливий складник її родинне виховання з позицій етнопедагогіки й етнопсихології, який з погляду сьогодення характеризуємо як пріоритетний і в XXI ст. Крім того, в умовах демократизації українського суспільства виняткової ваги набуває тлумачення в сучасному контексті поняття «свобода», яку Григорій Ващенко розглядав передусім як обов'язок індивіда у ставленні до інших людей і суспільства загалом.

У найтяжчі для України роки (1918–1945 рр.) школа й педагогічна наука повністю залежали від тогочасних соціально-економічних і політичних умов. В означений період Україна перебувала, зокрема до 1940 р., у стані розшматування земель на чотири частини, кожна з яких залежала від політики уряду чужих за духом, мовою, подекуди релігією країн – Росії, Румунії, Польщі, Чехословаччини, пізніше Угорщини. Напередодні другої

світової війни три регіони України були возз'єднані, четвертий – аж після Великої Вітчизняної війни, зокрема в 50-ті рр. минулого століття, коли землі Закарпатської України ввійшли до складу Української держави.

Як відомо, у 1922 р. був утворений колишній Радянський Союз, до складу якого ввійшли землі північного, східного, центрального та південного регіонів України. УРСР розпочала своє функціонування, повністю залежачи від волі Кремля. За край несприятливих соціально-політичних умов у 20-ті й подальші роки XX ст. система народної освіти тодішньої України вимушено функціонувала за московськими програмами, пропонованою структурою системи освіти, крім того, під посиленням контролем і постійним втручанням у справу українського шкільництва більшовицького уряду колишнього Радянського Союзу. Структура системи освіти, яку свого часу запропонував Григорій Ващенко для розвитку української школи, не була прийнята тодішнім керівництвом народної освіти. У запровадженій структурі системи освіти середню школу не було передбачено, як і класичні гімназії. Замість середньої школи введено двоступеневу семирічну трудову школу, зокрема: перший ступінь (1–4 класи); другий ступінь (5–7 класи). Випускники семирічної трудової школи другого ступеня вступали до професійної трудової школи чи технікуму, пізніше – до вищої школи. Щоправда, структура вищої школи також зазнала змін: статус університетів замінено на статус інститутів. Крім того, у структурі вищої школи не передбачено функціонування академій, консерваторій і науково-дослідних установ.

Аналіз законодавчої бази 20–30-х рр. XX ст., зокрема Положення «Про єдину трудову школу», декларації «Про основні принципи єдиної трудової школи», наукових праць С. Ананьїна «Експериментальний метод викладання» (1922 р.) [16, с. 9]; М. Баскіна «Дальтон-план і метод проектів» (1924 р.) [16, с. 9]; Б. Всесвятського «Метод пошуку (дослідницький) та нові програми» [16, с. 9], дає змогу зробити висновок про введення змін у цілях, завданнях, змісті, принципах, підходах, структурі освіти, напрямках, організаційних формах і методах навчання, які більшовицький режим насаджував як альтернативу класно-урочній системі навчання, успішно утрадиційненій у світовій практиці. Замість класно-урочної системи навчання у тогочасних школах уведено нову систему організації навчальної діяльності: лабораторно-бригадний метод; метод проектів, що передбачали розподіл учнів за бригадами або групами для посилення аспекту трудової підготовки. За такого підходу до організації навчального процесу всім учням пропонували обов'язкову програму-мінімум, яка передбачала вилучення з підручників теоретичного матеріалу, нібито складного для

засвоєння учнями, натомість давалися завдання, задачі та вправи, зміст яких націлював на самостійне обґрунтування правил, термінів, теорії, що надалі призвело до розповсюдженого другорічництва. Щоправда, здібним учням пропонувалася програма-максимум за вибором.

Розумово обдарованих учнів педагогічні колективи рекомендували на навчання до зразкових і дослідно-показових шкіл, де учні навчалися за спеціальними планами та програмами з урахуванням індивідуальних запитів і потреб здібних учнів. Для слабких і педагогічно занедбаних учнів створювали спеціальні (допоміжні) навчальні заклади, в яких навчання організовувалося за планами та програмами найнижчого рівня складності. Задля організації навчальної діяльності для занедбаних, слабких і здібних учнів створювалися педологічні служби.

У 30-ті рр. означеного століття було видано наказ народного комісаріату освіти «Про організацію педологічної роботи по лінії органів народної освіти». Проте вже у 1936 р. вийшла Постанова ЦК ВКП(б) «Про педагогічні викривлення в системі наркомосів», якою засуджено теорію і практику педології, викрито її псевдонауковий антимарксистський характер, неприпустимість звернення до біогенетичного розвитку людини [2]. Відповідно, в усіх школах України ліквідувалися посади педологів і закривалися педологічні лабораторії, кабінети обстеження. У педагогічних інститутах заборонено виклад педології як окремої науки та вилучено її з навчальних планів і програм; усі педологічні підручники, навчальні посібники було вилучено з бібліотек; відділи педології ліквідовано в Харківському та Київському науково-дослідних інститутах. Т. зв. зразкові та дослідно-показові школи переведено в нормальні школи, навчальну роботу зі здібними учнями заборонено. Натомість посилено самостійну роботу учнів. У вправах і завданнях для самостійної роботи введено диференціацію.

На 20–30-ті рр. ХХ ст. припадає педагогічна діяльність українського педагога Антона Макаренка, який упродовж шістнадцяти років працював у колонії з «важкими» підлітками. Не вдаючись до глибокого аналізу педагогічної спадщини та системи роботи Антона Макаренка (дослідники історії педагогіки докладно описали його педагогічну систему), акцентуємо увагу лише на особистому внеску його до скарбниці української педагогічної думки. Талановитий педагог Антон Макаренко, попри неоднозначні й різночасові оцінки його діяльності, був непересічною особистістю з потужною педагогічною інтуїцією й талантом вихователя, він не лише відчув критичне становище неповнолітніх безпритульних у буремні 20-ті рр., а й широко використовував надбання народної педагогічної мудрості у вихованні, зумів органічно поєднати

в тодішніх соціально-економічних умовах навчання з продуктивною працею «важких» підлітків, спираючись на значний психологічний ресурс і підтримку колективу, заклавши підвалини для розвитку учнівського самоврядування на принципах гуманізму й демократії.

Нищівна політика воєнного комунізму більшовиків, окрім зруйнування економіки та сільського господарства України радянської доби, завдала болісних випробувань українському шкільництву. Тотальне знищення українського генофонду, голодомор у 20-ті та 30-ті рр., особливо у степових регіонах, економічний крах наштовкнули більшовиків на лібералізований крок – стратегію нової економічної політики, що уможливило порушити питання про відродження й розвиток української національної школи. У цей період в усіх куточках тодішньої України, де компактно проживали національні меншини (греки, румуни, молдавани, німці, болгары, угорці, поляки та інші народи), урядом дозволено було відкривати школи з національною мовою навчання, проте в таких школах, на жаль, українська мова як мова республіки не вивчалася. Аналіз спеціальної літератури дав змогу констатувати, що курс на т. зв. українізацію був за своєю суттю хижачьким і підступним, оскільки передбачав виявлення у такий спосіб національно свідомого й інтелектуально потужного українства, спроможного не тільки мислити, продукувати ідеї в національних інтересах, а й готового до захисту справи державотворення, яке більшовицький режим у 50–60-ті рр. ХХ ст. переслідував, піддавав репресіям, а педагогічну спадщину забороняв. Саме у цей період, як свідчать історичні джерела, громадян колишнього Радянського Союзу називали радянським народом, відповідно для радянського народу в усіх п'ятнадцяти республіках стали відкривати радянські школи з російською мовою навчання. Щоправда, подекуди функціонували й національні школи з обов'язковим вивченням російської мови [1]. Запроваджене в ужиток словосполучення «радянський народ» передбачало нівелювання конкретної окремішності за національною належністю, спотворення національного світогляду і свідомості молоді, відлучення її від традицій, звичаїв і культури рідного народу. Саме тому шкіл із національною мовою навчання, українською зокрема, ставало дедалі менше. У цей період вчителі та педагоги активно обговорювали проблему низької успішності учнів, шукали шляхи подолання другорічництва.

В умовах комуністичної заідеологізованості колишнього радянського суспільства 50–70-х рр. ХХ ст., коли у школі запанували окомілювання та відсоткоманія в питаннях якості знань учнів, т. зв. соціалістичного змагання з-поміж колективів освітян, а також прийняття в 1972 р. постанови «Про завершення переходу до загальної середньої

освіти молоді й подальший розвиток загальноосвітньої школи», спричинили формалізм у системі навчання й виховання. Прикметною ознакою цього періоду був шалений наступ комуністичної імперії на здобутки національної культури, літератури, освіти та науки загалом.

Українська педагогічна думка періоду 60–70-х рр. ХХ ст. позначена появою потужного таланту, гуманіста, глибокого знавця і натхненника дитячої душі – Василя Олександровича Сухомлинського, плідна науково-педагогічна діяльність якого відбувається в умовах жорсткого тоталітарного режиму. Погляди добротворця і гуманіста зіткнулися з авторитарною системою управління в народній освіті й науці. Опрацювання й аналіз історико-педагогічних джерел дає змогу констатувати, що в нерівному двобої з авторитарно-нищівною системою добротворця й гуманісту все ж вдалося створити школу педагогів-однотумців у Павлівській середній школі й реалізувати продумані ним ідеї на практиці, об'єднавши зусилля школи та сім'ї для виховання високоморальних громадян держави на засадах української етнопедагогіки, рівноправного партнерства учасників навчально-виховного процесу. Його науково-педагогічний ентузіазм, нестримне прагнення перетворити навчально-виховний процес у тогочасній школі на комфортне середовище, де кожна особистість учня є самоцінністю, підтримувана колективом майстрів освітянської справи, засвідчує, що Василь Олександрович Сухомлинський духовно й інтелектуально переріс свою епоху, витримавши необ'єктивну критику як від органів народної освіти, так і від представників української наукової спільноти.

У другій половині 70-х і впродовж 80-х рр. ХХ ст. відроджується інтерес науковців і практиків до проблем диференціації змісту навчання, в т. ч. й ранньої диференціації, зумовлена демократизацією життя тогочасного суспільства, а також зрушеннями в соціально-економічній сфері держави. Епоха т. зв. «відлиги» сприяла пожвавленню інтересу науковців до проблеми особистості кожного учня, розвитку його нахилів і здібностей, а відтак і до проведення наукових досліджень у царині педагогіки з урахуванням здобутків психології. У цей період активно відбуваються процеси реформування в системі освіти, проте пропонувані реформи докорінно не змінювали методології, мети та змісту навчання в закладах освіти, а торкалися лише удосконалення з ідеологічних міркувань, задекларованих у партійних документах [16, с. 3–4].

Розбудова незалежної Української держави відкрила широкий простір для педагогічної творчості вчительства та плюралізму думок, стимулювала прагнення до відродження й розвитку автентичної педагогіки України, вияву власної ініціативи у створенні, крім державних, також приватних

навчальних закладів – коледжів, ліцеїв, інститутів, університетів. Подією великої ваги в науковому, духовному, освітньому, культурному й педагогічному житті нашої країни стало відновлення 19 вересня 1991 р. Києво-Могилянської академії як незалежного університету з міжнародним статусом. Заявили про своє відродження й такі славетні в історії української педагогіки наукові й освітні заклади, як Острозька академія і колегія Павла Галаґана [16, с. 433]. У перше десятиліття незалежної України активно розробляються концепції, державні освітні стандарти, відбувається реформування змісту шкільної та вищої освіти, унормовуються основні параметри організації навчально-виховного процесу в різних типах шкіл. Упродовж другого десятиліття незалежної України запропоновано нову структуру закладів шкільної освіти за трьома рівнями диференціації змісту: базовим рівнем, рівнем стандарту та профільним рівнем. Учні вступають до вищих навчальних закладів за результатами зовнішнього незалежного оцінювання. У чинних навчальних програмах зі шкільних предметів, підручниках і навчальних посібниках окреслено шляхи та засоби ефективного навчання, формування предметних і ключових компетентностей, національного виховання дітей, учнів і молоді; визначено пріоритетні напрями розвитку освіти в незалежній Україні у ХХІ ст.; особливості реформування професійної, вищої й педагогічної освіти.

Висновки. Отже, логіко-системний аналіз законодавчих документів досліджуваного періоду та спеціальної літератури в ретроспективі уможливив з'ясування назрілих проблем у педагогічній науці та освітній практиці щодо становлення і розвитку української системи освіти та педагогічної думки, а також виокремлення пріоритетних напрямів, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між суспільно-політичними процесами та прагненням передової наукової спільноти привести у відповідність зміст і підходи в освіті до запитів і потреб сучасного суспільства з урахуванням здобутків української та європейської освітніх систем.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні та критичному осмисленні й узагальненні здобутків педагогічних колективів закладів освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Артеменко В.І. Розвиток навчальної термінологічної лексики у процесі розбудови української системи освіти (кінець ХІХ – початок 1930-х рр. ХХ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2003. 222 с.
2. Артемова Л.В. Історія педагогіки України : підручник. Київ : Либідь, 2006. 424 с.
3. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія. Київ : Либідь, 1998. 558 с.

4. Березівська Л.Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті : монографія. Київ : Богданова А.М., 2008. 406 с.
5. Гайдай О.М. Рух української громадськості за національну початкову освіту (кінець XIX ст. – початок 1917 р.) : дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / Одеський національний університет імені І.І. Мечникова. Одеса, 2005. 220 с.
6. Герцюк Д.Д. Учительський рух на західно-українських землях (друга половина XIX – початок XX ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Київський державний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 1996. 196 с.
7. Данилевська О.М. Мовна політика Центральної Ради, Гетьманату та Директорії УНР : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / НАН України, Ін-т укр. мови. Київ, 2004. 202 с.
8. Довженко Т.О. Словесні методи навчання у діяльності початкових шкіл України другої половини XIX ст. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Харківський державний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. Харків, 2002. 2012 с.
9. Загальна педагогіка та історія педагогіки : підручник / К.А. Аймедов, В.В. Бабієнко, В.А. Бабієнко, В.В. Сторож. Київ : Видав. Дім «Слово», 2014. 352 с.
10. Зайченко І.В. Університетська освіта : навчальний посібник. Чернігів, 2009. 200 с.
11. Історія педагогіки / за ред. М.В. Левківського, О.А. Дубасенюк. Житомир : Житомирський державний педагогічний ун-т, 1999. 336 с.
12. Історія педагогіки: лекції та хрестоматія : навчальний посібник / Є.І. Федорчук, В.В. Федорчук. Кам'янець-Подільський : Вид-во ПП Звалецько, 2007. 320 с.
13. Кравець В.П. Зарубіжна школа і педагогіка XX століття. Тернопіль, 1996. 290 с.
14. Лучко О.М. Розвиток ідей природовідповідності в українській педагогічній науці (кінець XVIII – XX ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2004. 200 с.
15. Лузан П.Г., Васюк О.В. Історія педагогіки та освіти в Україні : навчальний посібник. Київ : НАКККі, 2010. 296 с.
16. Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. Історія української школи і педагогіки : навчальний посібник. Київ : Знання, 2006. 447 с.
17. Сухомлинська О. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної думки в Україні. *Шлях освіти*. 1999. № 1. С. 41–45.

ПОЗАІНСТИТУЦІЙНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ ДЕКОРАТИВНОГО МИСТЕЦТВА НА ТЕРЕНАХ ПІДРОСІЙСЬКОЇ УКРАЇНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.

NON-INSTITUTIONAL FORMS OF TEACHING DECORATIVE ART IN THE TERRITORY OF UKRAINE AS PART OF THE RUSSIAN EMPIRE OF THE XIX – EARLY XX CENTURIES

У статті схарактеризовано позаінституційні форми навчання декоративного мистецтва на землях України, які входили до складу Російської Імперії у ХІХ – на початку ХХ ст. Дослідження має на меті виявити та проаналізувати прояви позаінституційних форм навчання у провідних видах декоративно-прикладного мистецтва (гончарстві, ткацтві, вишивці, вибілці, витинанні, писанкарстві, плетінні із природних матеріалів) досліджуваного регіону в межах окресленого часового проміжку.

З'ясовано, що позаінституційне навчання декоративно-прикладного мистецтва на теренах підросійської України означеного періоду відбувалося у формі сімейного навчання й виховання та індивідуально у формі праці у досвідченого майстра. Встановлено, що орієнтація позаінституційних форм навчання декоративно-прикладного мистецтва у досліджуваному регіоні на сімейне та індивідуальне у майстра була зумовлена взаємодією навчання із вихованням (трудового, соціального, громадського, морального, естетичного) у процесі опанування художнього ремесла. Зазначено, що сімейне навчання й виховання у процесі оволодіння родинними ремеслами прищеплює дітям і молоді розуміння духовних цінностей, розвиває особистість у моральному та культурному аспектах і формує члена сім'ї та суспільства для повноцінної життєдіяльності у соціокультурному середовищі.

Констатовано, що позаінституційні форми навчання різновидам декоративно-прикладного мистецтва на теренах підросійської України ХІХ – початку ХХ ст. розвивалися за такими напрямками:

- сімейне навчання й виховання у процесі оволодіння художнім родинним ремеслом та «обміню досвідом» під час відвідування вечорниць;
- індивідуальне навчання у формі праці помічником під керівництвом досвідченого майстра-ремісника з використанням порад фахівця у процесі створення власних творчих робіт.

Ключові слова: декоративне мистецтво, позаінституційні форми навчання, сімейне навчання й виховання, індивідуальне навчання у майстра.

The article describes non-institutional forms of teaching decorative art on the lands of Ukraine, which were part of the Russian Empire in the XIX – early XX centuries. The aim of the study is to identify and analyze manifestations of non-institutional forms of teaching in the leading types of arts and crafts (pottery, weaving, embroidery, punching, etching, Easter eggs, weaving from natural materials) of the region within the specified time period. It is found out that non-institutional teaching of arts and crafts in the territory of Ukraine as part of the Russian Empire for a certain period took place in the form of family education and upbringing and individually in the form of apprenticeship under the supervision of an experienced master. It is established that orientation of non-institutional forms of teaching arts and crafts in the studied region to the family and individual was conditioned by interaction of education with upbringing (labor, social, civic, moral, aesthetic) in the process of mastering arts and crafts. It is noted that family education and upbringing in the process of mastering family crafts instills in children and youth an understanding of spiritual values, develops a person in moral and cultural aspects and forms a family and society member for a full life in the socio-cultural environment.

It is stated that non-institutional forms of teaching varieties of arts and crafts in the territory of Ukraine as part of the Russian Empire in the XIX – early XX centuries developed in the following directions:

- family education and upbringing in the process of mastering family crafts and “sharing experiences” while attending evening parties “vechornytsi”;
- individual training in the form of apprenticeship under the guidance of an experienced master-craftsman using the advice of a specialist in the process of making their own creative products.

Key words: decorative art, non-institutional forms, family education and upbringing, individual training under the supervision of a master.

УДК 377/378.09:74/75(477)«18/193»
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-13>

Никифоров А.М.,
канд. пед. наук,
скульптор, незалежний діяч

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У змісті історико-педагогічного дослідження розвитку вітчизняної художньої освіти вивчення форм і змісту навчання декоративного мистецтва нині набуває важливого значення в контексті пошуку шляхів вдосконалення сучасного освітньо-виховного процесу в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Історію розвитку декоративного мистецтва України досліджували Є. Антонович, Б. Бутник-Сіверський, Я. Запаско, Р. Захарчук-Чугай, Л. Кісь, В. Наулко, М. Станкевич та ін. Ретельним вивченням окремих видів традиційних ремесел підро-

сійської України займалися В. Генік, Р. Дутка, В. Зайченко, Л. Овчаренко. Становлення і розвиток вітчизняних мистецьких шкіл досліджували Л. Мельничук, С. Побожій, Л. Русакова, Л. Соколюк. Велику увагу осередкам підготовки фахівців галузі декоративно-прикладного мистецтва в Україні у своїх розвідках приділив Р. Шмагалю. Навчання й виховання засобами декоративного мистецтва в сучасному культурно-освітньому просторі описували О. Гулей, Ю. Петренко, В. Проців, С. Свид, С. Романцов та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Змушені зауважити, що

переважна більшість означених праць містить мистецтвознавчий аспект аналізу становлення і розвитку мистецьких процесів. Особливостям позаінституційних форм навчання різновидів декоративного мистецтва на теренах підросійської України XIX – початку XX ст. у площині історико-педагогічної науки донині не приділено належної уваги.

Мета статті – виявити та схарактеризувати позаінституційні форми навчання декоративного мистецтва на теренах підросійської України XIX – початку XX ст.

Виклад основного матеріалу. Плетіння із природних матеріалів – одне з найдавніших ремесел, що нині нам відомі. Особливістю означеного ремесла є той факт, що кожне покоління пристосувало його до своїх повсякденних потреб (капелюхи, кошики, корзини, колиски, коляски, меблі, елементи архітектури) [13]. Історичні відомості свідчать, що починаючи від XV ст. на території Північного Сходу України побутували літні чоловічі головні убори у вигляді солом'яних брилів. Поступово у XVIII і XIX ст. лозоплетіння і рогозоплетіння розповсюдилося, особливо у тих місцевостях, які прилегли до річок та озер, а вироби із соломи – на територіях, де традиційно вирощували злакові культури (жито, пшеницю, овес, ячмінь) [2]. Найбільшими центрами плетіння з рогози і соломи XIX ст. були Чернігівська, Полтавська, Харківська губернії. Принагідно зазначимо, що легкими та зручними рогозяними кошиками користувалися як селянки, так і міщанки по всій території підросійської України у досліджуваний період. Навчання плетінню із природних матеріалів проходило у позаінституційних формах: у сім'ї та індивідуально у досвідченого майстра-ремесника.

Виготовленням художніх виробів із деревини для побуту, церковного богослужіння, зняряд господарської діяльності займалися теслярі, бондарі, столярі, які виготовляли, оздоблювали різьбленням і розписом і вивозили на ярмарки засоби транспорту, меблі, посуд тощо [1]. У XIX – на початку XX ст. в художній обробці дерева на теренах підросійської України у місцевостях, багатих на ліс, збереглися давні традиції деревообробництва. У досліджуваний період працювали переважно майстри-одноосібники, які брали на навчання учнів [10]. Варто вказати, що різьблення – найбільш популярний вид художньої обробки дерева у Північно-Східному регіоні України, яке розвинулося з деревообробних ремесел як допоміжне. Ремісники-різьбярі застосовували різні методи та прийоми обробки деревини: випилювання, випалювання, видовбування. Для оздоблення дерев'яних виробів практикувалося художнє різьблення виробів, які таким чином, крім утилітарного призначення, набували естетичних й оберегових функцій [13, с. 71]. Навчання проходило як у сім'ї, так і у майстра індивідуально.

Вибійка, або набивка – це нанесення фарби на поверхню тканини завдяки друку дерев'яними дошками з різьбленим орнаментом. Набивними тканинами оббивали меблі, стіни, їх закуповували на посаг [8, с. 44–45]. Такі вибійчані тканини виготовляли в підросійській Україні у найбільших осередках ткацтва, зокрема в місті Кролевець Чернігівської губернії (нині – Сумської області). Прикрашали таким чином і тканини для народного побуту й одягу (спідниці, кофти, запаски, керсетки, фартухи, хустки, рушники) тощо. Крім того, зразки вибійчаних тканин збереглися на церковних речах [8, с. 46–48]. Великого розповсюдження в підросійській Україні у досліджуваний період набули вибійчані рушники. Варто вказати, що вибійчаний промисел часто був відхожим, тобто вироби виготовляли мандрівні ремісники-вибійники разом з учнями [6]. Навчання мистецтву вибійки переважно проходило індивідуально у досвідченого майстра-ремесника у процесі праці помічником.

Одним із найбільш масових і розвинених видів традиційного декоративного мистецтва підросійської України XIX – початку XX ст. була вишивка. Цей вид народного ремесла традиційно був жіночим, до якого матері привчали дівчаток змалечку. На окрему увагу заслуговує особливий розділ вишивки по шовку, парчі, оксамиту гаптуванням (вишивкою шовковими та металевими нитками), блискітками, мереживом, фольгою, коштовним камінням [4, с. 28]. Гаптарське мистецтво пов'язано виключно з побутом панівної верхівки – поміщиків, дворян і духовенства. Натомість гаптування виникло на основі народного вишивання, що було поширене у слов'янських народів. Щоб опанувати гаптарське ремесло, необхідно було навчатися у досвідченого майстра сім років [9]. У панських маєтках і при монастирях підросійської України ще до початку XX ст. функціонували центри навчання гаптам для церковних потреб [10].

О. Кісь зазначає, що мати починала навчати доньку від 7–8 років практичних навичок вишивати та шити, знайомила з основними виробничими процесами. Покарання, за словами автора, часом були доволі суворими (мати колола пальці голкою під час таких «занять») [11, с. 49–50]. Загалом від 12–16 років дівчинці призначали т. зв. «денну норму» вишивання. Виконання норми надавало право на розваги, наприклад, вечорниці, на які дівчата брали художню роботу для спільної праці. Так вони не лише закріплювали вже здобуті практичні навички, але й мали можливість демонструвати свої вироби, розглядати й оцінювати роботу інших, вдосконалювати узори для вишивки, запозичувати нові композиційні мотиви, гармонійно поєднані кольорові сполучення. Таким чином, з'являлася можливість «обміну досвідом» [11, с. 51–53]. Зазначимо, що інститут вечорниць був невіддільною складовою частиною виховання

молоді в підросійській Україні XIX – початку XX ст., що свідчить про збагачення змісту трудового виховання комунікативним, яке впливає на розвиток статевого, естетичного, морального, релігійного [12]. Відтак позаінституційне навчання вишивки на теренах підросійської України досліджуваного періоду відбувалося у формі сімейного навчання та виховання й учнівства гапуванню у майстра.

Навчання художньому ткацтву починалося пізніше, ніж вишивці (від 14–15 років, коли ноги дитини могли діставати до підніжок ткацького верстата). Це було зумовлено розмірами ткацького верстата і відповідним рівнем фізичного розвитку учня (учениці). Особливістю навчання художнього ткацтва було спостереження за роботою дорослих (матері, старших сестер) і самостійних спроб повторити вправи у їхню відсутність [12, с. 159].

Наприкінці XIX ст. деякі старі ткачі почали залишати своїх учнів робітниками за оплату: підліток-початківець отримував 5–6 крб, дівчина, котра вправно могла ткати – 10–12 крб, досвідчений учень-ткач – 30–35 крб на рік. За цих умов господар повинен був годувати учнів-робітників, а взуттям та одягом учні забезпечували себе самі [5, с. 83]. Таким чином, навчання ткацтву проходило як у сім'ї, так і у досвідченого ткача-ремісника.

Особливість навчання художнього ремесла у сім'ї гончаря полягала у тому, що вся родина займалася гончарюванням. Секрети майстерності передавалися з покоління до покоління. Праця ремісника-гончаря охоплювала різні етапи роботи: від підготовки гончарної глини, виготовлення виробу на гончарному крузі, сушіння й випалювання в печі до реалізації на ярмарках [14]. Допмагаючи дорослим у роботі, діти наслідували практичні навички батьків. Із розвитком мануфактурного виробництва досвідчені ремісники-гончарі почали брати небагатьох учнів. Учнівство проходило у формі спостереження за роботою гончаря, наслідування його технологічних прийомів, вислуховання настанов і практичних порад. За цього процесу учнів часто залучали до виконання господарчих робіт майстра, що вважалося своєрідною платнею за навчання. Отже, позаінституційне навчання гончарству на теренах підросійської України означеного періоду відбувалося у формі сімейного навчання й виховання та індивідуально, у формі праці у досвідченого майстра.

На землях підросійської України XIX – початку XX ст. обов'язково до свята Великодня кожна господиня власноруч оздоблювала курячі та гусячі яйця технікою «писанкарства», також обов'язково до цього процесу долучалися діти. Слово «писанка» походить від слова «писати», тобто прикрашати орнаментом [3]. У ході роботи мати навчала розпису яєць дітей, від простіших видів (крашанки, крапанки, дряпанки) до складніших (мальованки,

писанки) [15, с. 50–51]. Найскладнішою і найбільш досконалою є техніка воскового розпису яєць за допомогою т. зв. «писачка». Писанки, виконані таким способом, переважно багатоколірні та відзначаються витонченим графічним декором. Відтак оздоблення яєць писанкарством потребувало зосередженості й терпіння, майстерності й художнього смаку. Проте зауважимо, що у досліджуваній період навчання писанкарству відбувалося лише в родині, у колі сім'ї.

Подібним чином проходило й навчання мистецтву витинання: коли виготовляли витинанки, щоб прикрасити оселю до великих свят, навчала мати та старші діти менших. Витинанки – прикраси з ажурним орнаментом, витяті ножицями (вирізані ножем) із паперу (білого чи кольорового). Їх використовували, щоб прикрасити сволок, стіни, вікна, полиці, грубу, комин, піч. Оскільки тканини для багатьох верств населення XIX ст. були дорогими, активно виготовляли способом витинання фіранки на вікна, рушники-божники на образи, паперові серветки [17]. Доступність матеріалу та інструментів сприяли розвитку мистецтва витинання, що поширилося у середині XIX ст. як елемент декору сільських хат підросійської України [1].

Відтак варто наголосити на тому, що сімейне навчання й виховання у процесі оволодіння родинними ремеслами прищеплює дітям і молоді розуміння загальнолюдських цінностей, розвиває особистість у соціальному, культурному й духовному аспектах.

Висновки. Підсумовуючи виклад основного матеріалу, маємо підстави стверджувати, що позаінституційне навчання декоративного мистецтва на теренах підросійської України регіону досліджуваного періоду відзначилося тим, що:

- по-перше, відбувалося у формі сімейного навчання й виховання та індивідуально у формі праці у досвідченого майстра-ремісника;
- по-друге, орієнтація позаінституційних форм була зумовлена взаємодією навчання з вихованням: громадським, соціальним, трудовим, моральним, релігійним, статевим, естетичним.

Перспективи подальших наукових пошуків у цьому напрямі вбачаємо у ретельному вивченні домашньої форми навчання декоративного мистецтва на теренах підросійської України XIX – початку XX ст.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Антонович Є.А., Проців В.І., Свид С.П. Художні техніки у школі. Київ : ІЗМН. 1997. 312 с.
2. Василенко О.О. Содержани в русском крестьянском искусстве XVIII–XIX веков. *Русское искусство XVIII – первой половины XIX века : материалы и исследования*. Москва : Советский художник. 1974. 294 с.
3. Генік В. Великодня писанка. *Людина і світ*, 2000. № 4. С. 37–38.

4. Гулей О.В. Декортивно-прикладне мистецтво : навчальний посібник, Суми : СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2010. 150 с.
5. Доливо-Добровольская В. Ткацкий промысел в Грайворонском и Кролевецком уездах. *Отчеты и исследования по кустарной промышленности России*. Санкт-Петербург, 1894. Т. 2. С. 80–88.
6. Дутка Р.М. Полтавські вибійчані рушники. *Народна творчість та етнографія*, 1988. № 6. С. 46–50.
7. Заглада Н. Побут селянської дитини. Київ : Держтрест «Київ-Друк». 1928. 180 с.
8. Зайченко В. Українська вибійка у збірці Чернігівського історичного музею імені В. Тарновського. *Народне мистецтво*, 2001. № 1/2, С. 44–47.
9. Зайченко В. Вишивка козацької старшини XVII–XVIII століть з колекції Чернігівського історичного музею імені В.В. Тарновського. Київ : Родовід, 2015. 108 с.
10. Запаско Я. Нариси з історії українського декоративно-прикладного мистецтва. Львів : ЛУ, 1969. 192 с.
11. Кісь Л. Особливості соціалізації дівчаток в українській сім'ї XIX–початку XX століття. *Етнічна історія народів Європи*, 1999. № 2. С. 49–55.
12. Кісь Л. Жіноча історія як напрямок історичних досліджень: становлення феміністської методології. *Український історичний журнал*. 2012. № 2. С. 159–172.
13. Наулко В.П. Культура і побут населення України. Київ : Либідь. 1991. 232 с.
14. Овчаренко Л. Гончарні школи містечка Глинськ Роменського повіту Полтавської губернії (кінець XIX – початок XX століття). *Український керамологічний журнал : Етнографія гончарства*. 2004. № 1 (11). С. 119-132.
15. Петренко Ю.П. Образотворче мистецтво у школі. *Посібник для вчителя*, 2004. № 12. С. 50–51.
16. Побірченко Н. Етнографія дитинства як предмет наукової рефлексії 20-х років. *Історико-педагогічний альманах*, 2012. № 2. С. 13–17.
17. Романцов С. Витинанки: крок в минуле та сучасне. Шостка : Сіверянщина. 2006. 80 с.

ЯВИЩА АГРЕСІЇ Й АГРЕСИВНОСТІ ТА ЇХНІ ПРОЯВИ У КОМАНДНИХ ВИДАХ СПОРТУ

PHENOMENA OF AGGRESSION AND ITS EVIDENCE IN TEAM SPORTS

Багато видів спорту вимагають від учасників прояву агресивності в межах правил та умов, але є і такі види, в яких вираження агресивності може межувати з абсолютною її відсутністю. Таким чином, у спорті, як і в житті, деякі проблеми потрібно вирішувати з використанням агресивності в дозволених межах, інші ж неможливо вирішити, не проявивши агресію. Деяким спортсменам важко стримувати агресивність у межах прийнятних спортивних правил і меж, тому багато спортивних спостерігачів висловили свою стурбованість щодо зростаючої кількості бійок, які виникають у змаганнях із баскетболу серед студентських груп. До того ж, погіршення спортивної діяльності часто виникає саме при репродуванні агресивності спортсмена на самого себе. У цих випадках спортсмен занадто винить себе, коли в нього все виходить не так, як потрібно.

У сучасному спорті агресивні дії переважно розглядаються у поведінковому аспекті, бо саме специфічна поведінка людини є наслідком функціонування психіки в конкретних умовах життєдіяльності, що має свої специфічні прояви в кожній із трьох категорій психічних явищ – процесів, умов і властивостей. Здібність спортсмена до агресивних тенденцій утворюється задовго до того, як він починає пов'язувати своє життя зі спортом. Це утворення відбувається різними способами, наприклад, батьки стимулюють агресивність безпосередньо або демонструють приклад відповідної поведінки щодо інших і навколишнього середовища. Такі діти, які бачать прояви агресивності у дорослих, у майбутньому швидше за все скопіюють цю форму поведінки.

Вміння управляти агресивністю є одним із найважливіших завдань у всіх видах спорту. Численні дані про психологічні особливості спортсменів і не спортсменів говорять про значні відмінності у рівнях вираження ряду особистих якостей. Виходячи з даних подібного аналізу явища агресивності, слід зазначити, що спортивні тренери повинні робити практичні висновки щодо правильного напрямку дій спортсменів і контролювати їх агресію. Спортсмени повинні показувати агресивність лише відповідно до правил конкуренції та загальноприйнятих норм поведінки, особливо в іграх проти сильних суперників і при втраті контролю над певними ситуаціями.

Ключові слова: агресія, агресивність, спорт, спортивні змагання, командні види спорту.

Many sports require manifestations of aggressiveness within the rules and conditions, but there are sports in which the expression of aggressiveness may adjoin with its absolute absence. Thus, in sports, as in life, some problems need to be solved with the use of aggression in the allowed range, while others are impossible to solve without showing aggression. Some of the athletes hard to keep aggression within acceptable sport rules and boundaries, so many observers expressed their concern about the growing number of fights that occur in competitions on basketball among student groups. In addition, the deterioration of sports activity frequently arises as reproduction of the aggressiveness of the athlete himself. In these cases the athlete is too blames himself, when it all turns out as it should.

In modern sport the aggressive actions are mainly considered most often in behavioral aspect, because the specific human behavior is a consequence of mental functioning in specific conditions of vital activity, which has its specific manifestations in each of the three categories of mental phenomena, processes, conditions and properties. The ability of an athlete to aggressive tendencies is formed long before he begins to connect his life with sport. This education occurs in a variety of ways, for example, parents stimulate aggression directly or exist an example of an appropriate behavior with respect to others and the environment. These children, who see the manifestation of aggressiveness in adults, in future most likely will copy this vicious form of behaviour.

The ability to control aggression is one of the most important tasks in all of sports. Numerous information about the psychological characteristics of athletes and non-athletes, considerable differences in the expression levels of a number of personal qualities. Based on data from a similar analysis of the phenomenon of aggressiveness, it should be noted that athletic trainers should draw practical conclusions regarding the proper course of action athletes and control their aggression. Athletes need to be aggressive with strictly in accordance with the competition rules and accepted norms of behavior, especially in games against strong opponents and with the loss of control over certain situations.

Key words: aggression, aggressiveness, sport, sports, team sports.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-14>

Осіпцов А.В.,

докт. пед. наук,
професор кафедри фізичного
виховання, спорту та здоров'я людини
Маріупольського державного
університету

Фролова О.О.,

старший викладач кафедри фізичного
виховання, спорту та здоров'я людини
Маріупольського державного
університету

Кордубан Т.В.,

асистент кафедри фізичного виховання,
спорту та здоров'я людини
Маріупольського державного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Багато видів спорту вимагають від учасників прояву агресивності в межах правил та умов, але є і такі види, в яких вираження агресивності може межувати з абсолютною її відсутністю. Таким чином, у спорті, як і в житті, деякі проблеми потрібно вирішувати з використанням агресивності в дозволених межах, інші ж неможливо вирішити, не проявивши агресію. Деяким спортсменам важко стримувати агресив-

ність у межах прийнятних спортивних правил і меж, тому багато спортивних спостерігачів висловили свою стурбованість щодо зростаючої кількості бійок, які виникають у змаганнях із баскетболу серед студентських груп. До того ж, погіршення спортивної діяльності часто виникає саме при репродуванні агресивності спортсмена на самого себе. У цих випадках спортсмен занадто винить себе, коли в нього все виходить не так, як потрібно.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сучасні західні дослідники такого явища, як агресія у спорті, накопичили великий матеріал для аналізу, висновків і рекомендацій. Так, Дж. Рассел розглядає прояви агресії у спорті з психологічного погляду, так само, як і Дж. Тененбаум, який концентрує дослідження не тільки на проявах агресії, а й аналізує прояви сили, потужності, волі спортсменів. Водночас досліджень узагальнюючого характеру на пострадянському просторі, присвячених аналізу такого явища, як агресія, та його проявів безпосередньо у командних видах спорту, немає.

Мета статті полягає в аналізі такого явища, як агресія, та його проявів безпосередньо у командних видах спорту.

Виклад основного матеріалу. Агресивність при безпосередньому контакті з іншими може проявляти не тільки людина, адже багато природних і лабораторних досліджень тварин, що знаходяться на різних ступенях еволюційного розвитку, були направлені саме на вивчення агресивності взагалі. Новонароджені, як люди, так і деякі тварини, після появи на світ не виявляють одразу ніякої ворожості до навколишнього середовища. Будучи дітьми, вони гарно поведуться з батьками, іншими членами сім'ї, а також зі своїми ровесниками, але з плином часу все-таки починають проявляти швидкоплинну агресивність, особливо при труднощах у задоволенні власних потреб. У процесі дорослішання більшість стає занадто агресивними, адже саме тоді у дитини формуються агресивні ознаки, які виражаються на подальших ступенях розвитку. Подібне формування проходить кількома способами. По-перше, батьки заохочують агресивність дітей або наводять приклади зі схожою поведінкою щодо інших і навколишнього середовища. Тому діти, простежуючи агресивність у дорослого, яка є значимою й авторитетною для них, зазвичай переймають цю модель поведінки. По-друге, батьки карають своїх дітей за прояв агресії, проте рядом досліджень виявлено, що батьки, які розумно вгадують агресивність дітей, здатні виховати у них уміння контролювати себе в ситуаціях, що провокують агресивну поведінку; батьки ж, які взагалі ніколи не карають дітей за прояв агресивності, швидше за все виховують їх надмірно агресивними. Найчастіше батьки по-різному реагують на агресивну поведінку дітей, залежно від того, на кого вона направлена: на самих батьків чи на однолітків. Зазвичай за агресивність щодо дорослої людини дитину карають більш суворо, ніж щодо ровесників або друзів по грі.

У деяких шкалах оцінки особистісних ознак існують підшкали, що оцінюють агресивність. Різні вчені застосовують проєктивні тести, такі як тест незавершених пропозицій, фрустраційний тест Розенцвейга. Шкала агресивності Дюрки є самооцінною анкетною, що складається із 75 питань, метою яких є оцінка ступеня агресивності згідно

із зовнішніми реакціями респондента. Така шкала має підшкалу т. зв. «нападу», що є одним із найкращих способів вимірювання фізичної агресивності. Вона включає в себе такі фрази, як: «Якщо хтось вдарить мене першим, то я відповім йому тим самим» або «Коли я втрачаю самоконтроль, можу дати ляпас» [2, с. 134].

Нерідко науковці застосовують різні методики, що використовуються для визначення ворожості й агресивності. Наприклад, суб'єктам кажуть, що, якщо вони натиснуть кнопку або повернуть важіль, то їх «суперник» відчує легкий удар електричним струмом. Іноді суб'єктів переконують у тому, що вони можуть завдати противнику різного ступеня дискомфорту, натиснувши кнопку або повернувши важіль. За допомогою цього прийому можна простежити вплив різних факторів, пов'язаних з агресивністю. Наприклад, вивчити ступінь фрустрації, яку випробуваний суб'єкт здатний винести до фізичного прояву агресивності, дослідили терапевтичний ефект від прояву агресивності щодо суб'єкта, який нещодавно зазнав дії фрустрації, або карав суб'єкта, котрий зараз тримав руку на важелі. Для найкращого вимірювання агресивності та ворожості використовуються комплексні проєктивні й об'єктивні тести, а також способи спостереження, розглянуті вище [2, с. 134]. Найбільш надійними показниками агресивності у спорті є спостереження тренера за спортсменами, які проявляють агресивність безпосередньо у професійній діяльності. У деяких видах спорту прямий прояв агресивності є продуктивним, а в інших – не тільки непродуктивним, але, можливо, і небажаним.

Важко визначити, чи вибирає індивід з агресивними нахилами сам вид спорту й ігрове амплуа в команді, яка потребує прояви агресивності, або ж заняття певним видом спорту якимось чином сприяє формуванню агресивності. Як тренери, так і глядачі та спортсмени очікують від учасників, що виконують у команді певну дію, проявів агресивності, якщо останні домагаються визнання й успіху.

У дослідженні, проведеному Дж. Расселом, була зроблена спроба з'ясувати, чи дотримуються тренери певних стереотипів щодо особистісних характеристик, маючи на увазі агресивність у гравців, котрі виконують різні функції. Результати психологічного тестування певною мірою підтвердили залежність стереотипного рейтингу гравців від їх ролі в команді. Автор показує, що один із двох факторів може вплинути на результати дослідження. Наприклад, тренери могли б розглянути агресивного спортсмена, оскільки він виконував певну роль у команді або самі гравці могли б виконувати відповідні ролі, знаючи, які дії чекають на них [4, с. 78]. Цей метод було запропоновано, щоб очікування тренера та його сприйняття поведінки не були налаштовані лише на те, чим насправді є спортсмен або, принаймні, як він сприймає себе.

Дж. Тененбаум, котрий провів подібне дослідження, сприймав спортивну групу як своєрідне суспільство в мініатюрному вигляді, що містить ті самі розчарування, просування та взаємодію, яка також спостерігається у соціальних групах. Він передбачив, у яких спортивних ситуаціях можна очікувати агресивної поведінки спортсменів. Він взяв особисті (неетичні) порушення правил (фолів), словесної та фізичної агресії, й отримав такі дані:

1. Команди, що програли, роблять більше порушень, ніж переможці. Таким чином, ми спостерігаємо розчарування, викликане поразкою, яке і провокує агресивну поведінку.

2. Команди, що грають на своїй території, дозволяють менше порушень, ніж ті, які грають на чужій. Тененбаум пояснює це як тенденцію відвідувачів сприймати себе у ворожому середовищі.

3. Порушень значно менше, коли, наприклад, футбольна команда має велику кількість точок або забитих голів порівняно з менш продуктивними матчами. Автор вважає, що з кожною досягнутою метою або перемогою відбувається зменшення психічної напруженості та реструктуризації відносин у команді, тоді як із невеликою кількістю перемог напруга знаходиться на високому рівні, що і призводить до агресивності в більшій кількості. Ця обставина пояснює більш високий рівень розчарування від гри, а також відсутність здатності грати агресивно, не порушуючи правил. Таким чином, команди, які займають нижчі місця в рейтингу, діють більш агресивно, ніж переможці.

4. Достатньо поширеною причиною розвитку агресії у командах є розподіл на «вищих» і «нижчих». У такому разі агресивність у команді допускається, особливо з боку тих, на кого спрямована «сила» більш авторитетних членів групи [5, с. 4].

У цьому дослідженні спортивної агресії були виявлені інші, непрямі фактори, що також певною мірою впливають на кількість порушень із боку спортсменів. Наприклад, команди, які займали верхні та нижні місця, допускали більше порушень, ніж ті, що займали середні місця. Автор наголосив, що гравці кращих команд зазвичай напружені і більш агресивні, тому що вони бояться втрачати можливість виграти чемпіонат або втратити призові місця, а слабкіші команди бояться лише одного – бути останніми у своєму регіоні та залишити цю лігу [5, с. 6]. На відміну від них, команди, що знаходяться в середині турнірної таблиці, далекі від цих хвилювань і допускають менше порушень. В іграх із приблизно рівним балом, де практично немає боротьби, зазвичай існує менше порушень і грубості, ніж коли різниця в рахунку більш виражена. У першому випадку спортсмени прагнуть перемогти і тому не дозволяють собі надмірної агресивності, а коли різниця в оцінці велика, необхідність агресії мінімальна.

Тененбаум вказав на проблеми, пов'язані з рівнем агресивності у спорті, визначеним ним під час аналізу чисельності порушень. Він відзначає «ланцюгову реакцію», що пояснюється як залежність від порушень на початку гри з порушеннями у наступних етапах. Підсумовуючи ці результати, науковець дійшов висновку, що агресивність у спортивних командах із соціологічного та психологічного погляду є адекватним явищем.

Таким чином, ми бачимо, що на порушення правил гри і розвитку агресивності впливають чотири основні фактори: перемога або, навпаки, програш команди; гра команди на своїй / чужій території; різниця в обліковому записі; місце команди суперників у турнірній таблиці.

У багатьох видах спорту, де існує прямий фізичний контакт, необхідні різні форми контролю над фізичною агресією. На відміну від боксерів і бійців, які борються до крові за перемогу, футболісти не повинні приєднуватися до агресивних положень на полі, адже це ускладнює правила та роботу суддів [1, с. 109]. На жаль, за межами спортивного поля, де немає контрольованих органів і численних вболівальників, прояви агресії можна спостерігати від представників найбільш масового та вражаючого спорту.

З самого початку будь-який спорт вже є агресивним, оскільки спортсмени в конкурсах прагнуть поразки своїх суперників. Водночас спорт також є ключем до соціалізації та освіти, оскільки в такому процесі виникають різноманітні міжособистісні відносини. Таким чином, можна зауважити, що спорт є елементом соціального простору, в якому змінюються індивідуальні відносини. Агресивністю у спорті називається спеціальна здатність особистості виявлятися готовою вирішити конфліктні ситуації з агресивними діями. Різниця у концепціях «агресія» й «агресивність» приводить до висновку, що агресивні дії суб'єкта не є прямим доказом агресивності особистості; з іншого боку, людська агресивність не завжди проявляється в явно агресивних діях. Прояв або не прояв агресивності є результатом складної взаємодії різноманітних факторів, які, наприклад, демонструють, що у спортсменів набагато більш виражені такі риси, як конфліктність і агресивність порівняно з людьми, які далекі від спорту.

Наукова класифікація визначає чотири різні типи агресивної поведінки:

1. Агресія як намір.
2. Агресія як тип поведінки.
3. Агресія, спрямована на все живе.
4. Агресія, виражена в нанесенні ушкоджень і образ [3, с. 92].

Термін «агресія» у спортивному напрямі часто застосовується для позначення насильницьких дій, які перетворюються на ворожу агресію, головною метою якої є заподіяння страждань жертві.

Зазвичай така агресія швидше за все стосується емоційних особливостей спортсменів. Проте науковцями визнаються і форми позитивної агресії, такі як:

1. Інструментальна.
2. Доброякісна.
3. Конструктивна.

Перший тип – інструментальна агресія – спостерігається здебільшого в ігрових видах спорту і може допомогти в отриманні стратегічної переваги у грі, адже вона проявляється лише на високому професійному рівні спортсменів, котрі для досягнення спортивних перемог володіють такими якостями, як:

1. Висока агресивність.
2. Особливі емоції.
3. Впевненість у своїх силах.
4. Високий рівень запитів.
5. Максимальна потреба в досягненнях.

Зазвичай агресивний прояв проявляється через фрустрацію, яка збільшує рівень збудження і гніву, що і вихлюпується у страхітливий акт агресії. Агресія зазвичай розглядається як акт нападу, й об'єктом нападу може бути людина або предмет. Дослідники питання агресивності у спорті пропонують кілька теорій її виникнення:

1. теорію інстинкту;
2. теорію потягу;
3. теорію розчарування;
4. теорію стану фрустрації;
5. теорію соціального навчання;
6. комбіновану теорію.

Із вищезазначених пунктів можна виділити різні види агресії:

1. відкриту, яка поділяється на ініціативну, випадкову, фізичну та пряму;
2. приховану, що поділяється на оборонну, довільну, вербальну та невербальну.

Питання агресивності у спорті в сучасному світі дуже актуальне, тому є безліч тлумачень цього терміна. Ми наведемо найбільш поширені з них:

1. Агресія – насильницькі дії.
2. Агресія – реакція на стрес.
3. Агресія – дія, спрямована на захоплення влади.
4. Агресія – завдання шкоди індивіду.
5. Агресія – поведінка, що завдає шкоду іншим людям.
6. Агресія – нанесення шкоди та збитків.
7. Агресія – реакція на збудження, викликане фрустрацією.
8. Агресія – образа або заподіяння шкоди іншим людям [3].

Сучасні вчені визначають агресію як особливий психологічний емоційний стан, адже відомо, що не за всіма агресивними діями криється агресивна особистість, тоді як агресивність окремих людей теж не завжди проявляється у виразно агресивних діях.

У сучасному спорті агресивні дії переважно розглядаються у поведінковому аспекті, бо саме специфічна поведінка людини є наслідком функціонування психіки в конкретних умовах життєдіяльності, що має свої специфічні прояви в кожній із трьох категорій психічних явищ – процесів, умов і властивостей.

Здібність спортсмена до агресивних тенденцій утворюються задовго до того, як він починає пов'язувати своє життя зі спортом. Це утворення відбувається різними способами, наприклад, батьки стимулюють агресивність безпосередньо або демонструють приклад відповідної поведінки щодо інших і навколишнього середовища. Такі діти, які бачать прояви агресивності у дорослих, у майбутньому швидше за все скопіюють цю форму поведінки.

Виміряти масштаби агресивності можна за допомогою спеціальних методів і психологічних випробувань, у яких штучно викликається агресивність людини до інших. Ці психологічні методи дозволяють визначити найбільш помітні агресивні тенденції, які важко помітити шляхом спостережень. Завдяки таким тестуванням сучасна наука дозволяє визначити специфічний тип і напрямки агресивної реакції.

Вміння управляти агресивністю є одним із найважливіших завдань у всіх видах спорту. Численні дані про психологічні особливості спортсменів і не спортсменів говорять про значні відмінності у рівнях вираження особистих якостей. Опитування великих груп спортсменів вищих кваліфікацій показує, що найбільш характерними рисами їх особистості є: 1) сильна емоційна стабільність; 2) впевненість у собі; 3) незалежність; 4) ризикованість; 5) самоконтроль; 6) товариськість.

Висновки. Виходячи з даних подібного аналізу явища агресивності, слід зазначити, що спортивні тренери повинні робити практичні висновки щодо правильного напрямку дій спортсменів і контролювати їх агресію. Спортсмени повинні показувати агресивність лише відповідно до правил конкуренції та загальноприйнятих норм поведінки, особливо в іграх проти сильних суперників і при втраті контролю над певними ситуаціями.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Eron, L.D. Theories of Aggression – From Drives to Cognition. *Aggressive Behaviour*, Plenum Press, Chapter I. NY, 1994. P. 3.
2. Kerr, J.H. Rethinking Aggression and Violence in Sport, Routledge, Oxon, 2005.
3. Richard, C.H. Sport Psychology: Concepts and Applications, New York, 2002.
4. Russell, G.W. Aggression in the Sports World: A Social Psychological Perspective, Oxford University Press, New York, 2008.
5. Tenenbaum, G., Stewart, E., Singer, R.N., Duda, J. Aggression and violence in sport: An ISSP position stand. *The Sport Psychologist*. 1997. № 11. P. 1–7.

СТАНОВЛЕННЯ МЕРЕЖІ УСТАНОВ ЛІКВІДАЦІЇ НЕПИСЬМЕННОСТІ ДЛЯ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН НА ТЕРИТОРІЇ ПІВНІЧНО-СХІДНОЇ УКРАЇНИ У 20-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

ESTABLISHMENT OF THE NETWORK OF INSTITUTIONS FOR THE ELIMINATION OF LITERACY FOR NATIONAL MINORITIES IN NORTH-EASTERN UKRAINE IN THE 20-S YEARS OF THE XX CENTURY

У статті за результатами дослідження архівних матеріалів здійснений аналіз формування мережі установ ліквідації неписьменності для національних меншин у Північно-Східній Україні у 20-х роках ХХ століття. З'ясовані соціально-політичні умови становлення мережі установ ліквідації неписьменності для національних меншин. Визначені основні чинники, що зумовлювали розвиток установ зазначеного типу (потреба в освічених громадянах для розвитку промисловості та індустріалізації, використання письменних громадян як об'єкта і суб'єкта ідеологічного впливу, необхідність об'єднання населення під спільними соціалістичними гаслами).

Розглянуто процеси формування нормативно-правової бази, створення керівних установ та організацію заходів із виявлення неписьменних. Доведено, що управлінська мережа установ ліквідації неписьменності для національних меншин об'єднувала як державні, так і громадські органи. Висвітлено настановчо-організаційні заходи щодо забезпечення діяльності установ ліквідації неписьменності національних меншин на території Північно-Східної України. Проаналізовано основні заходи щодо популяризації боротьби з неписьменністю як на державному, так і на місцевому рівні.

Схарактеризовано основні типи установ ліквідації неписьменності національних меншин (школи ліквідації неписьменності, школи для малописьменних та вечірні робітничі школи II ступеня). Виявлено та проаналізовано механізм укрупнення установ ліквідації неписьменності національних меншин на території Північно-Східної України. За допомогою хронологічного та системно-структурного методів розглянуто динаміку поширення установ ліквідації неписьменності та схарактеризовано чинники, що її зумовлювали.

Ключові слова: національні меншини, заклади освіти національних меншин, ліквідація неписьменності, установи ліквідації неписьменності, заклади політосвіти, уста-

нови ліквідації неписьменності національних меншин.

According to the results of a study of archival materials, the article analyzes the formation of the network of institutions for the Elimination of Literacy for national minorities in North-Eastern Ukraine in the 20-s of the XX century.

The socio-political conditions for the establishment of a network of literacy institutions for national minorities are clarified. The main factors that determined the development of institutions of this type (a lack of educated citizens for the development of industry and industrialization, the use of competent citizens as an object and subject of ideological influence, the need to unite the population under common socialist slogans) are determined.

The processes of forming the regulatory framework, the establishment of governing institutions and the organization of measures to identify illiterates are discovered. It has been proven that the management network of literacy institutions for national minorities united both state and public bodies. Institutional organizational measures to ensure the activities of institutions for the elimination of illiteracy of national minorities in the territory of North-Eastern Ukraine are highlighted. The main measures to popularize the fight against illiteracy both at the state and local levels are analyzed.

The main types of institutions for the elimination of illiteracy of national minorities (schools for the elimination of illiteracy, schools for the illiterate and evening working schools of the second degree) are characterized. The mechanism of enlargement of the institutions for the elimination of illiteracy of national minorities in the territory of North-Eastern Ukraine is identified and analyzed. Using the chronological and system-structural methods, the dynamics of literacy institutions spread has been examined and the factors have been specified.

Key words: national minorities, educational institutions of national minorities, literacy, literacy institutions, political education institutions, literacy institutions for national minorities.

УДК 37-054.57(477-18)«192/193»(043.3)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-15>

Сидоренко Н.В.,

канд. пед. наук,
викладач кафедри педагогіки,
спеціальної освіти та менеджменту
КЗ «Сумський обласний інститут
підсудипломної педагогічної освіти»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Україна, ратифікувавши цілу низку міжнародних правозахисних документів, імплементувала міжнародні стандарти захисту прав національних меншин та взяла на себе відповідальність за створення належних умов для розвитку етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності кожної особи, яка належить до національних меншин.

Побудова раціональної освітньої політики нашої країни стосовно національних меншин та корінних народів має як ґрунтуватися на нормах міжнародного права, так і спиратися на об'єктивні

факти власного історичного досвіду. Це, своєю чергою, вимагає ретельних історико-педагогічних досліджень освіти національних меншин як усієї України, так і окремих її регіонів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Історико-педагогічному дослідженню ліквідації неписьменності на території УСРР присвятили свої праці А.М. Журба, О.М. Мовчан, І.С. Зозуляк, В.В. Козир, О.М. Бойко, М.П. Олійник. Організація та проведення ліквідації неписьменності серед національних меншин висвітлені в роботах О.С. Гончарової, Л.Д. Якубової, О.О. Войналович,

О.П. Данильченко, О.О. Слесаренко, Л.В. Гуцало та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. З огляду на регіональні особливості культурно-освітніх установ національних меншин, комплексного дослідження потребує проблема становлення мережі установ ліквідації неписьменності національних меншин на території Північно-Східної України.

Мета статті – з'ясувати організаційні особливості формування мережі установ ліквідації неписьменності для національних меншин Північно-Східної України у 20-х роках ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. Невід'ємною частиною проголошеного радянською владою курсу на соціалізм було досягнення належного культурно-освітнього рівня народу. В країні, де 68,1% населення було неписьменним [1, с. 16], першочерговим завданням визначалася ліквідація неписьменності.

Для радянського уряду письменність населення була головним засобом політичного впливу й виховання. Ідеолог та керманіч РКП (б) В. Ленін вказував на те, що без письменності не можливе політичне будівництво країни: «Неграмотна людина поза політикою <...> Слепа людина теж може орієнтуватися в навколишньому середовищі, але дуже погано; і неграмотна людина може бути непоганим радянським громадянином, але дуже скаліченим» [2, с. 10].

У травні 1921 року в УССР із метою надання населенню «можливості свідомої участі в політичному житті» було прийнято декрет «Про ліквідацію неписьменності». Цей документ копіював зміст російського, прийнятого у грудні 1919 року, і, згідно з ним, усе населення віком від восьми до п'ятдесяти років, яке не вміло писати та читати, зобов'язувалося вчити грамоту рідної чи російської мови за бажанням [3]. Положення декрету передбачали заходи з ліквідації неписьменності на загальнодержавному рівні із залученням усіх профспілкових, кооперативних, партійних організацій республіки.

Перший всеросійський з'їзд із ліквідації неписьменності (1922) проголосив першочерговим завданням навчання грамоти працівників промислових підприємств, колгоспів, членів профспілок віком від вісімнадцяти до тридцяти років. Постановою Другого всеросійського з'їзду з ліквідації неписьменності проголошувалося «з повним усвідомленням всієї важливості та відповідальності перед взятим на себе зобов'язанням ліквідувати неграмотність серед населення СРСР до десятиліття Жовтневої революції» [4]. У такий спосіб була зроблена спроба штучного форсування темпів ліквідації неграмотності, а процес добровільного долучення народу до знань перетворився на політичне завдання, яке було поставлене перед радянською владою.

З метою координації та контролю роботи з ліквідації неписьменності при НКО УССР була створена Всеукраїнська надзвичайна комісія з боротьби із неписьменністю (ВУНКЛН). До сфери її діяльності входило: «керівництво всією роботою з ліквідації неписьменності і малописьменності на території УССР; створення мережі лікнепів (установ із ліквідації неписьменності) і шкіл для малописьменних; керівництво підготовкою і перепідготовкою працівників, які займалися ліквідацією неписьменності; видання програм, букварів та книг для малописьменних» [5]. У 1923 році постановою ВУЦВК для допомоги Народному комісаріату освіти в організації ліквідації неписьменності було створене Всеукраїнське товариство «Геть неписьменність» на чолі з Г. Петровським [5]. Товариство та його місцеві осередки займалися агітаційною, організаційною та фінансовою підтримкою установ ліквідації неписьменності.

На Всеукраїнській нараді завідувачів губернських відділів народної освіти питання організації установ ліквідації неписьменності серед національних меншин було одним із головних. У доповіді заступника голови ради національних меншин при народному комісаріаті освіти Д. Маца наголошувалося: «Основна наша задача у сфері ліквідації неписьменності зводиться до того, щоб через друковане слово отримати могутню зброю політичного впливу на робітничі маси, а підняття їх культурного духу можливо буде досягнути, якщо неграмотність ліквідується рідною мовою» [6, арк. 31]. На важливість організації закладів ліквідації неписьменності серед національних меншин неодноразово звертали увагу очільники національних відділів. Так, завідувач Харківської вірменської секції необхідність відкриття школи грамоти для дорослих пояснював таким чином: «Вірменське населення не лише не знає російської мови, вони не знають навіть своєї рідної мови, і більшість вірмен прагнуть ознайомитися як з російською, так і з вірменською мовами» [7, арк. 82]. Отже, з огляду на значення вивчення рідної мови та гарантоване право усіх національностей навчатися нею процес всесоюзної ліквідації неписьменності охопив і представників національних меншин.

При всіх місцевих відділах народної освіти були створені місцеві надзвичайні комісії для боротьби із неписьменністю. На Харківщині губернська комісія з ліквідації неписьменності була створена наприкінці липня 1920 року. До цього часу робота з ліквідації неграмотності велася шкільною секцією політпросвіти. До складу Харківської губернської комісії з ліквідації неписьменності увійшли представники від губернського відділу народної освіти, профосвіти, парткому та виконкому.

Першим завданням губернської комісії стала організація зимової кампанії з ліквідації неписьменності. Для її вирішення була організована

методологічна комісія з розробки методичних вказівок та програм. Процес проведення зимової кампанії вимагав належного дидактичного й канцелярського забезпечення, з метою отримання якого у вересні до Києва була відряджена голова Харківської комісії тов. Подгорненська [8, арк. 16]. Своєю чергою, для утримання повітових відділів із ліквідації неграмотності губкомісія отримувала забезпечення з Москви та Всеукраїнської комісії з ліквідації неграмотності [там само].

Після завершення організаційних питань Харківська комісія з ліквідації неписьменності перейшла до вирішення одного з основних завдань кампанії ліквідації неписьменності (лікнепу) – агітації та популяризації просвітньої роботи серед населення, в тому числі і серед національних меншин. З огляду на всю важливість цього завдання було прийнято рішення «поставити його в рамки бойової задачі дня» [8, арк. 15].

Успішній організації кампанії з ліквідації неписьменності національних меншин перешкождала зайнятість робітників на виробництві. З метою покращення відвідуваності пунктів ліквідації неписьменності Харківська комісія з ліквідації неписьменності низкою клопотань домоглася підписання постанови щодо вивільнення для працюючих двох годин на навчання. Окрім того, години, відведені на навчання, оплачувалися згідно з фактичним заробітком. За наявності на підприємстві великої кількості неписьменних групів заняття організовувалися за згодою адміністрації через завкоми та фабкоми таким чином, щоб число робітників, які одночасно навчалися на курсах, не перевищувало десять відсотків від загальної кількості працівників підприємства. З метою популяризації лікпунктів Харківською губернською комісією було запропоновано заохочення учнів, що полягало в преміюванні осіб, які закінчили навчання в них [8, арк. 16]. Усі ці заходи сприяли підвищенню популярності лікнепів серед населення.

У результаті налагодження роботи центральної та губернських комісій із ліквідації неписьменності число установ стабільно зростало. Так, за даними Ради національних меншин, станом на 1924–1925 роки в Україні діяло 355 єврейських, 163 польських та 89 німецьких лікпунктів та шкіл для малописьменних [6, арк. 26]. Уже у 1925–1926 роках в УСРР функціонувало 930 установ із ліквідації неписьменності, з них: 507 єврейських, 163 німецькі, 175 польських, 35 болгарських, 46 татарських, 2 латвійські, 1 вірменська та 1 ассирійська [там само]. Позитивна динаміка лікнепів для національних меншин була зазначена в «Доповіді уряду УСРР до Президіуму ради національностей ЦВК IV скликання про стан та характер роботи серед національних меншин у республіці». У документі підкреслювалося, щоб «в справі ліквідації неписьменності національних меншин вико-

нана значна робота та розгорнута велика мережа відповідних установ» [8, арк. 85].

Тенденція зростання кількості закладів лікнепу була притаманна і північно-східному регіону республіки. Зокрема у 1924–1925 роках Харківську округу обслуговувало 40 лікпунктів. Через їх мережу навчання пройшли 22 274 людини. У місті Харків функціонувало 30 лікпунктів та 20 шкіл для малограмотних. Випускниками цих закладів стали 1474 неписьменних та 2304 малописьменних [9, арк. 84]. Станом на 1927 рік із загальної кількості закладів ліквідації неписьменності Харківської губернії 9 груп та 200 учнів становили національні меншини [10, арк. 8]. У резолюції по роботі з ліквідації неписьменності серед національних меншин Харківщини наголошувалося на широкому охопленні працюючих різних національностей мережею лікнепу міста (7 національностей) та частково округу (польські школи в Мерєфі та Допрі) [11, арк. 9].

Стрімке поширення установ ліквідації неписьменності серед національних меншин спостерігалася і на Чернігівщині. Так, якщо на 1924 рік у губернії діяли лише два лікпункти для єврейського населення [12, арк. 25], то в 1925 році були відкриті три школи ліквідації неписьменності в Чернігові, дві – в Сновську та по одній – у Борзні, Конотопі, Городні, Остері та Березному [13, арк. 15]. Процес зростання установ ліквідації неписьменності національних меншин на території Північно-Східної України спостерігався й надалі.

Найчисельнішим типом закладів із ліквідації неписьменності серед національних меншин були лікпункти, термін навчання в яких тривав до п'яти місяців. Основні завдання організації пунктів ліквідації неписьменності полягали в оволодінні грамотою за короткий термін із найменшою затратою часу, сил, людських та матеріальних ресурсів, залученні якомога більшої кількості неписьменних та формування стійкої мотивації до навчання, прищепленні інтересу до знань, виробленні прагнення до самоосвіти, формуванні комуністичної свідомості національних меншин через наповнення навчального матеріалу політичним змістом.

З кінця 20-х років ХХ століття з огляду на розпорошеність та малу чисельність лікпунктів національних меншин поширеними стають випадки їх укрупнення. Так, у 1929 році на Харківщині було прийнято рішення про об'єднання лікнепів регіону та створення єдиної бази ліквідації неписьменності для національних меншин. Вона охоплювала такі національності: одна група корейців на 14 осіб; три групи китайців на 52 особи; дві групи татар на 36 учнів; шість груп вірмен на 120 осіб; одна група персів на 10 осіб; одна група грузинів на 7 учнів; одна група ассирійців на 18 учнів; дві групи поляків на 25 осіб; дві групи циган на 10 чоловік; шість груп єврейського населення на 100 осіб. При базі працювало 18 працівників: 14 педагогів

(на вісім ставок), 1 методист та завідувач базою [14, арк. 12]. Варто зазначити, що особи не всіх національностей мали змогу вчитися грамоти рідною мовою. Через брак педагогів відповідних національних меншин лише євреї, поляки, вірмени та татари навчалися мовою своєї національності, решта вчилася російською мовою.

Незважаючи на труднощі, за 1929–1930 рік випускниками Харківської бази ліквідації неписьменності стало 411 осіб різних національностей. Досягненням роботи можна вважати те, що працівники установи домоглися організації груп робітфаку з числа випускників курсів, що дало змогу останнім продовжити навчання та оволодіти робітничими спеціальностями, забезпечивши, таким чином, наступність навчання. Зі схожою метою в містах Сосниці та Конопті були організовані вечірні професійні курси для єврейського населення, що належали до вечірніх робітничих шкіл II ступеня. Їхня головна мета полягала в поєднанні ліквідації неписьменності та професійної підготовки єврейських підлітків, місцевих робітників та ремісників старшого шкільного віку, які не мали змоги відвідувати школу.

Ще одним типом установ із ліквідації неписьменності на території Північно-Східної України були вечірні школи для малограмотних. Зазвичай такі школи призначалися для партійних громадян, яких зараховували за результатами політперевірки до першої групи. Проте до навчання в таких закладах допускалися й безпартійні працівники, вони становили до 40% усіх учнів. Комплект таких шкіл передбачав 200 учнів та 12 учителів. За необхідності дозволялося розбивати учнів на кілька шкіл по 30–35 чоловік. Термін навчання в школах для малограмотних становив шість місяців. Заняття проходили ввечері тричі на тиждень по 2–3 години. Для навчання вечірні школи використовували приміщення трудових шкіл, радпартшкіл, клубів, і в такий спосіб витрати на їх утримання обмежувалися лише фінансуванням навчальної частини [15, арк. 91]. Отже, організаційними формами ліквідації неписьменності серед національних меншин були курси ліквідації неписьменності, школи для малограмотних та вечірні школи підвищеного типу.

Висновки. Таким чином, за результатом проведеного дослідження встановлено, що для ліквідації масової неписьменності та з метою політичного управління населенням країни на початку 20-х років в УСРР були створені спеціальні освітні установи з ліквідації неписьменності. Гарантоване державою право навчатися рідною мовою сприяло формуванню мережі закладів із ліквідації неграмотності для національних меншин. Ці установи ставили за мету в найкоротший термін

навчити грамоти та надавали змогу максимальній кількості населення отримати загальні освітні знання мовою національних меншин.

Визначено поширені типи закладів ліквідації неписьменності серед національних меншин у Північно-Східній Україні. З'ясовано, що з середини 20-х років на території Північно-Східної України простежується щорічна позитивна динаміка збільшення установ ліквідації неписьменності та кількості грамотного населення серед національних меншин. Як результат упроваджених державою заходів до початку 30-х років на території Північно-Східної України представники майже всіх національних меншин (у тому числі й малочисельних) отримали змогу навчатися в установах ліквідації неписьменності, що сприяло підвищенню рівня освіченості національного населення регіону та забезпечило можливість його подальшого навчання й культурного розвитку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. *Народна освіта і культура в Українській РСР*. Статистичний збірник. Київ : Статистика, 1973.
2. *В допомогу організатору народного просвещения*. Сборник статей по вопросам инспекторования и руководства просветительной работой / И. Перель (ред.). Москва : Работник просвещения, 1926.
3. Декрет о ликвидации неграмотности. URL: <http://www.rusarchives.ru/projects/statehood/08-41-dekret-bezgramotnost-1918.shtml>
4. Педагогические сочинения. Том 9: *Ликвидация неграмотности и малограмотности; Школы взрослых; Самообразование* / Н.К. Гончарова, И.А. Каирова, И.В. Чувашева (ред.). Москва : Изд-во АПН, 1960.
5. Бондарчук П.М. Всеукраїнська надзвичайна комісія по боротьбі з неписьменністю (ВУНКЛН). *Енциклопедія історії України*. Т. 1: А–В. Київ : вид-во «Наукова думка», 2003.
6. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. Ф. 413. Оп. 1. Спр. 381.
7. Державний архів Харківської області України. Ф. Р-820. Оп. 1. Спр. 158.
8. Державний архів Харківської області України. Ф. Р-820. Оп. 1. Спр. 24.
9. Державний архів Харківської області України. Ф. Р-845. Оп. 2. Спр. 365.
10. Державний архів Харківської області України. Ф. Р-845. Оп. 2. Спр. 613.
11. Державний архів Харківської області України. Ф. Р-845. Оп. 3. Спр. 1970.
12. Державний архів Чернігівської області України. Ф. Р-593. Оп. 3. Спр. 74.
13. Державний архів Чернігівської області України. Ф. Р-593. Оп. 3. Спр. 79.
14. Державний архів Харківської області України. Ф. Р-408. Оп. 4. Спр. 2637.
15. Державний архів Сумської області України. Ф. Р-2310. Оп. 1. Спр. 314.

ДУХОВНИЙ ВИМІР ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ ТА МОЖЛИВІ ШЛЯХИ ВИРІШЕННЯ

THE SPIRITUAL DIMENSION OF EDUCATION: PROBLEMS AND POSSIBLE WAYS TO SOLVE

Стаття присвячена аналізу сучасних педагогічних досліджень стосовно питання значення духовності в освітньому середовищі. Аналіз сучасних педагогічних досліджень з теми торкається низки питань та припущень, що оточують духовний вимір освіти, починаючи зі спроби визначити поняття «духовність» у міжнародному масштабі та відкрити множинність і складність можливих розумінь. Збірки з дослідженнями цього питання намагаються концентрувати ідеї з усього світу, з дуже різних точок зору, але коли з'являються проблеми із загальних тем, наступне питання, яке швидко впливає, полягає в тому, чи можна обговорювати духовну сферу в поєднанні з чинною моделлю масового навчання. Таким чином, якщо духовність є основним аспектом людського розвитку, як стверджують багато авторів, то, схоже, освіта несе відповідальність за допомогу учням у розумінні духовного аспекту життя подібно до того, що освіта має обов'язок допомагати студентам розвивати інтелектуальну та емоційну сфери. Освіта людини пов'язується з плумаченням та осмисленням сенсу, і це включає процес пошуку сенсу в різних стосунках: із собою, іншими людьми та зовнішнім світом в аспекті духовного пізнання, яке може працювати як нитка, що єднає різні можливі значення, різні конструкції знань, які трапляються у житті, і все це залежить від здатності людини вийти за рамки суворо раціональних режимів навчання.

Незважаючи на актуальність питання духовності, науковці не змогли діяти чіткого універсального визначення, адже розгляд духовності в освіті не закінчується. Можна розглядати та застосовувати різні підходи до цього аспекту буття, що дає змогу споглядати, відчувати спорідненість та усвідомлювати зв'язок з життям. Якщо навчання полягає в тому, щоб ставити складні запитання і залишатися відкритими для нових відповідей, то духовність, здається, є центральним елементом у навчанні та глибшим розумінням людського «Я». Зрештою, синтез наукового та духовного призводить до більш міцного розуміння існування людини у світі, історичному та емоційному в конкретному часі та місці. Визнати присутність духовного виміру в житті і визнати його центральність для існування – це визнати необхідність розширеного обговорення духовності в освіті, а випустити цей аспект буття і свідомості з поля зору – це навчати і вчитися неповно.

Ключові слова: духовність, освітнє середовище, освіта, виховання, духовні цінності.

The article is devoted to the analysis of modern pedagogical researches concerning the question of the importance of spirituality in the educational environment. An analysis of contemporary pedagogical research on the subject touches upon a number of issues and assumptions surrounding the spiritual dimension of education, beginning with an attempt to define the notion of spirituality on an international scale and to open up the multiplicity and complexity of possible understandings. Research collections on this issue attempt to gather ideas from around the world from very different perspectives, but when problems arise on common topics, the next quick question is whether the spiritual realm can be discussed in conjunction with the current model of the mass teaching. Thus, if spirituality is a major aspect of human development, as many authors claim, then education seems to be responsible for helping students understand the spiritual aspect of life, just as education has a duty to help students develop intellectual and emotional spheres. Human education is associated with the interpretation and comprehension of meaning, and it involves the process of finding meaning in different relationships with ourselves, others and the outside world in the aspect of spiritual cognition, which can work as a thread that connects different possible meanings, different constructions of knowledge that meet in life, and it all depends on a person's ability to go beyond strictly rational modes of study.

Despite the urgency of the issue of spirituality, scholars have not been able to come to a clear universal definition, because the consideration of spirituality in education is not over. You can consider and apply different approaches to this aspect of being, allowing you to contemplate, relate, and make sense of life. If learning is to ask difficult questions and remain open to new answers, then spirituality seems to be a central element in learning and a deeper understanding of the human "I". Ultimately, the synthesis of scientific and spiritual leads to a stronger understanding of the existence of man in the world, historical and emotional in a particular time and place. To recognize the presence of the spiritual dimension in life and to acknowledge its centrality for existence is to recognize the need for an expanded discussion of spirituality in education, and to dismiss this aspect of being and consciousness from the point of view is to teach and learn incompletely.

Key words: spirituality, educational environment, education, upbringing, spiritual values.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-16>

Цибулько О.С.,

канд. іст. наук,

доцент кафедри філософії та соціології

Мариупольського державного

університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Духовність має відношення до створення сенсу та передачі його через взаємини із собою, іншими людьми, природним світом, космосом та поза ним. Взаємодії, які можуть призвести до духовного пізнання, залежать від уяви та творчості, щоб вийти за жорсткі межі суто раціоналістичних, формаль-

них способів навчання. Багато думок науковців закликають до більш цілісної освіти, яка б зводила навчання до базової грамотності, прищеплюючи учням навички, щоб підготувати їх до ролей у технологічному, матеріалістичному, споживчому суспільстві. Проте дослідники зауважують, що в такій частині сучасної освіти почуття дива та

побоювання, а також повага до відносин, побудованих на любові, співчутті та усвідомленні, перебувають на низькому рівні.

Для учнів системи сучасної освіти важливими є розвиток уважності та усвідомленості, які вимагають тиші, тихості та часу на медитацію та розуміння, але напружений шкільний день, орієнтований на масове тестування, не дозволяє такого дозвілля. Однак світська традиція не стоїть на протистоянні духовному виміру, оскільки обидві традиції беруть участь у глобальному осмисленні. Хоча поняття духовності всередині освіти може бути суперечливим, це не є причиною відмовитися від ідеї її впровадження, навпаки, протистояння суперечці різних тверджень про істину має бути головним у навчанні, щоб сприяти зростанню людської свідомості у цьому новому тисячолітті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних педагогічних досліджень з теми торкається низки питань та припущень, що оточують духовний вимір освіти, починаючи зі спроби визначити поняття «духовність» у міжнародному масштабі та відкрити множинність і складність можливих розумінь. Збірки з дослідженнями цього питання намагаються концентрувати ідеї з усього світу, з дуже різних точок зору, але коли з'являються проблеми із загальних тем, наступне питання, яке швидко впливає, полягає в тому, чи можна обговорювати духовну сферу в поєднанні з чинною моделлю масового навчання. Таким чином, якщо духовність є основним аспектом людського розвитку, як стверджують багато авторів, то, схоже, освіта несе відповідальність за допомогу учням у розумінні духовного аспекту життя подібно до того, що освіта має обов'язок допомагати студентам розвивати інтелектуальну та емоційну сферу.

Мета статті полягає в аналізі сучасних педагогічних досліджень стосовно значення духовності в освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу. Емпіричний та науковий редукціонізм був домінуючим світоглядом ще з часів Просвітництва, однак останні наукові відкриття вказують на загальний взаємозв'язок і взаємозалежність, які, здається, повертають нас до історичного моменту духовного пробудження. Рух екологічної духовності визнає глибокі, заплутані зв'язки, які існують між матерією і життям у Всесвіті, і усвідомити ці зв'язки – це розвинути свій дух.

К. Сміт у визначенні «екологічного» типу духовності спирається на дослідження Джона Лондона, який трактує це як спосіб посилання на те, що розуміється як «нематеріальне джерело», що бере участь у виникненні чи еволюції Всесвіту, завдяки якому люди відчувають сенс, цінність та мету, і які не можна звести до функціонування матеріального світу [2, с. 654]. Автор стверджує, що ми переживаємо різні трансформації космо-

логічно, історично та духовно і беремо участь у рухливих аспектах нашого світу.

Перший момент існування такої духовності виникає з поглибленого розуміння космологічних наук, що є результатом багатовікових доказів про походження та еволюцію Всесвіту та місце людства в цій історії. Нові науки змінили основні принципи нашого фізичного світу, включаючи квантову фізику, теорію систем, теорію хаосу та теорію складності, змінивши концепцію Всесвіту. К. Сміт пояснює, що в результаті вибуху п'ять мільярдів років тому насіння нашого життя вкоренилося і виникли важливі складні елементи – вугілля, азот, кисень [2, с. 655]. Автор називає це благодаттю, а людей дітьми зірок, дає цьому глибоке космологічне визначення, адже визнає людину невід'ємною частиною природи, яка бере участь у взаємопов'язаній складності Всесвіту, розміщуючи власну свідомість як прояв універсальної. Другим моментом благодаті дослідник визнає людськість як лише один з безлічі видів. Крім того, виживання людини як виду пов'язане з виживанням планети загалом, включаючи кожен з інших видів, про що чітко свідчать останні екологічні відкриття, розвиток науки та теорія систем. Сміт стверджує, що ці розробки показують, що людина є частиною живої системи, кожен елемент цієї системи перебуває в постійному взаємозв'язку з кожним іншим [2].

Визнання руйнування природного світу руками людини являє собою третій момент благодаті, екологічну кризу, яку люди усвідомили і в яку люди втягнуті, дає важливу інформацію для трансформаційного зрушення світогляду. Нестабільний розвиток, до якого багато хто звик і при звичайстві, призведе до остаточної загибелі так само, як і до загибелі багатьох інших видів у тому, що називається «шосте велике вимирання», вимирання, яке є безпосереднім результатом людського розвитку. К. Сміт попереджає, що економічний дискурс домінує у правлячих світорозуміннях, позиціонує людей як споживачів, а не громадян, а промислова урбанізація зменшує можливості взаємодії з природою, ще більше відключаючи людину від її витоків, збіднюючи тим самим людський дух.

Оскільки нові науки виявили стільки важливих принципів Всесвіту та взаємозв'язку між усіма його елементами, Сміт стверджує, що нестача інформації вже не є проблемою сучасного світу. Знання існує для того, щоб люди зрозуміли необхідність у подальшому кроці й уявленні, як можна трансформувати сучасні практики та ідеї [2, с. 658]. Автор також вказує на важливість зростання раціоналізму, незважаючи на те, що це свого часу призвело до великої кількості чудових наукових відкриттів, а отже, має наслідком швидку індустріалізацію та відсторонення від природи.

Науковець вказує на декілька важливих філософських думок: радикальну ідею Декарта про те,

що розум і тіло взаємовиключні, розробку Беконом аналітичного та редукаціоністського наукового методів, визначення Ньютона щодо математичної основи фізичного явища, філософію Канта, де розум складає ідеї. Він вважає, що цей метанаратив залишається домінуючим у загальноосвітній школі за рахунок розширеного погляду на благодать існування. Сміт каже, що природу потрібно повторно зачарувати і десакаралізувати, і саме освіта в цьому питанні має вирішальну роль.

Інна Семетські з Університету Ньюкасла в Австралії у своєму нарисі обґрунтовує педагогічні ідеї Джона Дьюї. Такі педагогічні ідеї для вченої являють систему образів як «символічну мову», сповнену неявних значень, і як «педагогічний інструмент» для доповнення стратегій у підході до духовної освіти. Автор дотримується цієї конкретної стратегії, зосередженої на зображальній мові системи, яка вимагає кваліфікованого спілкування та інтерпретації, щоб мати сенс у безлічі переживань. При цьому можливі альтернативні значення для розуміння свідомості та самоусвідомлення представлені варіативно.

Семетські у своїй роботі нагадує про цілі виховання, щоб сприяти постійному навчанню як студентів, так і вчителів, і про розвиток почуття динаміки реляції між собою та іншими [1]. Метою використання системи образів вона розглядає не просто спробу «введення» духовного виміру в освіту, а визнання зв'язку між смыслом та ідентичністю. Дослідниця слідує за поступками, впроваджуючи духовні питання в навчальну програму, включаючи саму можливість духовного прогресу. Деякі ідеї Д. Дьюї також корисні для підходу дослідниці, оскільки вона пов'язує уявлення Дьюї про духовну особистість як активного учасника в житті. Вона пише про те, що Душу і Дух не слід розглядати як належність виключно до міфічної сфери, стверджуючи, що вони вбудовані в реальні людські переживання. Роль уяви стає вирішальною для осмислення цих різноманітних переживань та існування віри у те, що можливо. Для І. Семетські освіта являє царину величезних можливостей серед інтерпретації та спілкування, тому образи та подальші їх інтерпретації можуть принести усвідомлення раніше небачених смислів шляхом усвідомлення хаотичного потоку переживань, що призводить до процесу навчання, який тягне за собою подальше виховання та збагачення досвіду. Автор наголошує, що саме подібна «участь» у цьому світі стає невід'ємною частиною духовного виховання. Її підхід, таким чином, служить одним із підходів до духовного виміру освіти, зустрічаючи смисли та цінності, які, за визначенням Дьюї, можуть бути недоступними для розуміння.

Найважливішим у нарисі дослідниці є думка, що традиційні навчальні програми рідко дають можливість обговорити те, що називають насправді

суперечливими питаннями. Суперечливою є думка про те, чи дозволяють образи системи бачити небачені розміри, і чи вигідна ця суперечка сама по собі в освіті. Крім того, можна розпізнати образний і творчий процес, що бере участь у створенні сенсу за допомогою тлумачення та спілкування. Прекрасні картини та мова архетипних образів являють одну можливу стратегію наближення до духовного виміру життя, що може інформувати нас у навчанні, яке потребує вічного зростання.

Жаклін Уотсон, науковий співробітник Університету Східної Англії, у своєму нарисі розглядає детально відповідальність шкіл за розвиток духовності в контексті англійської шкільної системи [4]. Авторка стверджує, що цілісна педагогіка добробуту врівноважує твердження духовної правди і практикує чутливість до відмінностей у подорожах духовним життям. Через той фактор, що англійські школи несуть юридичну відповідальність за духовний, моральний, соціальний та культурний розвиток учнів, багато педагогів здивовані, як зрозуміти духовний вимір навчання з огляду на таке різноманітне коло трактувань. Ж. Уотсон вважає, що освіта має сприяти цілісному навчанню та добробуту, а неузгодженість духовних істин не має бути прихована від дітей, через що вони будуть мати можливість розвивати власну духовність у інтегрований та позитивний спосіб. Духовність для науковця існує в тому розумінні, що її потрібно зрозуміти якомога ширше, пов'язуючи з переконаннями, цінностями та досвідом, які надають сенс життю людини.

Дослідниця вважає, що духовність тягне за собою переконання та цінності, які можуть бути, а можуть і не бути релігійними віруваннями та цінностями. На додаток до оскарження цього елемента «віри» у духовність автор критикує деякі інші загальні елементи, які можна вважати описами духовного розвитку, включаючи поняття про добробут, самооцінку та творчість. Найважливішим для Уотсон є внесення сенсу як центрального явища для духовного виміру. Звичайно, для того щоб визначити, що саме по собі є найважливішою категорією, авторка шукає альтернативні духовні педагогічні напрями для вирішення різноманітних питань. Ж. Уотсон пропонує почати з прийняття характеру «духовності» в пошуках істини. Вона також визнає, що деякі духовні істини по суті оспоруються, що в таких випадках немає механізму, який би визначав привілейованість чи правильність. Для цього потрібно вийти за межі толерантності, визнати різноманітність істин, щоб духовна педагогіка стала справді трансформативною.

У ході своїх наукових праць Уотсон звертається до роботи Михайла Бахтіна та його ідеї, що «діалог» тягне за собою тривалий процес розмови та постійну взаємодію з тим, що говорять і думають інші, що в ідеалі дає змогу створювати нові

значення до відношення оратора/слухача. Це пояснюється тим, що мова постійно переробляється за допомогою цього діалогу, дозволяючи генерувати нові смисли з нових ідей, демонструючи людей по-різному. Наприклад, учні беруть участь у цьому діалозі, постійно отримуючи певний сенс як у школі, так і поза нею. Духовна педагогіка потребує протистояння молодих людей з реальністю різноманітних істин, як стверджує дослідниця, щоб вони могли навчитися триматися лише правдивих тверджень. Міжконфесійний діалог починається з передумови різноманітності, не висловлюючи жодних претензій як відносних, а міжконфесійний діалог визнає важливість вибору, який роблять люди. Поєднуючи обидві ідеї, авторка стверджує, що міжконфесійний діалог рухається далі до трансформації, закликаючи до рефлексивної взаємодії з різноманітністю духовних істин [4].

Маріан Саузе досліджує різні аспекти духовного виміру і як вони стосуються освіти. Вона досліджує концепцію свідомого та несвідомого навчання, аргументуючи освітою, щоб виховати як внутрішнє, так і зовнішнє життя учнів, сприяти соціальній згуртованості та добробуту людей і громад [3]. Духовність у нарисі дослідниці розуміється як явище, що стосується реляційного виміру буття, має пов'язаність між відчуттям індивіду Себе зовні та Іншого у світі, космосі та за його межами. Благополуччя у її розумінні тісно пов'язане з духовністю, виховуючи почуття своєї приналежності, значення та мети особистості, виховуючи дух сприяє загальному добробуту в собі та інших.

Освіта в австралійській системі, за твердженням Саузе, зумовлена прагненням виявити висококваліфікованих та обізнаних громадян для суспільств, які керуються засобами масової інформації [3, с. 679]. Знання в цій освітній системі подаються як товар, окремі технічні навички цінуються, проте поняття мудрості значною мірою ігнорується. Акцент скерований на досягнення, а не на розвиток моральних і турботливих людей. Зрештою, редукаціоністський світогляд залишив мало місця для свідомості, до того ж приділяючи мізерну увагу емоціям, інтуїції чи уяві. М. Саузе турбується, що напружений графік роботи учнів залишає мало часу для дива, тиші та роздумів. Позитивним виходом з цієї ситуації вона розглядає збільшення кількості вчителів, які зацікавлені в цілісному навчанні та добробуті як відповіді на те, що вони переживають як педагоги в цих школах.

Незважаючи на важливість когнітивного навчання, Саузе вважає, що неусвідомлений розум відіграє важливу роль у навчанні [3, с. 683]. Емоції та інтуїція значною мірою були ігноровані під час розробки навчальних програм, оскільки розвиток цих людських аспектів вимагає більше часу, ніж можна дозволити в насичений шкільний

день. Автор стверджує, що у духовному вимірі навчання внутрішні рефлексивні аспекти розглядаються як надто проблематичні, що стикаються з релігійними ідеями. У таких країнах, як наприклад Австралія, де релігія та освіта тримаються зовсім окремо, зроблено дуже мало спроб дослідити сучасні концепції духовності як відносності, що є аспектом людського життя, який прагне і сприяє пов'язаності та змісту. Хоча науковець зауважує, що несвідоме навчання може в деякому сенсі посилити духовний вимір освіти, також попереджає, що це може перешкоджати зв'язку. Вчений стверджує, що інтуїція в цьому є одним із засобів оцінювання інформації, її потрібно збалансувати з раціональним мисленням. Освіта має сприяти інтелектуальній спроможності людей, але не ціною емоційних і духовних можливостей, оскільки ці аспекти навчання сприяють добробуту людей і суспільства.

Висновки. Головним питанням цієї статті був аналіз центрального поняття духовності в освіті: чи може визначення чи опис цього терміна бути корисним для подальшого обговорення духовних аспектів, притаманних навчанню. Таким чином, ми бачимо, що якщо духовність справді є основним аспектом людського розвитку, то виховання несе відповідальність за вирішення цих проблем. Освіта людини пов'язується з тлумаченням та осмисленням сенсу, і це включає процес пошуку сенсу в різних стосунках: із собою, іншими людьми та зовнішнім світом в аспекті духовного пізнання, яке може працювати як нитка, що єднає різні можливі значення, різні конструкції знань, які трапляються в житті, і все це залежить від здатності людини вийти за рамки суворо раціональних режимів навчання. Творчість посідає важливе місце у питанні духовності, адже існує порядок з розумом, і освіта може охоплювати почуття дива та побоювання у свідомості як викладачів, так і студентів, дозволяючи глибшим стосункам розвиватися, будуючи їх на співчутті, усвідомленні та любові. Таким чином, духовний вимір людського існування визнається важливим як для навчання, так і для існування у світі загалом, тоді як освіта не може самостійно вирішити ці проблеми. Питання духовності потрібно враховувати в освіті, щоб студенти та вчителі могли виховувати більш глибокі стосунки зі світом, а тому дозволяти їм виходити за суворі межі раціоналістичної освіти. Термін «духовність» в освітній сфері розширює можливість «істини», що буквально робить людей більш свідомими до власного навчального і життєвого досвіду.

Незважаючи на актуальність питання духовності, науковці не змогли дійти чіткого універсального визначення, адже розгляд духовності в освіті не закінчується. Швидше за все, в цій проблематичній позиції терміна відкритість може дати

багатозначне розуміння духовного виміру людського життя та навчання. Можна розглядати та застосовувати різні підходи до цього аспекту буття, що дає змогу споглядати, відчувати спорідненість та усвідомлювати зв'язок з життям. Якщо навчання полягає в тому, щоб ставити складні запитання і залишатися відкритими для нових відповідей, то духовність, здається, є центральним елементом у навчанні та глибшим розумінням людського «Я». Зрештою, синтез наукового та духовного призводить до більш міцного розуміння існування людини у світі, історичному та емоційному в конкретному часі та місці. Визнати присутність духовного виміру в житті і визнати його центральність для існування – це визнати необхідність розширеного обговорення духовності в освіті, а випустити цей аспект буття і свідомості з поля зору – це навчати і вчитися неповно.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Semetsky I. Whence wisdom? Human development as a mythic search for meaning. / In M. de Souza, L.J. Francis, J. O'Higgins-Norman, D. Scott (Eds.), 2009. Pp. 631–651. Netherlands : Springer.
2. Smith C. Reconnecting with earth: Eco-spirituality as the missing dimension in spirituality and sustainability education. / In M. de Souza, L.J. Francis, J. O'Higgins-Norman, D. Scott (Eds.), 2009. Pp. 653–675. Netherlands : Springer.
3. Souza M., Francis L.J., O'Higgins-Norman J., Scott D.G. General introduction. / In M. de Souza, L.J. Francis, J. O'Higgins-Norman, D.G. Scott (Eds.), *International handbook of education for spirituality, care and wellbeing*. 2009. Pp. 1–5. Netherlands : Springer.
4. Watson J. Responding to difference: Spiritual development and the search for truth. / In M. de Souza, L.J. Francis, J. O'Higgins-Norman, D.G. Scott (Eds.), 2009. Pp. 821–838. Netherlands : Springer.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НІМЕЧЧИНІ НА ЗАСАДАХ МІЖКУЛЬТУРНОГО ПІДХОДУ

THE PECULIARITIES OF ORGANIZATION OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN GERMANY ON THE BASIS OF THE INTER-CULTURAL APPROACH

Стаття присвячена дослідженню проблеми організації професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в Німеччині в умовах формування інтеркультурного суспільства під дією чинників глобалізації, міжнародної міграції та євроінтеграції. На основі конкретизації загальноєвропейських вимог виокремлено переваги модернізації професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в Німеччині на основі впровадження настанов міжкультурного підходу. З'ясовано провідні форми (міжкультурний тренінг) і методи (контрактивний, дистрибутивний, інтерактивний, колаборативний) організації професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови на засадах міжкультурного підходу. Продемонстровано, що міграція і зростання культурного розмаїття стали розглядатися прогресивно мислячими вченими Німеччини не як ризик, який слід долати, а як реальні ресурси розвитку особистості сучасного європейця шляхом визнання загальнолюдських цінностей як універсальних. Уточнено, що реалізація засобів міжкультурного підходу у процес організації професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в Німеччині сприяє набуттю ними якостей полікультурної багатомовної особистості як медіатора культур у сфері міжкультурної іншомовної освіти. Для цього навчальними планами спеціальності "Interkulturelles Lernen" передбачено вивчення майбутніми вчителями іноземної мови питань, які стосуються способів подолання лінгвістичних проблем у системі міжкультурної освіти, особливостей організації процесу академічної та соціально-психологічної адаптації дітей іноземців до нових реалій життя в чужій країні. Майбутніх учителів іноземних мов залучають до дослідження й оволодіння способами роботи з учнями-мігрантами, враховуючи два контексти: соціокультурну інтеграцію іноземних дітей у культуру Німеччини як країни перебування; організацію роботи з підтримки культурних і мовних зв'язків з країною походження учнів-мігрантів.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні вчителі іноземної мови, міжкультурний підхід, медіатор культур, міжкультурна освіта.

The article is devoted to researching on the issue of organization of the professional training of future foreign language teachers in Germany under the conditions of formation of the

inter-cultural society as impacted by certain factors, such as: globalization, international migration as well as Euro-integration. Thus, on the basis of concretization of the general European requirements, we have attempted to emphasize the advantages of modernization of the professional training of future foreign language teachers in Germany on the basis of implementation of the inter-cultural approach. In addition, we have managed to single out the leading forms (the inter-cultural training) and methods (the contractive, the distributive, the interactive, the collaborative) of organization of the professional training of future foreign language teachers on the basis of the inter-cultural approach. On top of that, we have managed to illustrate that the migration and increase in the cultural diversity are already considered by a number of progressively-thinking scholars in Germany not as a challenge which needs to be tackled, but rather as a powerful resource of formation of a personality by means of acceptance of the universal human values. Besides, we have pointed out that the realization of the methods of the inter-cultural approach into the process of organization of the professional training of future foreign language teachers in Germany, tends to promote the latter's traits, which are essential to that one of a multi-cultural and multi-lingual personality who is capable of acting as a cultural mediator in the sphere of the inter-cultural foreign language education. For that matter, the curricula included in the speciality "Interkulturelles Lernen" have envisaged studying by future foreign language teachers of certain matters, which pertain to the ways and methods of resolving various linguistic issues in the framework of the inter-cultural education, the intricacies of organization of the process of academic and social-psychological adaptation of children-migrants for the life challenges they may face whilst living in a foreign country. Thus, future foreign language teachers are generally enrolled in the relevant research as well as in the educational process of mastering certain activities related to interaction with children-migrants, taking into consideration 2 contexts: the socio-cultural integration of children-migrants into the German culture being their contemporary country of residence; the organization of activities focused on enforcement of the cultural and linguistic links with their country of origin.

Key words: professional training, future foreign language teachers, inter-cultural educational approach, cultural mediator, inter-cultural education.

УДК 378.937

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-17>

Цокур О.С.,

докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки
Одеського національного університету
імені І.І. Мечникова

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В умовах поглиблення глобалізації, стрімкого зростання обсягів міжнародних комунікацій та інтерналізації міграції, а також значного розширення техніко-економічної, соціокультурної й науково-освітньої інтеграції, які спричинили появу ознак

нового – інтеркультурного європейського суспільства, значно актуалізуються проблеми, пов'язані з подальшою модернізацією професійної підготовки вчителів іноземних мов на засадах найсучасніших підходів, серед яких міжкультурний підхід посів чільне місце.

Суттєво, що концептуальні засади модернізації та відповідного реформування європейських національних систем професійної підготовки вчителів іноземних мов окреслені в програмних документах і звітах Європейської комісії. Серед них провідними вважаються такі: «Європейські керівні принципи підготовки і розвитку педагогів професійної освіти» (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, 2005), «Забезпечення якості педагогічної освіти в Європі» (Quality Assurance in Teacher Education in Europe, 2006), «Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя» (The European Qualifications Framework for Lifelong Learning, 2008), «Ключові компетентності вчителя: вимоги та розвиток» (Teachers' Core Competences: Requirements and Development, 2011), «Покращення викладання в Європі» (The European Qualifications Framework for Lifelong Learning Strengthening Teaching in Europe, 2013), «Підтримка розвитку компетентностей вчителів» (Supporting Teacher Competence Development, 2013), «Підтримка освіти» (Supporting Teacher Educators, 2013), «Освіта та навчання 2020» (Education and Training 2020).

З огляду на зазначене вище, варто підкреслити, що значний позитивний досвід з модернізації професійної підготовки вчителів іноземних мов напрацьовано в Німеччині, де на державному рівні забезпечується їх гідний соціальний статус і якісна іншомовна педагогічна освіта, сформовано міцні академічні традиції та високі стандарти (7-ий кваліфікаційний рівень Європейської рамки кваліфікацій). Особливо цікавою видається інноваційно-педагогічна практика викладачів німецьких університетів та вищих педагогічних шкіл з організації професійної підготовки вчителів іноземних мов на засадах міжкультурного підходу, що в українському науково-педагогічному дискурсі висвітлено не досить.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Кардинальні зміни у структурі сучасного суспільства, перетворення його на багатокультурне і полілінгвальне спонукали німецьких учених не тільки до поглибленого дослідження особливостей міжкультурної комунікації (Ю. Больтен, Е. Боссе, М. Даті, Е. Кінаст, С. Ратьє) й перегляду ролі іноземних мов у системі освіти, чому були присвячені їхні праці ще наприкінці ХХ століття, але й до розробки різних концепцій багатомовного навчання (Г. Ноймана, Г. Крумма, Ф. Майснера, Б. Хуфайзен) й міжкультурної освіти (Р. Канел, С. Майер, А. Шейтца). Вчені наголошують на важливості професійного становлення майбутніх учителів іноземних мов не тільки як проєвропейськи налаштованих фахівців з освітньої міжкультурної комунікації, але й як полікультурних багатомовних особистостей – медіаторів культур шляхом формування ознак професіоналізму їхньої діяльності

як дослідників, проєктувальників, організаторів, диспетчерів та менеджерів у сфері міжкультурної іншомовної освіти.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Згідно з положеннями документа «Забезпечення якості педагогічної освіти в Європі», професія вчителя іноземної мови має розвиватися в європейському просторі як:

– висококваліфікована професія: високоякісні освітні системи характеризуються тим, що всі вчителі іноземної мови отримують освіту у вищих навчальних закладах;

– професія, що вимагає неперервного навчання: підвищення кваліфікації вчителів іноземної мови має тривати впродовж усієї їхньої педагогічної кар'єри й підтримуватися на національному, регіональному та місцевому рівнях. Учителі іноземної мови мають усвідомлювати важливість здобуття нових знань і бути здатними до новаторства і використання фактичних даних в їхній роботі. Вони мають бути повністю залучені до процесу навчання впродовж життя, бути здатними розвиватися й адаптуватися протягом професійної діяльності, що має визнаватися і підтверджуватися в будь-якій освітній системі;

– мобільна професія: мобільність має бути центральним компонентом основної освіти та навчання впродовж життя. Вчителі іноземної мови мають заохочуватися до стажувань в європейських країнах для професійного розвитку. Статус учителів іноземної мови, які проходять стажування за кордоном, має визнаватися в обох країнах: у рідній країні та країні, у якій вони проходять стажування. Має існувати можливість мобільності в межах різних рівнів і різних педагогічних спеціальностей;

– професія на основі партнерства: навчальні заклади, що надають професійно-педагогічну освіту вчителям іноземної мови, мають співпрацювати зі школами, роботодавцями й установами підвищення кваліфікації. Потрібно заохочувати зацікавленість та участь учителів іноземної мови у дослідженнях та інноваційних процесах, щоб вони відповідали потребам інформаційного суспільства. Вчителі іноземної мови мають працювати в освітніх організаціях, у яких вони можуть представити свої кращі досягнення, а також вивчити кращий досвід колег. Вищі навчальні заклади мають гарантувати, що знання, які вони надають учителям іноземної мови, базуються на кращих практиках [6, с. 19–21].

Як результат, сучасний учитель іноземної мови мусить набути таких фахових компетенцій: працювати з різними видами знань, технологіями та інформацією; співпрацювати з іншими – учнями і студентами, колегами, соціальними партнерами; діяти на місцевому, регіональному, національному, європейському та глобальному рівнях тощо

[5, с. 41]. Набуттю зазначених компетенцій сприяють технології професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, побудовані на засадах міжкультурного підходу [9].

Мета статті – виявити особливості організації професійної підготовки учителів іноземних мов в Німеччині на засадах міжкультурного підходу.

Виклад основного матеріалу. Вивчення праць німецьких науковців доводить, що професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов переважно здійснюється в університетах Німеччини на засадах єдності компетентнісного, практико-орієнтованого й міжкультурного підходів [2, с. 270]. Поштовхом до впровадження концептуальних засад міжкультурного підходу з початку нового століття стало стрімке зростання обсягів трудової й освітньої імміграції, а також введення спеціальності «Міжкультурна комунікація» в Мюнхенському університеті у 1989 р. [1, с. 181]. Ґрунтуючись на досвіді викладання міжкультурної комунікації в США, викладачі університету розробили власні навчальні програми, що базуються на матеріалах етнології, фольклористики та лінгвістики. Протягом наступних двох десятиліть мюнхенська школа зробила значний внесок у розвиток і подальше становлення міжкультурної комунікації як академічної дисципліни. Програма міжкультурної освіти і виховання, розроблена Мюнхенським університетом, визнана однією з найкращих освітніх програм з міжкультурної комунікації в усьому світі.

Як зазначає А. Шейтца, вивчення іноземних мов є одним із найбільш пріоритетних напрямів міжкультурної освіти у німецьких закладах вищої освіти. При цьому студенти будь-якої спеціальності, особливо майбутні вчителі іноземних мов, також мають певні можливості щодо вивчення теорії та практики міжкультурної комунікації як основних або додаткових навчальних предметів [8, с. 118]. Зокрема, в Університеті імені Ф. Шиллера в м. Єна студенти поглиблено вивчають ділову й економічну міжкультурну комунікацію. В Університеті Дюссельдорфа, де одним із перших у Німеччині був відкритий Інститут міжкультурної комунікації, головну увагу акцентують на практичному аспекті міжкультурної комунікації, більше часу приділяючи міжкультурним тренінгам, рольовим іграм і семінарам, що торкаються сфери міжнародних стосунків та бізнесу. У Кельнському університеті та Університеті м. Хемніц різні аспекти міжкультурної комунікації викладаються в контексті міграційної проблематики, а також питань міжкультурної освіти біженців та мігрантів. При цьому центральним аспектом міжкультурної освіти для всіх студентів, особливо майбутніх учителів іноземних мов, є вивчення специфіки взаємодії з представниками інших культур – їхніми майбутніми колегами, роботодавцями або клієнтами.

Ключовим аспектом подібних тренінгів і семінарів є залучення не тільки німецьких, а й іноземних студентів університету [3, с. 42]. Подібні заходи дають змогу представникам різних культур безпосередньо взаємодіяти один з одним у рамках ігор і тренінгів, вчитися бачити подібності та відмінності культур, а також обговорювати найважливіші питання, що стосуються проблем і непорозумінь у галузі міжкультурної комунікації.

Семестр по обміну є обов'язковим для багатьох студентів педагогічного напрямку підготовки, особливо для майбутніх учителів іноземних мов, оскільки навчання за кордоном розглядається невід'ємною частиною їхньої міжкультурної освіти в Німеччині. Можливість пройти стажування в університеті-партнері дає змогу не тільки поліпшити знання іноземної мови, а й більш глибоко й всебічно вивчити культуру країн «зсередини», мова яких вивчається [2, с. 231]. Через це принцип академічної мобільності вважається провідним у разі застосування міжкультурного підходу. Останній тлумачиться як нова парадигма професійно-педагогічної освіти, що спрямована на забезпечення професійного становлення майбутніх учителів іноземної мови як полікультурних багатомовних особистостей – медіаторів культур у сфері шкільної міжкультурної іншомовної освіти [3, с. 45].

Крім того, у великих Університетах Геттінгена, Гамбурга і Мюнхена з'являються наукові та освітні напрями під загальною назвою "Interkulturelles Lernen" («Міжкультурне навчання»), що займаються розглядом питань міжкультурної комунікації та її дидактичних аспектів у рамках здійснення завдань міжкультурної освіти для всіх громадян Німеччини. Навчальними планами цього напрямку підготовки студентів передбачається вивчення питань, які стосуються способів подолання лінгвістичних проблем у системі освіти в межах концепції «мігрантської педагогіки», суть якої зводиться до організації адаптації дітей іноземців до нових реалій життя в чужій країні через освіту. Майбутніх учителів іноземних мов залучають до дослідження й оволодіння способами роботи з учнями-мігрантами, враховуючи два контексти: інтеграцію іноземних дітей у культуру Німеччини як країни перебування; організацію роботи з підтримки культурних і мовних зв'язків з країною походження учнів-мігрантів [5, с. 52].

Одним з найважливіших засобів підготовки вчителів іноземних мов на засадах міжкультурного підходу німецькі фахівці вважають міжкультурний тренінг. Ю. Больтен [1] та С. Ратьє [7] виділили низку «мовних інтерактивних» складників, які, на їхню думку, мають бути невід'ємними складниками міжкультурного тренінгу майбутніх учителів. Серед них – усвідомлення залежності людського мислення, поведінки, способу дій, особливостей комунікативної поведінки від культурно специфічних

концептів; здатність і готовність прийняти чужу перспективу (світогляд); знання параметрів, на основі яких можна розрізнати і порівнювати культури; спеціальне знання різних стилів комунікації і здатність ідентифікувати такі стилі в комунікації; здатність до пояснення феноменів комунікативної дії і поведінки за допомогою закладених у них культурних детермінантів; розуміння основних принципів міжперсональної комунікації; оволодіння стратегіями іншомовної комунікації, а також стратегіями ідентифікації та аналізу комунікативних проблем на основі знань про культурні відмінності і їх вплив на поведінку і дії людей; використання мов міжнародного спілкування, забезпечення найкращих умов взаємодії за допомогою мовних засобів, уникнення комунікативних проблем і подолання непорозумінь [7, с. 232].

Загалом, німецькі вчені виділяють низку основних методів і підходів, які застосовуються в рамках міжкультурного тренінгу майбутніх учителів іноземної мови, серед яких:

– контрастивний метод, в якому за основу береться власна культура і здійснюється її порівняння з іншими, «чужими» культурами на основі культурних стандартів або політичних і соціальних норм поведінки [5, с. 37];

– дистрибутивний, або інструктивний підхід, в якому провідну роль приймає доповідач (викладач, студент), виступаючи «посередником» у процесі оволодіння міжкультурними знаннями [4, с. 38];

– інтерактивний метод, в основі якого лежить необхідність виконання тих чи інших дій студентами, що дає змогу їм краще пізнати й осмислити вплив власних і «чужих» культурних зразків поведінки, сприйняття, дій на перебіг ситуацій міжкультурного спілкування. При цьому аналізуються можливі непорозуміння і проблеми, а також відпрацьовуються стратегії для їх подолання в сфері міжкультурної освіти [10, с. 17];

– колаборативний метод на основі відкритих, проектно-орієнтованих навчальних сценаріїв, до яких належать міжкультурні спільні проекти, а також спільна робота в рамках міжкультурних зустрічей [8, с. 132].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, у працях прогресивно мислячих німецьких учених уперше міграція і зрос-

тання культурного розмаїття стали розглядатися не як ризик, який слід долати, а як реальні ресурси духовного розвитку особистості сучасного європейця шляхом визнання загальнолюдських цінностей як універсальних. Упровадження міжкультурного підходу у процес професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в університетах Німеччини сприяло набуттю ними готовності до розвитку в учнів міжкультурної толерантності й компетентності, формування почуття гідності та цінності власного народу (етнічної групи), виховання в дусі міжнаціонального гуманізму шляхом формування позитивного ставлення до носіїв інших культур, протидії всім формам ігнорування, ворожості, агресії та дискримінації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Bolten J. Interkulturelle Kompetenz. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung. 2012. 187 s.
2. Bonnet A., Breidbach S. Reflexion inszenierbar machen. Die Bedeutung der Bildungsgangforschung für die Fremdsprachendidaktik. *Sprachen lernen und lehren. Die Perspektive der Bildungsgangforschung*. München, 2007. S. 253–272.
3. Bosse E. Interkulturelle Qualifizierungsangebote für Studierende: mehrstufig, studienbegleitend und nachhaltig. *Das Andere lehren. Handbuch zur Lehre Interkultureller Handlungskompetenz*, 2010. S. 35–49.
4. Desch A. *Pedagogik interkulturellen Lernens: Theorie und Praxis am Beispiel von internationalen Jugendbegegnungen*. Marburg : Tectum Verlag, 2001. 136 s.
5. Eubel-Kasper K. Fallstudien als Vehikel für interkulturelles Lernen: Ein Praxisbeispiel. *Interkulturelle Kompetenz im Wandel: Ausbildung, Training und Beratung*. Münster: LIT Verlag GmbH, 2011. S. 33–63.
6. *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*. Eurydice. Brussels : Eurydice, 2006. 94 p.
7. Rathje S. Training/Lerntraining. Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? *Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*. Ein Handbuch: Bielefeld, 2010. S. 215–240.
8. Scheitza A. Interkulturelle Kompetenz: Forschungsansätze, Trends und Implikationen für interkulturelle Trainings. *Interkulturelle Kompetenz im Wandel*, 2012. Band 1. S. 91–121.
9. UNESCO: Guidelines on Intercultural Education. Strasbourg: Council of Europe, 2006. URL: <https://unesdoc.unesco.org> (дата звернення: 19.01.2020).
10. Wunram H., Dussap A. *Methodeninventar für Interkulturelles Lernen*. Haute-Alsace : NovaTris, 2015. 45 s.

ЗАКОНОДАВЧА БАЗА ДУХОВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

LEGISLATIVE BASIS OF SPIRITUAL EDUCATION IN UKRAINE

У статті проаналізоване законодавче й нормативно-правове забезпечення духовної освіти в Україні. Особлива увага приділена висвітленню цієї проблеми в таких міжнародних документах, як: Декларація ООН «Про ліквідацію всіх форм нетерпимості та дискримінації на основі релігії або переконань», «Загальна декларація прав людини», «Міжнародна конвенція про права дитини», «Конвенція про захист прав і основних свобод людини», Конвенція ЮНЕСКО «Про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти», «Пакт про громадянські і політичні права» та в українській законодавчій базі, зокрема в законах України «Про освіту», «Про свою-боду совісті та релігійні організації», «Про вищу освіту». Висвітлено проблеми розвитку освіти, які унормовуються законами України, що регулюють суспільно-правові відносини в соціальному житті та проблемні питання щодо організації і забезпечення функціонування духовної освіти України. Досліджується досвід духовної освіти зарубіжних країн (зокрема, Австрії, Бельгії, Кіпру, Іспанії, Греції, Мальти, Польщі, Португалії, Чеської Республіки) та можливості використання тих чи інших варіацій в Україні. Зокрема, наукове дослідження виділяє два головні варіанти організаційного процесу викладання релігії в європейських країнах: перший – офіційно введений і реалізується самими школами навчальний курс релігійної освіти (Угорщина, Італія, Латвія, Литва, Німеччина, Фінляндія); другий – викладання знань про релігії здійснюється переважно в рамках обов'язкових гуманітарних курсів (Німеччина, Австрія, Фінляндія, Греція, Словаччина, Кіпр і Мальта). Особлива увага приділяється розкриттю значення духовної освіти в сучасному виховному процесі та її подальшому розвитку. У статті наголошується, що правове врегулювання духовної освіти в умовах світськості держави і свободи релігійного вибору її громадян сприяє гармонійному розвитку молодого покоління, вихованню кращих духовних якостей, задоволенню духовних шукач молодого покоління.

Ключові слова: освіта, закон, духовність, Конституція, школа, релігія, держава, установа, організація.

The article analyzes the legislative and regulatory support of spiritual education in Ukraine. Particular attention is given to the coverage of this issue in such international instruments as: the UN Declaration on the Elimination of All Forms of Intolerance and Discrimination on the basis of Religion or Belief, the Universal Declaration of Human Rights, the International Convention on the Rights of the Child, the Convention on the Protection of Rights and fundamental freedoms "UNESCO Convention on combat discrimination in education", "Covenant on civil and political rights" and the Ukrainian legislation, including the laws of Ukraine "On education", "About ECS basic Income Owl and those religious organizations", "On Higher Education". The problems of the development of education, which are regulated by the laws of Ukraine, regulate social and legal relations in social life, and the problems of organization and maintenance of the functioning of the spiritual education of Ukraine are covered.

The experience of spiritual education in foreign countries (in particular, Austria, Belgium, Cyprus, Spain, Greece, Malta, Poland, Portugal, Czech Republic) and the possibility of using different variations in Ukraine are explored. In particular, scientific research identifies two main variants of the organizational process of teaching religion in European countries: the first – officially introduced and implemented by schools themselves religious education course (Hungary, Italy, Latvia, Lithuania, Germany, Finland); the second is that religion is taught predominantly through compulsory humanities courses (Germany, Austria, Finland, Greece, Slovakia, Cyprus and Malta). Particular attention is paid to revealing the importance of spiritual education in the modern educational process and its further development. The article emphasizes that the legal regulation of spiritual education in the conditions of secularity of the state and freedom of religious choice of its citizens promotes harmonious development of the younger generation, education of the best spiritual qualities, satisfaction of spiritual searches of the younger generation.

Key words: education, law, spirituality, Constitution, school, religion, state, institution, organization.

УДК 34.348+376(477)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-18>

Шульга Ю.С.,

аспірант кафедри педагогіки
Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка

Постановка проблеми. Свобода і права як головні цінності людини закріплені у Конституції України та інших законах. Зараз наявна практична парадоксальна ситуація, коли визначається розвиток шкільної освіти в Україні на основі педагогічних досягнень історичного минулого, що в своїй більшості нерозривно пов'язані з діяльністю церкви, і водночас проголошується відділення школи від церкви. З огляду на задекларовані норми в освітніх питаннях в Україні продовжує формуватися освітня законодавча база. Формування правового поля освіти – одне з найбільш актуальних завдань функціонування, розвитку і реформування цієї галузі в трансформаційний період, який переживає зараз українське суспільство.

Незважаючи на те, що духовна освіта введена в світські школи, спірні питання до цих пір існують,

чи необхідна духовна освіта в житті дитини. Одні вважають абсолютно неприйнятною наявність таких предметів у школі, інші всебічно підтримують. Актуальність цього питання зумовлена і питанням про те, що значить релігія у житті людини, у вихованні особистості і громадянина.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням нормативно-правового забезпечення присвячені праці таких учених та практиків України, як: М. Васін, Ю. Решетніков, Т. Дятлик, які аналізують діяльність та особливості функціонування різних закладів вищої духовної освіти в контексті зміни українського законодавства та світових тенденцій. Нині реформа освітнього процесу продовжується впевненими темпами, але в світлі подій, що мають місце в Україні, досить багато недоліків

та зауважень до правового регулювання духовної освіти.

Метою статті є аналіз стану духовної освіти в Україні та характеристика особливостей нормативно-правового регулювання духовного розвитку дітей у шкільних закладах з урахуванням досвіду духовної освіти в зарубіжних країнах. Невирішеними завданнями залишаються питання правового регулювання духовної освіти в дошкільних закладах, необхідність духовного розвитку дитини в процесі навчання в шкільних закладах, порядок визначення викладача, який буде викладати предмет у школі, його критерії відбору.

Виклад основного матеріалу дослідження. У міжнародних документах, а саме у ст. 26 «Загальної декларації прав людини» і статті 29 «Міжнародної конвенції про права дитини», вказано, що освіта дитини має бути спрямована на розвиток особистості, талантів, розумових і фізичних здібностей дитини, на виховання поваги до батьків дитини, її культурної самобутності, мови і цінностей, національних цінностей країни, в якій дитина проживає, країни її походження та до цивілізацій, відмінних від її власної [4].

Міжнародні стандарти, в тому числі з питань реалізації права вчити і вчитися релігії, отримувати богословські знання, є суттєвою складовою частиною свободи совісті і є додатковою гарантією вільного і повного розвитку людської особистості, закладені в: ст. 18 Загальної декларації прав людини (ООН, 1948); першому протоколі Конвенції про захист прав і основних свобод людини (ООН, 1950) та Конвенції ЮНЕСКО (1960) «Про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти»; ст. 18 Міжнародного пакту про громадянські і політичні права (ООН, 1966); Декларації ООН «Про ліквідацію всіх форм нетерпимості та дискримінації на основі релігії або переконань» (1981).

На основі цих міжнародних актів побудовані нормативно-правові документи про освіту в Україні. У ст. 31 Закону України «Про освіту» зазначено: державні та комунальні заклади освіти відокремлені від церкви (релігійних організацій), мають світський характер. Приватні заклади освіти, зокрема засновані релігійними організаціями, мають право визначати релігійну спрямованість власної освітньої діяльності [2].

Законодавча база в Україні закріплює духовно-моральні цінності і забезпечує певною мірою захист національних інтересів у сфері духовного життя українського суспільства, духовних потреб соціуму з урахуванням наявних об'єктів, суб'єктів, інститутів. Закони України визначають світський характер освіти в державі, на законодавчому рівні свідчать про відділення школи від церкви і релігійних організацій.

Вищезазначені нормативні акти говорять про те, що релігійні компоненти в освіті не тільки

допустимі, але і необхідні, оскільки відповідають заявленим вимогам, ставлять перед собою мету виховати гідну особистість, яка поважає культурні, історичні, релігійні традиції держави і народів, які проживають у ній, що особливо актуально для України, на території якої живуть численні народи і національності з різними віросповіданнями [8, с. 51].

Звертаючи увагу на досвід країн Європи, можна відзначити, що релігійна освіта включається в шкільну програму нарівні з іншими предметами і надається на вибір згідно з бажанням і віросповіданням учня.

Вивчення європейського досвіду вітчизняними та зарубіжними дослідниками, такими як І. Понкіно, Ф. Козирев, Ф. Сільвіо, Р. Джексон та інші, також показує, що відсутня уніфікована модель, єдиний підхід і в галузі правового регулювання та практичної реалізації релігійної освіти у світській школі. Національна свідомість кожної країни по-своєму розпоряджається своїм історичним надбанням і по-своєму формує ставлення до духовної спадщини, до культурної спадкоємності, в тому числі в сфері національної освіти. Разом із тим є і схожі риси: добровільність вибору, можливість вибрати вивчення релігійної культури своєї конфесії або курсу нерелігійної етики, вимога узгодження змісту релігійної освіти з представниками відповідної конфесії.

У низці держав (Австрія, Бельгія, Кіпр, Іспанія, Греція, Мальта, Польща, Португалія, Чеська Республіка) релігійна освіта організовується і контролюється релігійними громадами, які беруть на себе підготовку і відбір викладачів, визначення програм і апробацію підручників. У деяких країнах, наприклад в Угорщині, Італії, Латвії, Литві, Німеччині, Фінляндії, держава і релігійні громади співпрацюють у сфері освіти. В Австрії, Бельгії, Німеччині, Іспанії, Греції, Угорщині, Італії, Латвії, Литві, Люксембурзі, на Мальті, в Польщі, Португалії, Чехії, Словаччині викладачі релігії мусять мати сертифікат придатності, що видається релігійними громадами. Найчастіше в зарубіжних країнах прийнято релігійне конфесійне навчання факультативно або за вибором. Якщо воно обов'язкове, то від нього в основному можна звільнитися (так встановлено в Німеччині, Австрії, Фінляндії, Греції, Словаччині, на Кіпрі і Мальті) [12].

Конфесійне навчання релігії з організаційної та економічної точок зору підтримується державою, яка бере на себе оплату праці викладачів, надання приміщень і навчального часу тощо. Слід зазначити, що підтримка держави вибіркова і що тільки деякі релігії можуть викладатися, тому є критерії відбору.

Коротко можна виділити такі представлені в європейських країнах підходи. Перший – у школах офіційно (конституційно, спеціальним законом,

на основі положень укладеного між державою і конкретною релігійною організацією договору, розпорядженням органу управління освітою) введений і реалізується самими школами навчальний курс релігійної освіти: від курсу навчання релігії (наприклад, навчальні предмети: Закон Божий, Християнство, Біблія, Коран) до обов'язкового для всіх учнів релігійно-культурологічного курсу. Надається можливість заміни цього курсу на альтернативний навчальний курс іншої конфесійної спрямованості або етичний курс нерелігійної спрямованості [12]. Як приклади можна навести Австрію, Німеччину, Швейцарію, Фінляндію, Великобританію, Бельгію, Грецію, Іспанію, Італію, Ірландію, Румунію, Польщу, країни Балтії і колишньої Югославії. Релігійна освіта фінансується державою і може здійснюватися як штатними викладачами, так і фахівцями, яких світська адміністрація освітнього закладу або органу управління освітою вибирає зі списку кандидатів, представлених релігійною організацією (Іспанія, Італія).

Другий варіант – коли викладання знань про релігії здійснюється переважно в рамках обов'язкових гуманітарних курсів (історичні, літературознавчі, мовознавчі дисципліни, географія, філософія). Навчання релігійними організаціями учнів державних шкіл релігії (Закон Божий і аналоги) дозволяється в спеціально виділений день поза рамками обов'язкової освітньої програми, затвердженої державою, іноді – і поза державними школами. Як приклад можна навести Болгарію, Францію (за винятком Ельзасу) і Угорщину. Але і в цих країнах обговорюється можливість введення окремого курсу поглибленого вивчення культури релігії.

Приклади легального світоглядного виховання і церковної присутності в педагогічних та інших публічних просторах європейських і не тільки країн є позитивним ілюстративним матеріалом, коли йдеться про підвищення загальної культури, в тому числі і релігійної, в нашій багатоконфесійній і багатонаціональній країні. І, відповідно, розгортається це обговорення в тому числі на тлі духовних і культурних феноменів православ'я в Україні [11, с. 106].

Релігійна освіта в контексті шкільних курсів не ставить перед собою агітаційних цілей. Насамперед якусь необхідність такого кроку усвідомлює і деяка частина населення, погоджується з тим, що виховний момент в освіті грає важливу роль. Тобто компоненти духовної освіти, крім іншого, покликані прищепити учням норми моралі і моральності. І доводи скептиків, які бачать у введенні релігійної освіти якийсь політичний крок, на мій погляд, абсолютно неспроможні.

Отже, релігійні компоненти в світських школах мають право на існування в Україні. І зараз необхідно лише вдосконалювати методику навчання і на законодавчому рівні закріпити. Є кілька необхідних умов для викладання предмета, пов'язаного

з духовною освітою: вчитель мусить бути ретельно підготовлений, мати потрібну кваліфікацію, він не повинен агітувати, пропагувати або засуджувати релігію. Виключене будь-яке виконання різних обрядів на уроках, не повинні нав'язуватися будь-які певні модулі, методичний матеріал для вчителів і підручники для учнів мають бути ретельно підібрані, зміст курсу має бути погоджено з Міністерством освіти і науки.

Збільшення певної уваги до церкви, а також збільшення чисельності православних навчальних закладів почали сприяти виникненню змін в українському законодавстві та формуванню конституційно-правового поля державно-церковних відносин. Слід зазначити, що основи правового регулювання релігії і церкви першочергово визначалися Декларацією про державний суверенітет України від 16 липня 1990 р., а також законами України «Про свободу совісті та релігійні організації» від 23 квітня 1991 р., «Про власність» від 26 березня 1991 р. (втратив чинність), «Про альтернативну (невійськову) службу» від 12 грудня 1991 р. (зі змінами), «Про загальний військовий обов'язок» від 25 березня 1992 р. (зі змінами) та іншими чинними нормативно-правовими актами [9, с. 50].

Нині основним нормативно-правовим актом, що більш-менш регулює духовний розвиток, є Закон України «Про свободу совісті та релігійні організації». Цей Закон дає право церковним управлінням створювати освітні установи на основі власних статутів і реєструвати їх відповідно до ст. 14 вищезказаного Закону. Отже, духовні навчальні заклади, які виникли в Україні до прийняття цього Закону, отримали право вільного розвитку.

Відповідно до Закону України «Про свободу совісті та релігійні організації» для учнів світських і православних освітніх установ було встановлено рівні права. Так, у ст. 11 Закону зазначено, що релігійні управління і центри, відповідно до своїх зареєстрованих статутів (положень), мають право створювати духовні навчальні заклади для підготовки священнослужителів і служителів інших необхідних їм релігійних спеціальностей. Духовні навчальні заклади діють на підставі своїх статутів (положень), що реєструються у порядку, встановленому статтею 14 цього Закону. Громадяни, які навчаються у вищих і середніх духовних навчальних закладах, користуються правами і пільгами щодо відстрочення проходження військової служби, оподаткування, включення часу навчання до трудового стажу в порядку і на умовах, встановлених для студентів та учнів державних навчальних закладів. Нормами Закону врегульоване майнове становище релігійних освітніх установ [8, с. 140].

Отже, законодавчі акти відкрили перед церквою правові можливості релігійної освіти, а це своєю чергою сприяло збільшенню кількості пра-

вославних навчальних закладів в Україні.

Натепер у загальноосвітній школі впроваджені предмети духовно-морального спрямування з метою здобуття дітьми необхідних знань про різноманітні релігії і церкви, їх ролі в розвитку суспільства та громадянина. Міністерство освіти і науки України визначає певну необхідність вивчення у багатьох школах України предметів певного духовно-морального спрямування. У школах вивченням таких предметів охоплено значну кількість учнів, і динаміка цього процесу висхідна. З огляду на об'єктивні потреби суспільства, в школі пропонується також факультативне вивчення християнської етики чи іншого предмета релігієзнавчого характеру. Під час вивчення цього предмета діти дізнаються про наявність різних релігійних вчень, їх відмінності. У школярів формується критичне мислення в питаннях моральності, вони вчаться осмислювати свої вчинки не тільки з позиції власної вигоди, але і з точки зору моральних норм.

На уроках торкаються тем, які в багатьох сім'ях ігнорують, новий предмет розширює кругозір школярів. Введення такого предмета як альтернативи світської етики є першим кроком до вирішення проблемних питань з отримання учнями знань про релігію і церкву [8, с. 142].

Наступним нормативним актом є Закон України «Про вищу освіту». У цьому Законі закладені принципи інтеграції закладів духовної освіти в загальну систему вищої освіти України. Ця політика покликана зробити цю сферу більш відкритою для різних груп суспільства. Вищезазначений Закон розширює доступ до освіти, тому що дає змогу випускникам духовних закладів (які в основному належать церквам або конфесіям) продовжувати навчання в державних університетах. Але нині є поодинокі духовні навчальні заклади, які скористалися наданою законом можливістю отримати державну ліцензію та акредитацію своїх програм. Вони просто продовжують свою діяльність і надалі в автономному режимі, а це показує недостатність та недовіра певних законодавчих і регуляторних механізмів. Досить важливим є визначення в ліцензійних умовах і умовах акредитації специфічності цих закладів [8, с. 143].

Що стосується духовних навчальних закладів, то вони створюються релігійними організаціями і виконують підготовку духовенства та служителів. Серед них є такі: богословські університети, інститути, академії, семінарії, богословські коледжі тощо. У державних та приватних вищих навчальних закладах є ліцензовані та акредитовані програми за спеціальностями «Богослов'я (теологія)».

6 вересня 2014 року розпочався процес розвитку церковної освіти в нашій країні. Саме цього дня набув чинності новий Закон України «Про вищу освіту». Він дає можливість проходження ліцензування та акредитації вищим духовним навчальним

зкладам зі збереженням підпорядкуванням церкві. Окрім того, закон визначає державне визнання документів про освіту, відповідні наукові ступені та вчені звання, видані духовними навчальними закладами [2].

У відповідності до ст. 3 Закону України «Про освіту» державна політика, яка реалізується у сфері вищої освіти, покладається на Верховну Раду України, а реалізація покладається на Кабінет Міністрів України, центральні органи виконавчої влади, що забезпечують формування та реалізацію державної політики у сфері освіти і науки [2].

Зазначимо, що державна політика у сфері вищої освіти ґрунтується на таких принципах:

1) сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти

протягом життя;

2) доступності вищої освіти;

3) незалежності здобуття вищої освіти від впливу політичних партій і релігійних організацій (крім вищих духовних навчальних закладів) тощо.

У цих принципах йдеться про те, що українським законодавством визначається право релігійних організацій здійснювати вплив на діяльність вищих духовних навчальних закладів.

Відповідно до законодавства духовні навчальні заклади, що виявляють бажання вносити інформацію про видані ними власні дипломи про вищу освіту до Єдиної державної електронної бази з питань освіти, зобов'язані пройти відповідну процедуру з ліцензування освітньої діяльності. Також вищі духовні навчальні заклади, які хочуть видавати дипломи державного зразка, зобов'язані пройти процедуру акредитації освітньої програми в Україні.

Закон змінює історичну несправедливість, яка порушує права осіб, які отримали документи про освіту, наукові ступені та вчені звання в закладах освіти України, якщо вони були видані до 6 вересня 2014 року. Вони можуть бути визнані за відповідною процедурою рівноцінними державним документам. Саме такі дії дають змогу цим особам працювати в державних установах: чиновникам, викладачам, учителям, вступати до магістратури, аспірантури, докторантури державних і закордонних закладів освіти.

Для проведення державної легалізації освітніх та наукових програм закладам освіти потрібно привести у відповідність свою організаційну структуру та посилити навчально-методичне забезпечення: розробити навчальні плани, навчальні та робочі програми з викладення предмета. Матеріально-технічна база у більшості навчальних закладів є достатньою [10, с. 10].

Слід зазначити, що важливою подією для подальшого розвитку системи освіти України стало ухвалення у вересні 2017 року Верховною Радою

України нової редакції Закону України «Про освіту». Цим Законом, зокрема, були внесені зміни до Закону України «Про вищу освіту». Відповідно до цих змін ученим радам вищих навчальних закладів надається право приймати остаточні рішення про визнання документів про вищу освіту, що видані навчальними закладами вищої духовної освіти, під час зарахування вступників на навчання. Окрім того, сам процес визнання документів про вищу духовну освіту, наукові ступені та вчені звання, які видані вищими духовними навчальними закладами, поширені і на відповідні документи, що були видані до 1 вересня 2018 року.

За останні півтора року до Комісії про визнання документів про вищу духовну освіту надійшло близько 1700 справ, ухвалено позитивних рішень про державне визнання 1013 дипломів вищих духовних навчальних закладів. Готуються накази про державне визнання ще 297 дипломів, а близько 300 справ перебувають у роботі.

Висновки. Таким чином, правове врегулювання духовної освіти в умовах світськості держави і свободи релігійного вибору її громадян дасть змогу повернути релігії її законне і споконвічне місце в системі освіти, адекватне її онтологічному і громадському призначенню, використанню духовної спадщини релігійної традиції нашої Батьківщини для сприяння гармонійному розвитку молодого покоління, виховання кращих духовних якостей, задоволення духовних шукань молодого покоління.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Конституція України від 28 червня 1996 р. URL: <http://zakon.rada.gov.ua>.
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145. URL: <http://zakon.rada.gov.ua>.
3. Закон України «Про вищу освіту» від 1.07.2014 р. № 1556-VII., Київ : Міністерство освіти і науки України, 2014.
4. Загальна декларація прав людини від 10 грудня 1948 року. Офіційний текст. URL: <http://crimescor.rada.gov.ua/komzloch/control/uk/publish/art>.
5. Концепція вищої духовної освіти. URL: <http://orthodox.org.ua/page>.
6. Концепція забезпечення якості вищої освіти в Україні. URL: http://dovira.eu/images/QA_concept_Final.pdf.
7. Локшина О. Еволюція реформ шкільної освіти в країнах Європейського Союзу. *Шлях освіти*. 2006. № 4. С. 19.
8. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; редкол.: В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови), А.М. Гуржій (заст. голови), О.Я. Савченко (заст. голови) ; за заг. ред. В.Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2016. 448 с.
9. Пасько Н.А. Сутність та відмінні ознаки реформ вищої освіти. *Психолого-педагогічні науки*. 2013. № 2. С. 49–56.
10. Талалай М. Развитие богословского образования в духовных школах Украинской православной церкви. *Харьковские епархиальные ведомости*. 2002. № 1. С. 14.
11. Хромець В.Л. Нормативно-правове регулювання діяльності закладів вищої духовної освіти в умовах нового освітнього законодавства України. *Освітній дискурс. Гуманітарні науки*. 2018. Вип. 6. С. 104–116. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eddcsp_2018_6_12.
12. Філіпков Ю.С. Проблеми української системи освіти в контексті Європейської інтеграції. URL: <http://essuir.sumdu.edu.ua/retrieve/19872/508630.pdf>.

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

МЕТОД ПРОЕКТОВ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ГИДРОХИМИИ

МЕТОД ПРОЕКТІВ У САМОСТІЙНІЙ РОБОТІ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ГІДРОХІМІЇ

PROJECT METHOD IN THE INDIVIDUAL WORK AT HYDROCHEMISTRY CLASSES

Современному специалисту необходимо при-
вить способности к саморазвитию, инноваци-
онной деятельности, превратить его из пас-
сивного потребителя знаний в их активного
творца. Решение этой задачи невозможно путем
передачи знаний в готовом виде от преподава-
теля к студенту. Единственным способом для
достижения этой цели может быть широкое
внедрение самостоятельной работы (СРС) в
учебный процесс. Последняя становится фун-
даментом для формирования профессиональ-
ной компетентности студента, способствует
более эффективному овладению учебным мате-
риалом, повышению мотивации к обучению.
Насущной проблемой является внедрение СРС
уже на ранней стадии обучения. СРС – это один
из действенных способов развития творческой
активности студентов. Тем более она является
одним из важнейших источников повышения
уровня подготовки бакалавров и магистров.
При изучении химии основными задачами учебно-
исследовательской работы являются обучение
студентов навыкам теоретической и экспери-
ментальной работы, а также ознакомление их
с техникой эксперимента в реальных условиях.
Для организации самостоятельной работы с
целью мотивации к учёбе широко используем
метод проектов. В статье рассматривается
выполнение студентами проекта по оценке
качества питьевой воды в одном из районов
города Херсона. Показано, что в такой СРС
студенты получают навыки выполнения экс-
периментальной работы, одновременно повышая
уровень усвоения учебного материала и инте-
реса к нему.

Создание проекта позволяет студентам
делать что-то интересное самостоятельно,
максимально используя свои возможности. Они
учатся самостоятельно мыслить, находить и
решать проблемы, прогнозировать результаты
и возможные последствия разных вариантов
решения и устанавливать причинно-следствен-
ные связи. На первых курсах для успешного
выполнения проекта студенту крайне необхо-
дима постоянная поддержка преподавателя-
куратора. Следует, однако, стремиться, чтобы
именно студент оставался руководителем про-
екта, а функции преподавателя ограничивались
экспертными замечаниями.

Ключевые слова: самостоятельная работа,
эксперимент, гидрохимия, метод проектов.

Сучасному спеціалісту необхідно розвивати
здатність до саморозвитку, інноваційної діяль-
ності та перетворити його з пасивного споживача
знань на їх активного творця. Вирішення цієї
задачі неможливе шляхом передачі знань в гото-
вому вигляді від викладача до студента. Єдиним
способом для досягнення цієї мети може бути
широке впровадження самостійної роботи (СРС)
у навчальний процес. Остання стає фундамен-
том для формування професійної компетент-
ності студента, сприяє більш ефективному
оволодінню навчальним матеріалом, підвищенню
мотивації до навчання. Нагальною проблемою є
впровадження СРС вже на ранній стадії навчання.
СРС – це один з дієвих способів розвитку твор-
чої активності студентів. Тим більше, що вона є
одним з найважливіших джерел підвищення рівня
підготовки бакалаврів і магістрів.

Під час вивчення хімії основними завданнями
навчально-дослідницької роботи є навчання студен-
тів навчальним теоретичній та експериментальній

роботи, а також ознайомлення їх з технікою экс-
перименту в реальних умовах. Для організації само-
стійної роботи з метою мотивації до навчання
широко використовуємо метод проектів. У статті
розглянуто виконання студентами проекту з
оцінки якості питної води в одному з районів міста
Херсона. Показано, що у такій СРС студенти
отримують навички виконання експерименталь-
ної роботи, одночасно підвищуючи рівень засвоєння
навчального матеріалу й інтересу до нього.

Виконання проекту дозволяє студентам робити
щось цікаве самостійно, максимально викорис-
товуючи свої можливості. Студенти вчаться
самостійно мислити, знаходити і вирішувати
проблеми, прогнозувати результати і можливі
наслідки різних варіантів рішення і встановлю-
вати причинно-наслідкові зв'язки. На перших кур-
сах для успішного виконання проекту студенту
вкрай необхідна постійна підтримка викладача-
куратора. Однак слід прагнути, щоб саме сту-
дент залишався керівником проекту, а функції
викладача обмежувалися експертними зауважен-
нями.

Ключові слова: самостійна робота, експе-
римент, гідрохімія, метод проектів.

A modern specialist needs to imbibe the ability for
self-development, innovative activity to turn him from
a passive consumer of knowledge into their active
creator. The solution of this problem is impossible by
simple transferring the knowledge from the teacher
to the student. The widespread introduction of inde-
pendent student work (ISW) in the educational
process is the only way to achieve this goal. The lat-
ter becomes a base for the formation of student's
professional competence, contributes to a more
effective mastery of educational material, increases
motivation for learning. An urgent problem is the
introduction of ISW at an early stage of training. It is
one of the most effective ways to develop students'
creative activity. Moreover, it is one of the most
important sources for improving the level of training
of bachelors and masters.

When studying chemistry, the main tasks of edu-
cational research work are to teach students the
skills of theoretical and experimental work, as well
as familiarize them with the experimental technique
in real conditions. To organize independent work
with the aim of strengthen motivation for learning,
we widely use the project based learning method.
The article discusses the implementation by stu-
dents of a project to assess the quality of drinking
water in one of the districts of Kherson. It is shown
that in such a ISW, students gain skills in performing
experimental work, while simultaneously increasing
the level of learning material and interest in it.
Creation of a project allows students to do some-
thing interesting on their own, making the most of
their capabilities. Students learn to think, find and
solve problems on their own, predict the results and
possible consequences of different solutions and
establish causal relationships. Though we are faced
with a lack of ability of independent critical thinking,
self-organization and self-education of students.
For the successful completion of the project, especially
in the first courses, the student urgently needs the
constant support of the teacher-coach. However,
one should ensure that the student remains the
project leader, and the functions of the teacher are
limited to expert comments.

Key words: independent work, experiment,
hydrochemistry, case study.

УДК 37.016: 556.114

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-19>

Белая Т.А.,

канд. с.-х. наук, доцент,
доцент кафедры химии и биологии
Херсонского государственного
аграрного университета

Ляшенко Е.В.,

канд. хим. наук,
доцент кафедры химии и биологии
Херсонского государственного
аграрного университета

Охрименко О.В.,

канд. тех. наук,
доцент кафедры химии и биологии
Херсонского государственного
аграрного университета

Постановка проблеми. На сьогоднішній день в учебных планах и программах ВУЗов сокращается количество аудиторных занятий и увеличивается количество часов, выделяемых на самостоятельную работу студентов. Так, из общей трудоемкости дисциплины «Биогеохимия и гидрохимия» около 50% часов предусматривается на самостоятельную работу студентов. Самостоятельная работа (СРС) становится не просто формой образовательного процесса, а фундаментом для формирования профессиональной самостоятельности студента, способствует более эффективному овладению учебным материалом и росту мотивации обучения студентов, стимулирует познавательные и профессиональные интересы.

Актуальность. В настоящее время стандартных методов, форм и средств научно-исследовательской деятельности студентов недостаточно, следовательно, нужно вводить интерактивные педагогические технологии в учебный процесс для вооружения будущих специалистов умениями использовать свои знания в будущей практической деятельности. Насущной проблемой является применение научно-практической деятельности уже на ранней стадии обучения с учетом специфики будущей профессиональной деятельности специалиста [1].

Основная часть. Самостоятельная работа студентов является важной формой образовательного процесса, одним из наиболее эффективных методов активации познавательной деятельности учащихся, которая способствует формированию и развитию профессионально значимых качеств будущих выпускников. Именно ее многие ведущие специалисты считают одним из наиболее эффективных методов активации познавательной деятельности учащихся, развития их самостоятельности и творческих способностей. Для повышения качества подготовки будущих выпускников необходимо наличие устойчивой мотивации к учению [2], так как именно мотивация занимает ведущее место в структуре личности и проникает во все её основные образования: направленность, характер, эмоции, способности, деятельность, психические процессы. Устойчивая мотивация определяет тактику тех или иных решений человека, обуславливает определение личностно-значимых перспектив, направленность поведения и деятельности человека. Поэтому наличие у студента устойчивой мотивации к приобретению знаний, умений и навыков позволит сформировать в нем постоянный интерес к самостоятельному поиску и создать твердое убеждение в том, что только самостоятельная работа может сделать его подлинным специалистом и обеспечить его профессиональный рост.

Самостоятельная работа рассматривается как высшая форма учебной деятельности, которая

носит интегральный характер и, по сути, является формой самообразования [3]. СРС способствует углублению и расширению знаний, формированию интереса к познавательной деятельности, овладению приемами процесса познания, развитию познавательных способностей.

Систематическая самостоятельная работа – одно из условий успешного изучения предмета, поскольку студент приобретает знания своими собственными силами и развивает способность исследовать и критически оценивать ситуацию.

Самостоятельная работа – это не только выполнение домашних заданий, она включает в себя разнообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности студентов в рамках образовательного процесса, которая осуществляется под руководством преподавателя, но без непосредственного его участия в специально отведенное для этого аудиторное или внеаудиторное время. К основным видам организации самостоятельной работы студентов можно отнести следующие:

- работа с текстовым источником информации;
- упражнения;
- выполнение практических работ;
- проверочные самостоятельные, контрольные работы, тесты, диктанты, сочинения;
- подготовка докладов, рефератов;
- выполнение творческих работ, проектов, подготовка к конференциям, ролевым играм, обсуждениям «круглого стола», презентациям [4].

СРС является одним из действенных способов формирования и развития творческой активности студентов. Ее справедливо причисляют к одному из важнейших источников повышения уровня подготовки бакалавров и магистров. Высшей формой СРС является НИРС. Роль НИРС увеличивается в случае ее прикладной направленности, когда итоги проведенного исследования включают практическую составляющую. Исследовательская деятельность студентов повышает их заинтересованность в обучении, способствует развитию их творческих способностей, формирует компетентности в решении проблем.

Основными формами научно-исследовательской работы студентов, выполняемой во внеаудиторное время, являются научные и проблемные кружки, студенческие лаборатории, выполнение научных исследований в период прохождения практики, курсового и дипломного проектирования, разработка макетов и учебных тренажеров для лабораторных и практических занятий, участие в научных и научно-практических конференциях, участие в конкурсах.

Задача УИРС – ознакомить студентов с современными методами научных исследований, техникой эксперимента, условиями работы

в научно-производственном коллективе и техникой безопасности. Успех УИРС определяется ее актуальностью и глубиной исследования. Учебно-исследовательская работа по химии учит практическим навыкам экспериментальных исследований, формируя базу для творческой работы современного специалиста. Основными задачами учебно-исследовательской работы является:

- обучение студентов навыкам теоретической и экспериментальной работы;
- ознакомление их с современными методами научного познания, техникой эксперимента в реальных условиях.

Научно-исследовательская деятельность способствует формированию определённого опыта по поиску подходов к проблеме, проигрыванию ситуаций в уме, прогнозированию последствий тех или иных действий, проведению анализа результатов, поиску новых подходов, логичности знаний и умений.

В педагогической деятельности для организации самостоятельной работы с целью мотивации к учёбе широко используем метод проектов. Создание проекта позволяет студентам делать что-то интересное самостоятельно, в группе или самому, максимально используя свои возможности; это деятельность, где можно проявить себя, приложить свои знания и показать публично достигнутый результат. При этом студенты учатся самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, учатся устанавливать причинно-следственные связи.

В проекте успешно реализуются различные формы организации учебной деятельности, в частности, индивидуальный подход и коллективная работа; усиливается ответственность студентов за свою работу; совместная работа в рамках проекта учит студентов доводить дело до конца.

Проектирование помогает студентам осознать роль знаний в жизни и обучении – знания перестают быть целью, а становятся средством

в подлинном образовании. Однако наблюдения показали, что использование проектной методики все еще уступает применению традиционного подхода в процессе обучения. Существенными трудностями для внедрения проектной методики со стороны студента являются языковые сложности, недостаточная способность к самостоятельному критическому мышлению, самоорганизации и самообучению.

Экспериментальная часть. Лабораторные занятия при изучении дисциплины «Биогеохимия и гидрохимия» в Херсонском ГАУ проводятся в форме учебно-исследовательских работ. Каждый студент проводит гидрохимический анализ своей пробы воды и обобщает результаты своих исследований. Проводя реальные научные исследования, будущие специалисты-экологи пользуются приборами и оборудованием, применяют свои знания при решении конкретных задач, развивают и углубляют специальные компетенции, которые потребуются им в профессиональной деятельности [5].

В данном случае студенты определяли щелочность воды методом нейтрализации, оттитровывая 100 мл воды хлоридной кислотой в присутствии индикатора метилового оранжевого; рН воды – потенциометрическим методом на рН-метре; жесткость воды – комплексометрическим методом; хлориды – методом Мора; сульфаты – объемным методом с BaCl_2 ; минерализацию – расчетным способом.

Студенты самостоятельно рассчитали жесткость, щелочность, минерализацию воды; построили график Роджерса, вывели формулу питьевой воды по Алекину, записали результаты в виде формулы Курлова.

Результаты предыдущих исследований внесены в таблицу (табл. 1).

Теперь в качестве проблемы в самостоятельной работе каждой группе выдается задание: по результатам исследований оценить качество питьевой воды в районе Жилпоселка города Херсона.

Таблица 1

Гидрохимический анализ воды

Показатель	Норматив для питьевой воды	ул. Комкова	ул. Владимирова	ул. Луговая
рН	6,5–8,5	8,05	8,0	6,5
Гидрокарбонаты*	30–400	256	256	244
Хлориды*	до 250	365	330	372
Сульфаты*	до 250	74	240	92
Кальций*	25–75	60,1	32	60,1
Магний*	10–50	70,5	47,4	110,6
Натрий*	2–20	181	387	131

* Единицы измерения во всех колонках кроме рН- мг/дм. куб.

Наглядное представление результатов анализа позволяет студентам оценить качество своего образца воды и показать, можно ли ее использовать в качестве питьевой. Обсуждение результатов, сопоставление данных, выводы, которые делают студенты, показывает уровень их знаний по гидрохимии, их компетентность в этом вопросе, а также выявляет плохо усвоенные ими темы, которые требуют дополнительных разъяснений.

Таким образом, объединение учебной и научной работы способствует совершенствованию мыслительной деятельности, а именно основных когнитивных операций, таких как анализ, синтез, обобщение и др. В процессе такого обучения у студентов закладываются начальные навыки выполнения экспериментальных научных работ, а также в наибольшей степени реализуется уровень усвоения учебного материала. Учебно-исследовательская работа способствует также появлению у студентов интереса к содержанию учебного материала, стремления к систематизации знаний и преодолению трудностей.

Мы считаем, что проблемный метод наиболее ориентирован на формирование и развитие внутренней учебной мотивации и, соответственно, повышение познавательных потребностей.

Выводы. Успешное обучение становится возможным лишь при ориентации студента на самостоятельную деятельность по выполнению необходимых интеллектуальных операций. Кроме того, привлечение студентов к научно-исследовательской деятельности уже на младших курсах позволяет развивать их творческие способности, умения эффективно решать возникающие теоретические и практические проблемы, стремление к получению углубленных знаний по изучаемым дисциплинам, формирует аналитические навыки и коммуникативные качества, помогает приобрести уверенность в своих возможностях [6].

Самостоятельная работа должна стать основой образовательного процесса, фактором формирования профессионально значимых компетенций. Усиление роли самостоятельной работы студентов означает принципиальный пересмотр организации учебно-воспитательного процесса в

ВУЗе, который должен строиться так, чтобы развивать умение учиться, формировать у студента способности к саморазвитию, творческому применению полученных знаний, адаптации к профессиональной деятельности в современном мире.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Коваленко В.О. Научная работа как необходимая составляющая внеаудиторной учебной деятельности студентов высших медицинских учебных заведений. *Вектор науки Тольяттинского Государственного Университета: Серия: Педагогика, психология*. № 2 (13). 2013. С. 133–137.
2. Белая Т.А., Ляшенко Е.В., Охрименко Е.В. Формирование устойчивой мотивации к изучению химии как средства углубления знаний. *Інноваційна педагогіка*. № 18, т.1. 2019. С. 13–17.
3. Первухина И.В. Организация внеаудиторной самостоятельной работы в рамках курса english for academics. *Организация самостоятельной работы студентов: Материалы докладов V Международной очно-заочной научно-практической конференции «Организация самостоятельной работы студентов» (29 апреля 2016 года)* – Саратов : Изд-во «Техно-Декор», 2016. С. 105–110. URL: https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2016/05/25/maket_sbornika_srs_2016_ispravlennyu.pdf (дата обращения: 14.10.2019).
4. Бисалиева Н.С. Формирование иноязычной компетенции студентов неязыковых специальностей в процессе самостоятельной работы. *Материалы докладов V Международной очно-заочной научно-практической конференции «Организация самостоятельной работы студентов» (29 апреля 2016 года)*. с. 148–152. URL: https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2016/05/25/maket_sbornika_srs_2016_ispravlennyu.pdf (дата обращения: 14.10.2019).
5. Ляшенко Е.В., Белая Т.А., Охрименко Е.В. Компетентностная направленность процесса обучения. *Інноваційна педагогіка*. № 9, т. 1. 2019. С. 38–42.
6. Зяблицева Н.С., Щербакова Л.И., Белоусова А.Л. Организация научно-исследовательской работы студентов на кафедре неорганической химии пятигорского медико-фармацевтического института. *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 3. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18120> (дата обращения: 08.09.2019).

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

FEATURES OF THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES OF COOPERATIVE LEARNING IN MATHEMATICS LESSONS IN PRIMARY SCHOOL

Стаття присвячена висвітленню особливостей використання інтерактивних технологій кооперативного навчання на уроках математики в початковій школі. Зокрема, обґрунтовано необхідність формування та розвитку особистісних якостей учнів. Розкрито значення математики для формування ключових компетентностей молодших школярів. Актуалізовано зміст математичної освіти для всебічного розвитку особистості учня. Окреслено проблеми, які стоять перед сучасною початковою школою. Ефективним шляхом удосконалення навчального процесу визначено широке впровадження інтерактивних технологій, зокрема кооперативного навчання на уроках математики в початковій школі. Наголошено на їхній вагомій ролі в навчальному процесі як активної форми міжсуб'єктної взаємодії. Зосереджено увагу на сутності кооперативної форми навчальної діяльності. Визначено основні етапи організації колективної роботи. Звернуто увагу на активізацію пізнавальної діяльності учнів на уроках математики. Висвітлено особливості організації та проведення групової та парної роботи, зокрема наведено алгоритм здійснення групової взаємодії. Запропоновано різноманітні завдання математичного змісту, які передбачають групову та парну інтеракцію, обґрунтовано переваги такої співпраці. Зосереджено увагу на завданнях творчого характеру. Наголошено, що формувати вміння розв'язувати задачі необхідно в групах, а обчислювальні навички – в парах. Ефективною технологією кооперативного навчання визначено роботу в парах, акцентовано увагу на перевагах цієї технології. Запропоновано різноманітні ігри математичного змісту, ребуси для організації парної та групової роботи на уроках математики. Наголошено на необхідності впровадження методу парного взаємонавчання. Висвітлено сутність цього методу. Наведено вправи, які можна виконати, не витрачаючи багато часу за умови організації парної співпраці. У рамках статті запропоновані практичні рекомендації учням для ефективної взаємодії в парах. Зроблено висновок, що використання інтерактивних технологій кооперативного навчання на уроках математики сприяє розвитку творчої самостійності молодших школярів.

Ключові слова: математика, інтерактивні технології кооперативного навчання,

робота в парах, робота в мікрогрупах, початкова школа.

The article is devoted to highlighting the features of the use of interactive technologies of cooperative learning in mathematics lessons in elementary school. In particular, the necessity of formation and development of pupils personal qualities is substantiated. The importance of mathematics for the formation of key competences of younger students is revealed. The content of mathematical education for the comprehensive development of the student's personality has been updated. The problems facing the modern elementary school are outlined. The widespread introduction of interactive technologies, in particular, cooperative learning in elementary school mathematics, has been identified as an effective way of improving the educational process. They emphasized their important role in the educational process as an active form of interpersonal interaction. The focus is on the essence of the cooperative form of educational activity. The main stages of organization of teamwork are determined. Attention is drawn to the activation of cognitive activity of students in mathematics lessons. The peculiarities of organization and carrying out of group and pair work are explained, in particular the algorithm of realization of group interaction is given. Various problems of mathematical content are proposed, which involve group and pair interaction, and the advantages of such cooperation are substantiated. The focus is on creative tasks. It is emphasized that it is necessary to form the ability to solve problems in groups and the computing skills in pairs. Effective co-operative learning technology identifies work in pairs and focuses on the benefits of this technology. Various games of mathematical content, puzzles for organizing paired and group work in mathematics lessons are offered. The necessity of introduction of the method of pair interaction is emphasized. The essence of this method is covered. Listed are exercises that can be done without spending a lot of time in the case of pairing. The article provides practical recommendations for pupils to interact effectively in pairs. It is concluded that the use of interactive technologies of cooperative learning in mathematics lessons promotes the development of creative independence of younger students.

Key words: mathematics, interactive cooperative learning technologies, work in pairs, work in microgroups, elementary school.

УДК 37.02

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-20>

Бондар Ю.В.,

аспірант факультету педагогіки і психології

Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Сорока О.В.,

докт. пед. наук,

професор кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Реформування сучасної системи освіти в Україні передбачає, що ключовою метою навчання є не озброєння учнів сукупністю знань, практичних умінь та навичок, а розвиток особистості учня, формування якісних характеристик, затребуваних сучасним життям. Випускник Нової української школи має бути всебічно розвиненою, творчою, допитливою особистістю, яка здатна критично та

логічно мислити, оцінювати ситуацію, здійснювати усвідомлений вибір, ставити цілі та досягати їх, досліджувати проблеми та знаходити шляхи їх вирішення, моделювати хід дій для розв'язання різного роду задач, самостійно приймати рішення тощо.

Саме математика як навчальна дисципліна має потужні можливості для розвитку особистості, яка володіє зазначеними вище якостями. Навчання

математики в початковій школі спрямовано на формування у молодших школярів математичної компетентності, яка є однією з базових компетентностей учня Нової української школи. Зокрема, у Державному стандарті початкової освіти зазначається, що здобувач освіти має вміти: критично оцінювати дані, застосовувати досвід математичної діяльності для пізнання навколишнього світу, використовувати математичні методи для вирішення поставленої проблеми [5]. Це висуває відповідні вимоги до педагога, який має сприяти позитивним змінам, зосереджуючи увагу не лише на результатах навчання, а й на творчому розвитку учнів початкової школи.

У «Концепції Нової української школи» окреслюються проблеми, які стоять перед сучасною системою освіти, зокрема, відсутність в учнів мотивації до навчання, несистематизовані знання, застарілі методи та прийоми роботи вчителя [8]. Тому важливим стає пошук ефективних шляхів удосконалення освітнього процесу. Формування та розвиток творчої особистості учня можливі за рахунок широкого впровадження в навчальний процес активних форм організації і проведення уроків математики, серед яких значуще місце посідають інтерактивні технології навчання, оскільки сприяють формуванню світогляду молодших школярів, умінню критично мислити і самостійно навчатися, активізують та інтенсифікують пізнавальну діяльність, розвивають здатність до самореалізації. Пріоритетне значення належить інтерактивним технологіям кооперативного (колективного) навчання, які дають змогу учням не тільки досягнути високих результатів у засвоєнні знань, формуванні практичних умінь і навичок, а й навчитися спілкуватися та творчо співпрацювати з ровесниками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз окресленої проблеми засвідчує, що теоретичні аспекти впровадження інтерактивного навчання висвітлені у роботах багатьох педагогів (К. Ушинського, В. Сухомлинського), учителів-новаторів (Ш. Амонашвілі, В. Шаталова), психологів (Є. Ільїна, С. Лисенкової). Сьогодні актуальними є дослідження О. Біди, О. Пометун, Л. Пироженко, які наголошують на ефективності та необхідності впровадження інтерактивних технологій в освітній процес початкової школи. Особливості колективно-групової діяльності стали об'єктом вивчення В. Бехтерева, М. Ланге, І. Сахарова та інших.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз педагогічної літератури свідчить, що багато праць науковців присвячено висвітленню теоретичних аспектів інтерактивного навчання. Зокрема, з'ясуванню сутності інтерактивних технологій, розгляду різних груп інтерактивних технологій залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів,

проте малодослідженими залишаються особливості використання інтерактивних технологій, зокрема, кооперативного навчання на уроках математики в початковій школі та визначення їх ролі у формуванні активної міжсуб'єктної взаємодії.

Мета статті – теоретично обґрунтувати особливості використання інтерактивних технологій кооперативного навчання на уроках математики в початковій школі.

Виклад основного матеріалу. На думку О. Пометун та Л. Пироженко, «кооперативна (колективна) форма навчальної діяльності – це форма організації навчальної діяльності учнів у групах, яка ґрунтується на співробітництві усіх учасників задля розв'язання загального завдання та досягнення спільно визначеної мети. До інтерактивних технологій кооперативного навчання дослідниці відносять «Роботу в парах», «Роботу в мікрогрупах», «Карусель», «Акваріум», «Діалог», «Ротаційні трійки», «Пошук інформації», «Синтез думок», «Коло ідей» [11, с. 33].

Погоджуємося із думкою Л. Акпинар, що «кінцевий результат діяльності залежить від спільних зусиль, узгодженості та керованості дій, співтворчості та співпраці всього колективу. Учасники навчального процесу є партнерами і союзниками, а не суперниками, конкурентами. За такої організації навчальної діяльності діти набувають навичок ефективної комунікації, навчаючись правильно, точно, толерантно висловлювати свої думки для досягнення взаєморозуміння» [1, с. 50].

Слід наголосити, що організація кооперативної роботи передбачає дотримання послідовних етапів:

- 1) надання вчителем детальної інструкції щодо виконання завдання;
- 2) об'єднання учнів у пари, мікрогрупи;
- 3) виконання отриманого завдання, поки воно не буде успішно розв'язане усіма членами групи;
- 4) презентація результатів дослідження [11, с. 26].

Необхідно звернути увагу на те, що парна і групова робота може бути організована на уроках математики різних типів: засвоєння нових знань; формування практичних умінь та навичок; застосування знань, умінь і навичок; узагальнення та систематизації знань тощо.

На переконання О. Кондратюк, для інтенсифікації та активізації пізнавальної діяльності учнів, необхідно, щоб процес навчання завжди відбувався активно, у чому допомагає групова та парна співпраця, робота в трійках, організація роботи відповідно до інтересів і уподобань, колективне обговорення різноманітних думок. Особливу увагу на уроках математики потрібно приділяти груповій взаємодії, яка подобається молодшим шко-

лярам. Задля підтримання їхньої зацікавленості необхідно навчити учнів слухати не лише вчителя, а й своїх однокласників, впроваджуючи правила культури спілкування. Як наслідок, діти вчать співпрацювати, домовляючись між собою та допомагаючи один одному, аналізувати проблемні ситуації, шукаючи різні шляхи їх вирішення [7, с. 51].

З метою організації групової роботи на уроках вчителів потрібно використовувати такий алгоритм:

- 1) об'єднати учнів у групи по 3–5 чоловік;
- 2) повідомити учням про ролі, які вони мають розподілити між собою: спікер (керівник) – організовує та координує роботу в групі, заохочує та спонукає до роботи, ознайомлює учасників групи із поставленим завданням, підводить підсумки, обирає доповідача; секретар – чітко та коротко фіксує результати роботи; посередник – стежить за часом, мотивує учнів до роботи; доповідач – звітує про виконану роботу, чітко та зрозуміло висловлює думку групи, презентує результати групової діяльності;
- 3) дати кожній групі зрозумілу інструкцію щодо організації роботи і конкретне завдання;
- 4) контролювати часовий регламент;
- 5) за необхідності надавати необхідну допомогу кожній групі;
- 6) забезпечити систему нагородження;
- 7) прокоментувати роботу кожної групи [3, с. 51].

Для формування в молодших школярів обчислювальних прийомів та вмінь розв'язувати рівняння радимо здійснювати роботу в парах постійного та змінного складу, а формувати вміння розв'язувати задачі доцільно, на нашу думку, шляхом виконання різноманітних завдань саме в групах.

Зокрема, під час вивчення теми «Розв'язування складених задач» доречно практикувати групову діяльність. Для цього необхідно об'єднати дітей у групи за певною ознакою, наприклад, за кольорами, порами року, назвами квітів тощо. Кожній групі запропонувати виконати однакове завдання – розв'язати задачу по діях: «У вазі – 29 квітів. Із них – 3 ромашки, 5 – тюльпанів, а решта – троянди. Скільки троянд у вазі?». Після розв'язання задачі кожна група має виконати спеціальне, окреме завдання, спрямоване на перевірку правильності розв'язку задачі. Доречно пропонувати завдання творчого характеру або тестові вправи. Наприклад, групі «Підсніжники» можна дати таке завдання: підкреслити вираз, який є розв'язком задачі:

- а) $29 + (5 - 3)$;
- б) $29 - (5 - 3)$;
- в) $29 - (3 + 5)$.

Групі «Проліски» запропонувати знайти правильну відповідь на запитання задачі: скільки троянд у вазі?

- а) 31 троянда;
- б) 27 троянд;
- в) 21 троянда.

Групі «Конвалії» – підкреслити арифметичні дії, які використано для розв'язку задачі:

- а) $29 - 8 = 21$ (тр.);
- б) $5 - 3 = 2$ (тр.);
- в) $29 - 2 = 27$ (тр.).

Після виконання індивідуальних завдань кожною групою необхідно обговорити результати зробленої роботи. Найкращим способом обговорення групової роботи є почергове висловлення власної думки кожним учасником за годинниковою стрілкою. Таким чином, учні вчать не лише формулювати і висловлювати чітко та коротко свої міркування, але й уважно слухати своїх товаришів. Обговоривши результати роботи, кожна група має представити їх. Така діяльність дасть змогу вчителю перевірити якість засвоєння учнями алгоритму розв'язування задач і його застосування для виконання тестових і творчих завдань [7, с. 52].

У 2 класі, повторюючи тему: «Віднімання двоцифрових чисел без переходу через десяток. Задачі на дві дії, в яких потрібно порівняти результат першої дії з одним із даних задач», в інтерактивній частині уроку рекомендуємо об'єднувати дітей у групи, диференціюючи завдання за ступенем складності. Наприклад, група «Сонечко» виконує завдання підвищеної складності, а група «Дощик» – достатньої. Завдання складнішого рівня можуть бути такого характеру: «знайдіть помилки в обчисленнях та виправте їх»:

- | | |
|----------------|----------------|
| $83 - 12 = 61$ | $95 - 42 = 53$ |
| $56 - 34 = 22$ | $56 - 23 = 33$ |
| $75 - 34 = 32$ | $77 - 66 = 10$ |

Працюючи над складеною задачею «У магазині було 54 кг цукерок. Продали 31 кг. На скільки більше кілограмів цукерок залишилося, ніж продали?», група «Сонечко» може виконати такі завдання:

- розв'язати задачу самостійно;
- змінити числові дані попередньої задачі і розв'язати її;
- придумати подібну задачу.

Завдання достатнього рівня для команди «Дощик» можуть виглядати наступним чином:

- розв'язати задачу з учителем;
- змінити числові дані попередньої задачі і розв'язати її;
- розв'язати аналогічну задачу.

Виконання диференційованих завдань дають можливість учням комфортно себе почувати, адже відповідають їхнім можливостям та здібностям [9, с. 8].

З метою стимулювання розумової діяльності молодших школярів І. Волошина рекомендує розв'язувати в групах задачі-загадки. Наприклад: «У мішечку 10 зелених, 10 червоних, 5 жовтих

і 5 синіх кульок. Яку найменшу кількість кульок потрібно взяти, щоб серед них було 7 кульок однакового кольору?»; «На галявині паслися гуси і корови. Всього на галявині було 10 голів і 24 ноги. Скільки паслося на галявині корів та гусей?». Задачі такого змісту спонукають дітей думати, аналізувати, розвивають кмітливість та винахідливість [4, с. 9].

О. Зайченко рекомендує на уроках математики проводити з дітьми вправу «Монгольська гра», яка передбачає роботу у невеликих мікрогрупах. Учні повинні скласти композицію з геометричних фігур на певну тематику, наприклад, «Зоопарк», «Магазин», «Квітник». Учитель може запропонувати інший варіант цієї гри. З набору геометричних фігур дітям потрібно викласти фігуру за зразком, якомога точніше, не накладаючи одна на одну. Вправа розвиває мислення, творчу уяву та дрібну моторику рук [6, с. 16].

Для нашого дослідження цінними є теоретичні положення, сформульовані Т. Суисловою, яка наголошує на перевагах групової роботи, серед яких першочерговими є такі:

- прийняття цінностей та врахування потреб товаришів;
- створення умов мікросупільства;
- забезпечення своєчасного зворотнього зв'язку, підтримки від однокласників;
- паритетні стосунки у творчій взаємодії та спілкуванні;
- заохочення до розкриття здібностей, талантів кожного учасника групи, реалізація себе як особистості [12, с. 5].

Доволі ефективною технологією кооперативного навчання вважаємо роботу в парах, адже вона сприяє розвитку комунікативних навичок, критичного мислення, розвиває вміння дискутувати. Особливо доречно її використовувати на початковому періоді навчання роботи в мікрогрупах. Перевага цієї технології полягає в тому, що завжди дається час на обміркування та обговорення різноманітних ідей, плану дій і лише потім учні можуть висловити свої судження [4, с. 7].

Організація роботи у парах передбачає:

- 1) постановку вчителем запитання чи завдання;
- 2) пояснення запитання;
- 3) продумування учнями можливих відповідей або індивідуальних суджень (1–2 хвилини);
- 4) об'єднання учнів у пари і визначення того, хто висловлюється першим;
- 5) надання часу на спільне обговорення;
- 6) представлення результатів роботи, обмін ідеями [3, с. 50–51].

Розглядаючи тему «Лічба до 20 у прямому і зворотному порядку. Додавання і віднімання чисел у межах 20 без переходу через розряд» у 1 класі, доречно під час проведення усного рахунку запропонувати парну роботу. У кожній парі одному учню

потрібно записати 5 одноцифрових і 5 двоцифрових чисел до 20, а інший учень має запитати свого товариша про сусідів обраного числа, парні і непарні числа, одноцифрові і двоцифрові числа, найбільше і найменше число в межах 20, круглі числа. Потім діти обмінюються ролями. Така діяльність сприяє формуванню в молодших школярів навичок взаємоконтролю та взаємоперевірки [10, с. 301].

З метою стимулювання творчої уяви та розвитку логічного мислення можна проводити цікаву гру «Шифрувальник». Парам даються вирази, які необхідно обчислити, щоб відгадати зашифроване слово. Кожному значенню виразу відповідає певна літера. Наприклад:

$$\begin{aligned} 50 + 20 = \\ 60 - 30 = \\ 38 + 1 = \\ 54 - 1 = \\ 16 + 3 = \end{aligned}$$

15	19	30	39	50	53	61	70	73	80
К	Я	І	Л	Б	І	О	Л	Ю	Д

Гра «Шифрувальник» сприяє формуванню та розвитку обчислювальних навичок та навичок ефективної міжособистісної взаємодії молодших школярів.

Зацікавити учнів до вивчення математики можуть веселі завдання в ігровій формі – «Математичні ланцюжки». Зокрема, кожній парі можна запропонувати ланцюжок пізнавального характеру. Якщо учні обчислять його, то дізнаються, скільки разів на добу засинає зайчик: $8 + 8 - 6 + 10 = \dots$ (20 разів) [2, с. 10].

Молодшим школярам дуже подобається творча вправа «Домалюйте фігурки». Кожна пара отримує картку із зображенням геометричної фігури, яку потрібно домалювати таким чином, щоб вийшов малюнок. Після чого можна запропонувати придумати коротку історію за малюнком. Ця вправа розвиває творчі здібності, уяву та фантазію дітей [6, с. 14–15].

Особливим успіхом у молодших школярів користується гра для роботи в парах «Засели будиночок» (рис. 1), яку можна використовувати під час вивчення та закріплення теми «Склад чисел 2 – 10» у 1 класі:

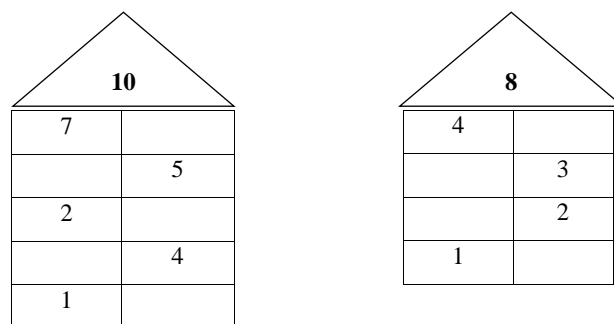


Рис. 1. Дидактична гра «Засели будиночок»

Один учень «заселяє будиночок», записуючи необхідні числа, а інший контролює і виправляє помилки, виконуючи роль учителя. Обговоривши результати, кожна пара демонструє результати роботи [2, с. 6].

Для організації парної та групової роботи на уроках математики О. Кондратюк пропонує такі ігри: «Знайди пару», «Незнайко», «Віримо – не віримо». Зокрема, дослідниця наголошує, що досить корисно впроваджувати на уроках математики метод парного взаємонавчання. Сутність цього методу полягає у тому, що учні в парах постійного або змінного складу пояснюють розв'язання прикладів, задач або розповідають правило з наведенням прикладів, оцінюючи роботу однокласників. Таким чином, учні активно взаємодіють один з одним, розвивають комунікативні навички, а також краще засвоюють програмовий матеріал та закріплюють його [7, с. 54].

На уроках математики для організації парної роботи радимо пропонувати учням розгадувати математичні ребуси, наприклад: мі100, ві2жний, 100ляр, 40а, пі2л, р1на, Ззуб, які розвиватимуть кмітливість та логічне мислення.

Підтримуємо О. Пометун та Л. Пироженко у тому, що парна співпраця сприяє швидкому виконанню завдань, які за інших форм організації навчальної діяльності потребують багато часу. До таких вправ вчені відносять:

- обговорення завдання (задач, виразів, правил);
- аналіз, перевірка та виправлення письмових завдань один одного;
- тестування та оцінка один одного;
- формулювання відповіді на запитання вчителя;
- співставлення записів, виконаних у класі [11, с. 34].

Щоб спілкування та взаємодія в парах відбувалася ефективно учням необхідно: висловлювати зрозуміло свої думки, аргументуючи їх та ілюструючи прикладами; спілкуючись з партнером, використовувати вербальні та невербальні засоби заохочення (кивок головою, доброзичливу усмішку); ставити співрозмовнику запитання, які допоможуть краще зрозуміти проблему та знайти ефективні шляхи її розв'язання; звертати увагу на мову тіла, сідаючи обличчям до того, з ким відбувається спілкування, встановлювати зоровий контакт [13, с. 93].

Висновки. Отже, сучасний урок математики з використанням інтерактивних технологій кооперативного навчання має багато переваг над традиційною моделлю засвоєння навчального мате-

ріалу, адже освітній процес відбувається творчо, цікаво, діалогічно. Працюючи в групах і парах, молодші школярі вчать самостійно розв'язувати доступні для них завдання, долаючи труднощі на шляху до поставленої мети. Завдяки інтерактивним технологіям у дітей розвиваються допитливість, відповідальність, цілеспрямованість, наполегливість, комунікативність.

Подальші наші дослідження стосуватимуться обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування творчих умінь молодших школярів на уроках математики з використанням інтерактивних технологій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Акпинар Л.Е. Інтерактивні технології навчання в початковій школі : навч. посіб. Київ : Слово, 2014. 288 с.
2. Бален М.В. Інтерактивні технології як засіб розвитку, саморозвитку і самореалізації особистості в умовах школи культури здоров'я. *Початкове навчання та виховання*. 2008. № 22–24. С. 2–18.
3. Бурлаєва Л.Ф. Інтерактивні технології в таблицях. *Управління школою*. 2005. № 16–18. С. 49–55.
4. Волошина І.В. Креативне навчання на уроках математики. Формування та розвиток інтелектуально-творчого потенціалу інноваційної особистості. *Математика*. 2011. № 30–31. С. 3–14.
5. Державний стандарт початкової освіти № 87 від 21 лютого 2018 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>.
6. Зайченко О.Л. Творчі здібності молодших школярів: корекція та розвиток. *Психолог*. 2014. № 20. С. 12–20.
7. Кондратюк О.М. Інтерактивні методи навчання у початковій школі. Київ : Шкільний світ, 2011. 104 с.
8. Концепція Нової української школи від 27 жовтня 2016. URL: https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola_compressed.pdf.
9. Кругла А.Д. Уроки читання, рідної мови, математики у 2 класі з використанням інтерактивних технологій. *Початкове навчання та виховання*. 2008. № 1. С. 6–10.
10. Моцик Н.Д. Інтерактивне навчання на уроках математики в початкових класах. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2011. № 8. С. 299–303.
11. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання : навч.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2005. 192 с.
12. Суслєва Т.І. Особливості використання інтерактивних методів навчання молодших школярів. *Початкова освіта*. 2016. № 20. С. 4–29.
13. Суцук А.О., Руденко Н.М. Ефективність застосування інтерактивних технологій на уроках математики в початковій школі. *Pedagogika. Teoria. Praktyka : zбір raportów naukowych*. Warszawa : Wydawca: Sp. z o.o. "Diamond trading tour". 2014. С. 90–94.

ФАКТОРИ, ЩО РЕГЛАМЕНТУЮТЬ РІВНІ ФІЗИЧНОЇ, ТЕХНІЧНОЇ ТА ІГРОВОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ ФУТБОЛІСТІВ

FACTORS REGULATING THE LEVELS OF PHYSICAL, TECHNICAL AND GAME READINESS OF FOOTBALLISTS

Процес підготовки юних футболістів охоплює значний часовий проміжок тривалістю у декілька років, і цей період позначений значними фізіологічними змінами в організмі спортсменів, пов'язаними з ростом і розвитком. Реальна підготовка юного спортсмена, на думку багатьох авторів, неможлива без урахування закономірностей організму, який розвивається.

Розробці концепції вікової динаміки фізичних якостей у теорії дитячо-юнацького спорту приділяється багато уваги. Деякі автори досить детально розробили модельні характеристики фізичної підготовленості юних футболістів, які найшли своє відображення в навчальних програмах для дитячо-юнацьких спортивних шкіл. Одна з основних умов високої ефективності системи підготовки спортсменів полягає в чіткому дотриманні вимог щодо вікових та індивідуальних анатомо-фізіологічних особливостей організму. Це дозволяє правильно вирішувати проблеми спортивного відбору, вибору засобів і методів тренування, дозування тренувальних і змагальних навантажень, прогнозування можливих досягнень.

Збільшення інтенсивності і обсягу тренувальних навантажень призводить до бажаних змін у функціональному стані спортсменів, але лише за певних умов. Тут необхідно керуватися принципом поступовості і хвилеподібності навантажень. Міра дії навантаження регламентується її особливостями і порядком застосування таких складників: інтенсивності виконання, тривалості відпочинку і часу виконання вправи, кількості вправ в одному комплексі, занятті, мікроциклі і так далі. Реалізація цих принципів можлива лише за умов врахування особливостей процесів адаптації організму. Саме тому завданням цієї статті стало поглиблення знань про адаптаційні можливості організму як одного з факторів, які підвищують рівні фізичної, технічної та ігрової підготовленості футболістів.

Історія розвитку науки переконливо показує, наскільки не були б важливими дослідження прикладного характеру, без фундаментальної розробки тієї або іншої проблеми криза все одно настане. Це примушує ставитися до проблеми резервів адаптації організму спортсмена не як до наукового напрямку якогось етапу розвитку науки про спорт, а як до проблеми, яка вимагає глибоких фундаментальних досліджень широкого кола вчених із перспективою створення науково обґрунтованої теорії адаптаційних резервів організму людини.

Ключові слова: вікова фізіологія, адаптаційні можливості організму, юнацький спорт, тренувальний процес, оптимізація.

The process of training young players spans a considerable time span of several years, and this period is marked by significant physiological changes in the body of athletes associated with growth and development. According to many authors, real training of a young athlete is not possible without taking into account the developing organisms. Much attention is paid to the development of the concept of age-related dynamics of physical qualities in the theory of child-youth sports. At this time, some authors have developed in sufficient detail the model characteristics of the physical fitness of young footballers, which are reflected in the curricula for children and youth sports schools.

One of the main conditions for the high efficiency of the system of training athletes is to strictly comply with the requirements for age and individual anatomical and physiological features of the body. It allows to solve correctly the problems of sports selection, choice of means and methods of training, dosing of training and competitive loads, forecasting of possible achievements. Increasing the intensity and volume of training loads leads to the desired changes in the functional state of athletes, but only under certain conditions. Here it is necessary to be guided by the principle of gradual and undulating loads.

The measure of the load is governed by its features and the order of use of the following components: intensity of exercise, duration of rest and time of exercise, the number of exercises in one complex, employment, microcycle and so on. The implementation of these principles is possible only if the features of the processes of adaptation of the organism are taken into account. That is why the purpose of this article was to deepen knowledge about the adaptive capacity of the body as one of the factors that increase the levels of physical, technical and game preparedness of football players.

The history of the development of science shows convincingly – no matter how important the studies of applied character, without a fundamental development of a problem, sooner or later the crisis comes. This makes us consider the problem of reserves of adaptation of the organism of the athlete not as the scientific direction of any stage of development of the science of sports, but as a problem that requires deep fundamental research of a wide range of scientists with the prospect of creating a scientifically grounded theory of adaptation reserves of the human body.

Key words: age physiology, adaptive capacity of the organism, youth sport, training process, optimization.

УДК 796.332+ 796.058.2+79-053.67
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-21>

Галюза С.С.,
канд. пед. наук,
завідувач кафедри фізичного виховання
Одеської національної академії зв'язку
імені О.С. Попова

Постановка проблеми в загальному вигляді. Найхарактернішою особливістю розвитку сучасного футболу, в тому числі і юнацького, є збільшення інтенсивності гри, в якій проявляються індивідуальна, групова, командна техніко-тактична майстерність і висока фізична

підготовленість гравців. Команди для досягнення перемоги повинні мати в своєму складі гравців, які вміють грати «швидко» та приймати рішення у складних ситуаціях, що постійно змінюються, в умовах дефіциту простору та часу, а також, які раціонально володіють технікою в поєднанні

з тактичними діями та високою швидкістю пересування.

Процес підготовки юних футболістів охоплює значний часовий проміжок тривалістю у декілька років, і цей період позначений значними фізіологічними змінами в організмі спортсменів, пов'язаними з ростом і розвитком. Реальна підготовка юного спортсмена, на думку багатьох авторів, не можлива без урахування закономірностей організму, який розвивається.

Розробці концепції вікової динаміки фізичних якостей у теорії дитячо-юнацького спорту приділяється багато уваги [1, 4, 8]. У цей час деякі автори досить детально розробили модельні характеристики фізичної підготовленості юних футболістів, які найшли своє відображення в навчальних програмах для дитячо-юнацьких спортивних шкіл.

Одна з основних умов високої ефективності системи підготовки спортсменів полягає в чіткому дотриманні вимог щодо вікових та індивідуальних анатомо-фізіологічних особливостей організму. Це дозволяє правильно вирішувати проблеми спортивного відбору, вибору засобів і методів тренування, дозування тренувальних і змагальних навантажень, прогнозування можливих досягнень [2, 8].

Юнацький вік – надзвичайно важливий етап індивідуального розвитку, на який поширюються всі загальні правила та закономірності, характерні для молодого організму, який росте та розвивається. Цей вік є періодом серйозних протиріч. З одного боку, це час значного підйому як фізичних, так і психічних якостей, становлення людини як особистості. З іншого боку, це період певних тимчасових фізіологічних проблем, обумовлених суттєвою перебудовою нейроендокринних співвідношень, що пов'язано з підвищенням інтенсивності функції статевих органів [6 – 8].

Вплив занять футболом на організм юних спортсменів дозволяє стверджувати, що сучасний юнацький футбол розвивається шляхом підвищення вимог до всіх сторін підготовленості юних футболістів. У процесі змагальної боротьби на організм юних спортсменів діють значні за величиною і тривалістю навантаження, які вимагають максимальної мобілізації адаптаційних можливостей організму та висувають серйозні вимоги до загальної та спеціальної фізичної підготовленості юних футболістів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підготовка футболістів носить багатогранний характер. Як і в інших видах спорту, у структурі підготовленості футболістів виділяють такі відносно самостійні сторони: технічну, фізичну, тактичну, психічну, ігрову й інтегральну. Багатокомпонентність і різнохарактерність вимог до підготовленості футболістів диктують необхідність розвитку усіх фізичних якостей і озброєння їх великим обсягом

рухових умінь і навичок. Вирішення цих завдань регламентується цілеспрямованістю теоретичних і експериментальних досліджень, які поки не в змозі охопити усі проблеми тренувального процесу в цьому виді спорту.

Неоднозначність у підходах до змісту тренувального процесу футболістів визначає той факт, що більшість наявних у літературі рекомендацій по основах методики підготовки базуються на особистому тренерському досвіді. Згодом разом із працями, заснованими на досвіді тренерської діяльності фахівців, з'явилися роботи, які базуються на експериментальних дослідженнях.

Значна кількість робіт присвячена питанням вікової динаміки фізичних якостей дітей, підлітків і юнаків, які систематично займаються футболом. Під час досліджень було встановлено, що рівень змагальної діяльності юних футболістів у кожному з вікових періодів лімітується комплексом домінуючих чинників підготовленості. Так, рівень спортивної майстерності 8-9-річних футболістів багато в чому визначається такими показниками, як маса тіла, фізична працездатність, максимальна швидкість бігу, час складної рухової реакції, рівень швидкісно-силових якостей і міра комплексного прояву швидкості, спритності і техніки володіння м'ячем у специфічних складно-координаційних завданнях. При цьому кількісні параметри діяльності змагання на 47,3% залежать від антропометричних характеристик і функціонального стану організму юних спортсменів, а якісні – на 52,1% обумовлені рівнем координаційних здібностей і швидкісно-силових якостей.

У віці 10-11 років ріст спортивної майстерності футболістів обумовлений переважно рівнем швидкісних і швидкісно-силових якостей, показниками різнобічності техніки і тактики гри. Комплекс цих показників впливає на 58,2% параметрів діяльності змагання. Для спортивного вдосконалення 12-13-річних футболістів велике значення мають показники фізичної працездатності, комплексного прояву швидкості, спритності і техніки в специфічних складно-координаційних рухових діях, обсягах змагань техніки і тактики. Кількісні параметри діяльності змагання обумовлені цими показниками на 53,0%, якісні – на 26,7%.

Рівень спортивної майстерності футболістів 14-15 років лімітується переважно такими показниками: маса тіла, фізична працездатність, швидкісно-силові якості, різнобічність тактики гри. Значно зростає вплив комплексного прояву швидкості, спритності і техніки володіння м'ячем у складно-координаційних рухових діях. Названі чинники на 59% обумовлюють кількісні параметри діяльності змагання і на 57,5% – якісні. Спортивну майстерність 16-17-річних футболістів обумовлюють такі чинники: довжина тіла, фізична працездатність, комплексний прояв швидкості, спритності

і техніки в специфічних складно-координаційних діях. При цьому кількісні параметри діяльності змагання обумовлюються цими чинниками на 49,4%, якісні – на 30,8%.

Як зазначають фахівці, зміст тренувальних програм висококваліфікованих футболістів повинен значною мірою залежати від інформації, отриманої в результаті контролю за діяльністю змагання гравців. Неодмінною вимогою сучасної системи спортивного тренування є необхідність раціонального вдосконалення усіх сторін підготовленості (фізичної, технічної) з урахуванням закономірностей становлення основних компонентів ефективної змагальної діяльності. При цьому, удосконалюючи фізичну підготовленість футболістів, необхідно витримувати вимоги таких принципових установок, як співмірність розвитку основних фізичних якостей, цільова спрямованість до вищої спортивної майстерності і перспективне випередження у формуванні технічної майстерності. Фахівці неодноразово зазначали, що своєчасне у віковому плані оволодіння раціональною технікою обраного виду спорту є запорукою успішності підготовки спортсмена високого класу. В якості одного з основних чинників ефективності навчання техніці в спортивних іграх виділяють оптимальну послідовність освоєння окремих тактичних дій.

Відомо, що для досягнення необхідних рівнів підготовленості футболістів однією з головних умов є уміння правильно підбирати, використати, контролювати і коригувати тренувальні навантаження. Проблемам систематизації, планування, класифікації і контролю навантажень присвячені багато робіт вітчизняних і зарубіжних авторів.

Навантаження прийнято класифікувати за величиною, спрямованістю, координаційною складністю, за принципом відповідності вправі змагання, приналежності до того або іншого структурного утворення тренувального процесу. Цими компонентами визначається спрямованість і інтенсивність адаптаційних процесів в організмі спортсменів. За величиною розрізняють малі, помірні (середні), субмаксимальні (близько граничні) і максимальні (граничні) навантаження. Про величину навантаження можна судити за показниками внутрішньої і зовнішньої її сторін.

Сучасні дослідження показали, що лише інтеграція цих двох компонентів дає повну інформацію про величину навантаження. Зовнішню сторону навантаження характеризують її обсяг і інтенсивність. Осяг виконаної роботи зазвичай вимірюють у кілометрах, годинах, кілограмах, кількості тренувальних занять і змагань, інтенсивність – швидкістю виконання вправ, темпом рухів, часом подолання дистанцій, величиною обтяження.

Повнішу характеристику навантаження отримують по реакції у відповідь організму спортсмена на виконану роботу – це і є внутрішня сторона. При

отриманні даних у цьому випадку необхідно врахувати інформацію як про термінові (безпосередньо у час або відразу ж після виконання вправи) реакції організму на навантаження; так і про зміни, які відбуваються на тлі відновлення після нього, про характер і тривалість відновлення. Показники, які дають інформацію про роботу функціональних систем організму, дуже різноманітні: частота сердечних скорочень, дихання; показники споживання O_2 , вентиляції легень; кількість і швидкість накопичення лактату в крові; електрокардіографії, енцефалографії, біоелектричної активності м'язів, кислотно-лужної рівноваги; активність ОВР в організмі, швидкість і рухливість нервових процесів, запаси глікогену.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Збільшення інтенсивності і обсягу тренувальних навантажень призводить до бажаних змін у функціональному стані спортсменів, але лише за певних умов. Тут необхідно керуватися принципом поступовості і хвилеподібності навантажень.

Міра дії навантаження регламентується її особливостями і порядком застосування таких складників: інтенсивності виконання, тривалості відпочинку і часу виконання вправи, кількості вправ в одному комплексі, занятті, мікроциклі і так далі. Реалізація цих принципів можлива лише за умов врахування особливостей процесів адаптації організму. Саме тому **завданням** цієї статті стало поглиблення знань про адаптаційні можливості організму як одного з факторів, що підвищують рівні фізичної, технічної й ігрової підготовленості футболістів.

Виклад основного матеріалу. В результаті розвитку адаптаційних реакцій організм набуває нову якість у формі стійкості до гіпоксії, холоду, фізичного навантаження, нової рухової навички і так далі. Ця нова якість проявляється в першу чергу у тому, що організм не може бути пошкоджений тим чинником, до якого адаптувався. По суті такі реакції складають основу гартування, укріплення здоров'я і профілактики захворювань у процесі оздоровчих занять фізичними вправами. Роль адаптації як чинника профілактики проявляється в тому, що стійкість організму підвищується до дії не лише одного чинника, але і декількох, тобто йдеться про *комбіновану адаптацію*. У спортивній діяльності, наприклад у процесі тренування і змагань лижників, відбувається одночасна адаптація до фізичного навантаження, що вимагає витривалості до холоду, гіпоксії, стресових ситуацій [5, 9].

В основі адаптації до фізичної роботи лежать пристосовні реакції організму у відповідь на вимоги внутрішнього і зовнішнього середовища, що змінюються. Адаптогеном є фізичне навантаження, а його структурною одиницею – фізична вправа. Спочатку механізм дії фізичних вправ полягає

у збудженні відповідних аферентних і моторних центрів, мобілізації скелетних м'язів, кровообігу і дихання, які в сукупності утворюють єдину функціональну систему, відповідальну за реалізацію цієї рухової реакції [3]. Проте ефективність цієї системи невелика, а реакція організму не означає моментальної адаптації. Це лише основа початкового етапу термінової адаптації, яка є екстреною реакцією різних органів і систем, компенсуючою дію зовнішніх чинників. Ці реакції не закріплюються і швидко зникають, якщо вони не перевищують фізіологічних можливостей організму в цей момент.

Для того, щоб склалася стійка адаптація, потрібні підкріплення, тренування, зовнішні дії, які багаторазово повторюються. В результаті збільшення фізіологічних можливостей формується кумулятивна адаптація. Це складний і тривалий процес поступової функціональної перебудови організму [4, 11]. При напруженому спортивному тренуванні він пов'язаний з активізацією і мобілізацією функціональних ресурсів організму, інтенсивним протіканням структурних і функціональних перетворень в органах і тканинах.

Стійка довготривала адаптація характеризується наявністю необхідного резерву для забезпечення нового рівня функціонування системи, стабільності функціональних структур, тісного взаємозв'язку регуляторних і виконавчих органів. Вона характеризується як стан найвищої працездатності, що виражається у формуванні ефективної структури рухів, підвищенні швидкості довільного розслаблення м'язів (технічна економізація), прискоренні процесу опрацювання, зниженні енерговитрат на одиницю виконаної роботи, підвищенні утилізації кисню, оптимізації відновних процесів (функціональна економізація).

Довготривала адаптація виражається у збільшенні потужності механізмів саморегуляції, в підвищенні реактивності цих систем до сигналів, які управляють нею. В результаті цього урівноваження адаптованого організму із зовнішнім середовищем досягається при меншій мірі включення вищих рівнів регуляторної ієрархії при економнішому функціонуванні нейроендокринної регуляції систем, відповідальних за адаптацію [4, 6, 10]. Проте на сьогодні залишаються невирішеними такі важливі теоретичні і прикладні проблеми, як управління довготривалою адаптацією організму різних вікових груп у процесі фізичного виховання, спортивних тренувань, нормування фізичного навантаження й адаптації до нього; тактика адаптації до дії декількох чинників середовища; адаптація організму до дії екстремальних стресових ситуацій; кількісна і якісна оцінка процесів адаптації.

Висновки. Перелік наведених даних показує, що до теперішнього часу внесений значний вклад у розробку проблеми функціональних резервів спортсмена і що проблема набуває особливої актуальності. Вона вийшла далеко за рамки фізіології, потребуючи компетентних педагогів і психологів, біохіміків і біомеханіків, представників різних медико-біологічних дисциплін.

Історія розвитку науки переконливо показує, наскільки б важливими були дослідження прикладного характеру, без фундаментальної розробки тієї або іншої проблеми рано чи пізно настає криза. Це змушує ставитися до проблеми резервів адаптації організму спортсмена не як до наукового напрямку якогось етапу розвитку науки про спорт, а як до проблеми, яка вимагає глибоких фундаментальних досліджень широкого кола вчених із перспективою створення науково обґрунтованої теорії адаптаційних резервів організму людини.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Верхованський Ю.В. Программирование и организация тренировочного процесса. М. : ФиС, 2003, С. 26–83.
2. Галюза С.С. Показатели развития основных физических качеств у футболистов различной квалификации // Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире : материалы XXI Международ. науч.-практ. конф. / Коломна, 2011. С. 271–273
3. Гогунев Е.Н., Марьянов Б.И. Психология физического воспитания и спорта : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2000. 288 с.
4. Годик М.А. Контроль тренировочных и соревновательных нагрузок. М. : ФиС, 2001. 136 с.
5. Голиус С.Т. Значимость параметров двигательной функции для проявления специальной работоспособности юных спортсменов 10-11 лет // Физическое воспитание студентов творческих специальностей / ХГАДИ (ХХПИ). Харьков, 2008. № 3. С. 66–74.
6. Головкин В.В. Факторы, обеспечивающие эффективность соревновательной деятельности квалифицированных спортсменов в мини-футболе : Автореф. канд. дис. СПб., 2002. 24 с.
7. Ефремов В.В. Возрастная физиология. М. : Наука, 2000.
8. Самокиш И.И. Физическая работоспособность как основа функциональных возможностей студенческой молодежи // Физическое воспитание студентов. 2016. № 6. С. 40–49.
9. Спортивные игры: совершенствование спортивного мастерства. Учебник для студентов высших учебных заведений. 4-е изд., стер. / Под ред. Ю.Д. Железняк. М. : Академия, 2010. 400 с.
10. Фомин Н.А., Филин В.П. Возрастные основы физического воспитания. М. : ФиС, 2002.
11. Чорнобай І.М. Розвиток швидкісних якостей юних футболістів : навч.-метод. реком. Львів : Українські технології, 2007. 60 с.

РОЛЬ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТУ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

THE ROLE OF THE SOCIO-CULTURAL COMPONENT IN FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE PROCESS OF LEARNING THE UKRAINIAN LANGUAGE AS FOREIGN

У статті розкрито роль соціокультурного компоненту при формуванні комунікативної компетентності у процесі вивчення української мови як іноземної для здобуття вищої освіти іноземними студентами. Вказано на основні тенденції розвитку сучасної освіти, які впливають на популярність і престижність отримання фаху іноземними громадянами в Україні. Подані статистичні дані Українського державного центру міжнародної освіти при Міністерстві освіти і науки України про зростання кількості іноземних студентів у закладах освіти України, що є свідченням зростання міжнародного авторитету України у сфері надання освітніх послуг.

У роботі вказана нормативна база, яка забезпечує викладання навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна» іноземним студентам. Основна мета курсу – сформувати комунікативну компетентність шляхом вироблення в іноземних студентів необхідних мовних і мовленнєвих умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності, щоб забезпечити їм можливість спілкування в українському мовному середовищі (навчання, побут, культура) та здобуття спеціальності. Доведено, що мова навчання є інструментом і водночас гарантією якісної професійної підготовки, а тому оволодіння українською мовою як іноземною є одним із пріоритетних завдань для іномовних студентів при опануванні майбутньою професією в Україні.

У статті розглянуто співвідношення понять «комунікативна компетентність» і «комунікативна компетенція» та проаналізовано їх компоненти: мовний, мовленнєвий, соціокультурний; досліджено, що четвертий компонент трактується по-різному: інтеркультурний, діяльнісний (стратегічний), прагматичний. Розкрито сутність соціокультурного компоненту комунікативної компетентності через систему взаємопов'язаних складників: країнознавчого, лінгвокраїнознавчого, соціолінгвістичного.

Доведено значущість ролі соціокультурного компоненту при мовленнєво-культурній адаптації іноземних студентів до українського культурно-мовленнєвого середовища при їх інтеграції в український соціум, освіту, культуру, побут. Соціокультурний компонент відіграє значну роль при формуванні в іноземних студентів соціокультурних знань, навичок, набутті практичних умінь у соціально-культурній, навчально-професійній і навчально-науковій сферах із метою формування комунікативної компетентності, яка сприяє професійному, культурному, творчому розвитку та становленню мовної особистості майбутнього фахівця.

Ключові слова: соціокультурний компонент, іноземні студенти, формування кому-

нікативної компетентності, українська мова як іноземна, україномовне середовище, мовленнєво-культурне середовище.

The role of the socio-cultural component in the formation of communicative competence in the process of studying Ukrainian as a foreign language for higher education by foreign students is revealed in the article. The main tendencies of the development of modern education, which influence the popularity and prestige of obtaining the profession of foreign citizens in Ukraine, are pointed out. The statistics provided by the Ukrainian State Center for International Education at the Ministry of Education and Science of Ukraine on the growth of the number of foreign students in educational establishments of Ukraine is a testimony to the growth of Ukraine's international authority in the field of educational services.

The paper specifies the legal framework that provides the teaching of the discipline "Ukrainian as a foreign language" to foreign students. The main objective of the course is to form a communicative competence by developing the necessary language and speech skills in all types of speech activities for foreign students to enable them to communicate in the Ukrainian language environment (education, everyday life, culture) and gain a specialty. It is proved that the language of instruction is an instrument and at the same time a guarantee of quality vocational training, and therefore mastering Ukrainian as a foreign language is one of the priority tasks for foreign language students in mastering their future profession in Ukraine.

The article considers the relation between the concepts of "communicative competence" and "communicative competence" and analyzes their components: linguistic, speech, socio-cultural; investigated that the fourth component is interpreted differently: intercultural, activity (strategic), pragmatic. The essence of the socio-cultural component of communicative competence is revealed through a system of interrelated components: country, linguistic, sociolinguistic.

The importance of the role of socio-cultural component in the speech and cultural adaptation of foreign students to the Ukrainian cultural and speech environment is proved; at their integration into the Ukrainian society, education, culture, life. The socio-cultural component plays a significant role in the formation of socio-cultural knowledge, skills, acquisition of practical skills in socio-cultural, educational-professional and educational-scientific spheres for foreign students in order to form a communicative competence that promotes professional, cultural, creative development and creativity specialist.

Key words: socio-cultural component, foreign students, formation of communicative competence, Ukrainian as a foreign language, Ukrainian language environment, speaker-cultural environment.

УДК 811.161'27–054.6
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-22>

Грицаєнко Л.М.,
керівник навчально-методичного відділу,
старший викладач кафедри професійної освіти в сфері технологій та дизайну Київського національного університету технологій та дизайну

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Інтеграційні процеси у сфері вищої освіти посилюють зближення й гармонізацію національної системи вищої освіти із загальноєвропейським науковим та освітнім простором. Інтернаціоналізація, зміцнення міжнародного співробітництва, гуманізація і гуманітаризація, повага до загальнолюдських цінностей, міжкультурна комунікація, активізація академічної мобільності, дотримання принципів академічної доброчесності – основні тенденції розвитку сучасної освіти, які впливають на вибір іноземних громадян навчатися у закладах вищої освіти (далі – ЗВО) України.

Політика у сфері освіти сприяє національному та міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні. Національна рамка кваліфікацій – системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів, який ґрунтується на європейських і національних стандартах і принципах забезпечення якості освіти [9]. Це є одним із факторів, чому іноземні громадяни їдуть навчатися в Україну, щоб отримати диплом, який гарантуватиме їм у майбутньому професійну реалізацію та кар'єрне зростання у будь-якій країні світу.

Аналізуючи питання надання якісних освітніх послуг українськими ЗВО іноземним громадянам, А. Черняк звертає увагу на проблемні аспекти, пов'язані з перебуванням і навчанням іномовних студентів, зокрема володіння ними мовою навчання: «... виникають обґрунтовані сумніви, чи засвоїли студенти з Азербайджану, Туркменістану та інших країн навчальні дисципліни і чи гідні вони отримати у подальшому дипломи про вищу юридичну, економічну чи іншу освіту. Підтверджуються побоювання за якість підготовлених фахівців наявністю випадків, коли випускники українських ЗВО, які отримували вищу освіту українською чи російською мовами, навіть не володіють цими мовами, а про рівень засвоєння профільних навчальних дисциплін не йдеться взагалі» [12, с. 225].

При опануванні вищої освіти в Україні іноземними громадянами постає питання комунікації, набуття комунікативної компетентності та адаптації до мовленнєво-культурного середовища, національних традицій, культурних, історичних цінностей, соціалізації в україномовному середовищі. Таким чином, на сьогодні особливої актуальності набуває питання соціокультурного компоненту при формуванні комунікативної компетентності у процесі вивчення української мови як іноземної (УМІ) студентами з інших країн.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про поглиблений інтерес науковців до проблеми викладання навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна». Дослідженню підходів і методів навчання УМІ присвячені праці науковців З. Бакум, Г. Бойко, Я. Гладир, І. Жовтоніжко, І. Зелез, Т. Єфімова, В. Костюшко, А. Кулик,

О. Огринчук, О. Пальчикова, А. Чернова, І. Чернюк. У статті І. Кочан і З. Мацюк досліджені лінгвотодичні основи укладання підручників із навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна». Соціально-психологічні, соціокультурні проблеми адаптації іноземних студентів до освітнього, мовного та культурного середовища розглянуто у публікаціях Н. Булгакова, Л. Бутенко, А. Гадомської, М. Іванова, Н. Смолікевич, Т. Стефаненко, В. Тарасенко, І. Шульги та інших. Проаналізовано підходи до розуміння термінів комунікативної компетентності і компетенцій, розглянуто складники цих наукових понять у працях Т. Варянка, М. Галицької, Л. Голованчук, І. Гуменної, О. Загородної, І. Закір'янової, Л. Іванченко, Т. Колодько, О. Пометун, І. Потюк та інших.

Виділення не вирішених частин загальної проблеми. На основі аналізу наукових праць із проблеми дослідження встановлено, що приділена значна увага питанню формування комунікативної компетентності у майбутніх педагогів, юристів, соціальних працівників та інших фахівців, а також розглядається проблема комунікації при опануванні іноземними мовами у закладах вищої освіти в Україні. Проте, незважаючи на значну кількість наукових публікацій, залишається недостатньо вивченим вплив соціокультурного компоненту на формування комунікативної компетентності в іномовних здобувачів вищої освіти у процесі оволодіння українською мовою як іноземною.

Мета роботи – дослідити роль соціокультурного компоненту у формуванні комунікативної компетентності в іноземних студентів у процесі вивчення української мови як іноземної.

Виклад основного матеріалу. Враховуючи освітні тенденції на сучасному етапі, спостерігаємо збільшення кількості іноземних студентів. Статистичні дані Українського державного центру міжнародної освіти при Міністерстві освіти і науки України свідчать, що порівняно з 2017-2018 навчальним роком кількість іноземних студентів у 2018-2019 навчальному році зросла на 10 тисяч і становила 75 605 осіб. У 2019-2020 навчальному році в закладах освіти України «навчається більше 81 тисячі іноземних студентів зі 154 країн світу (2014 рік – 63 172, 2015 рік – 63 906, 2016 рік – 64 066, 2017 рік – 66 310, 2018 рік – 75 605); освітню діяльність, пов'язану з іноземними громадянами, надають близько 450 закладів вищої освіти (з них 88% державних, 12% приватних)» [12, с. 221].

Збільшення кількості іноземних студентів з одного боку свідчить про зростання міжнародного авторитету України у сфері надання освітніх послуг, а з іншого на заклади вищої освіти покладається велика відповідальність у підготовці висококваліфікованих фахівців для інших країн. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» українська мова у ЗВО є мовою освітнього

процесу [5], а тому оволодіння іноземними громадянами українською мовою – це їх шлях до успіху, професіоналізму, а також можливість саморозвиватися, самовдосконалюватися, інтегруючись в український соціум, культуру, побут, підвищувати свій фаховий і загальнокультурний рівень.

Оскільки мова навчання є інструментом і водночас гарантією якісної професійної підготовки, то студентам-іноземцям необхідно опанувати систему української мови, оволодіти мовленнєвими вміннями і навичками у тих видах і формах спілкування, на яких базується навчальна діяльність; сформуванню вміння і навички спілкування у навчально-професійній, суспільно-політичній і соціально-культурній сферах. Ці завдання покликана вирішувати навчальна дисципліна «Українська мова як іноземна», формуючи комунікативну компетентність, яка є базовою при підготовці фахівця будь-якої галузі знань, оскільки комунікація як дескриптор Національної рамки кваліфікацій України наявна в кожному стандарті вищої освіти, затвердженому Міністерством освіти і науки України.

У «Ліцензійних умовах провадження освітньої діяльності» зазначено, що «навчально-методичне забезпечення передбачає наявність навчальних планів з обов'язковим вивченням української мови як окремої навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна» у разі підготовки іноземців та осіб без громадянства у закладах вищої, післядипломної, фахової передвищої, професійної (професійно-технічної) освіти незалежно від мови навчання» [8]. Натепер основним програмним документом для студентів-іноземців нефілологічного профілю у ЗВО України є «Єдина типова навчальна програма з української мови для іноземних студентів» 2008 року, у якій визначено основну мету вивчення української мови як іноземної – це «оволодіння комунікативною компетентністю, яка досягається шляхом формування у студентів необхідних мовних і мовленнєвих умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, усне мовлення, писемне мовлення), забезпечуючи їм можливість спілкування в українському мовному середовищі (навчання, побут, культура) та здобуття спеціальності» [3]. Програма передбачає забезпечення комунікативних потреб іноземних студентів у побутовій, соціально-культурній, навчально-професійній і навчально-науковій сферах із метою формування комунікативної компетентності, яка сприяє професійному, культурному, творчому розвитку та становленню мовної особистості майбутнього фахівця.

Підтримка на державному рівні утвердження української мови як засобу спілкування у міжнародному середовищі спонукала до розроблення міжнародного сертифікаційного іспиту з української мови як іноземної. Водночас запровадження такого

іспиту є необхідною умовою для підтвердження рівня володіння українською мовою. Колегія Міністерства освіти і науки України від 22.05.2018 протоколом № 5/1-7 ухвалила рішення «Про стандартизовані вимоги до рівнів володіння українською мовою як іноземною А1-С2». Таким чином оволодіння українською мовою як іноземною, формування комунікативної компетентності є одним із пріоритетних завдань для іномовних студентів при опануванні майбутньої професії в Україні.

У сучасних наукових дослідженнях комунікативна компетентність є предметом вивчення багатьох науковців, але відсутня однозначна думка з приводу компонентів (складників) *комунікативної компетентності*, а в деяких дослідженнях використовується термін «*комунікативної компетенції*». Щодо пояснення понять «компетентність» і «компетенція» автор погоджується з думкою К. Олійник, яка вважає, що «...коли говоримо про компетентність, то йдеться про людину, яка володіє відповідною компетенцією для вирішення певних питань. Компетентність слугує якістю, характеристикою особи, яка дозволяє їй (або навіть дає право) вирішувати певні завдання, приймати рішення, судження у певній галузі. Іншими словами, компетенція є нормативною, ідеальною метою освітнього процесу, яка моделює якості майбутнього випускника, а компетентність – результат, рівень прояву, тобто володіння відповідною компетенцією» [10, с. 51]. Для вирішення поставленої проблеми компоненти *комунікативної компетентності* чи *компетенції* на цьому етапі дослідження не є суттєвими, а тому автор не буде акцентувати увагу на їх дефініціях.

Дослідниця І. Потюк, подаючи структурну модель взаємодії компонентів *комунікативної компетенції*, визначає три основні компоненти: *мовний*, *мовленнєвий* і *соціокультурний* [11, с. 131]. Оскільки іншомовна *комунікативна компетенція* є складним, системним утворенням, то за дослідженнями М. Галицької, у її структурі є такі компоненти: *мовний*, який формується в рамках академічного та професійного середовища (вдосконалення знань із лексики, граматики, семантики, фонології); *мовленнєвий* як уміння використовувати мовний матеріал для досягнення комунікативних, інформативних, когнітивних, сугестивних та інших цілей (вдосконалення вмінь і навичок говоріння, аудіювання, письма, читання); *соціокультурний*, який сприяє більш усвідомленому оволодінню іноземною мовою як засобом спілкування, оскільки основними мотивами вивчення іноземної мови є прагнення розширення світогляду, інтерес до культури народу – носія мови, країнознавчих і лінгвокраїнознавчих реалій країни, мова якої вивчається; *інтеркультурний*, який пов'язаний із культурою різних народів, міжкультурною комунікацією [2, с. 44–45].

Розглядаючи питання реалізації концепції українськомовної підготовки іноземних громадян на підготовчих факультетах ЗВО, Г. Іванишин визначає певні змістові лінії, які формують комунікативну компетентність і сприяють формуванню вторинної мовної особистості:

1) *мовленнєва*, яка передбачає удосконалення вмінь в основних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні, говорінні, письмі);

2) *мовна (лінгвістична)*, скерована на формування мовної (лінгвістичної) компетентності, а саме знань про систему української мови, опанування її граматичними засобами;

3) *соціокультурна*, яка передбачає формування соціокультурної компетентності шляхом створення та розвитку інтересу до України, українського народу, його історії, звичаїв, традицій, ознайомлення з духовними скарбами і видатними постатями, із загальнолюдськими моральними нормами;

4) *діяльнісна (стратегічна)*, яка передбачає усвідомлення власної пізнавальної діяльності і має суто процесуальний характер [6, с. 26].

Відповідно до «Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» комунікативна мовленнєва компетенція складається з трьох компонентів, до складу кожного з яких входять знання, вміння і навички: *лінгвістичний компонент* включає лексичні, фонологічні, синтаксичні знання і вміння та інші параметри мови як системи незалежно від соціолінгвістичного значення їх варіантів і від прагматичних функцій їх реалізації; *соціолінгвістичний* стосується соціокультурних умов користування мовою (правил ввічливості, норм, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, класами та соціальними групами, лінгвістичних кодифікацій деяких основних ритуалів у житті суспільства); *прагматичний* пов'язаний із функціональним вживанням лінгвістичних засобів: продукуванням мовних функцій, актів мовлення тощо [4, с. 30–31].

У сучасній педагогічній науці немає єдиного підходу до визначення складників комунікативної компетентності, проте аналіз наукової літератури показав значущість соціокультурного компоненту, оскільки він присутній у кожній із проаналізованих структур (моделей, змістових ліній) комунікативної компетентності / компетенції при вивченні іноземної мови, а для студентів з інших країн – це української мови.

Роль і важливість соціокультурного компоненту для міжкультурного спілкування підкреслюється у «Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти...», в яких зазначається, що при всій важливості академічних знань «з освітньої, наукової або технічної галузі емпіричні знання у сфері повсякденного життя (розпорядок дня, їжі, засоби транспорту, зв'язку та інформації) в публічній або

приватній сферах є найсуттєвішими для організації іншомовної мовленнєвої діяльності.

Знання спільних цінностей та ідеалів, прийнятих соціальними групами в інших країнах або регіонах (наприклад, релігійні вірування, табу, які виникли у процесі спільної історії) є найсуттєвішими для міжкультурного спілкування» [4, с. 27]. Отже соціокультурний компонент є важливим структурним елементом комунікативної компетентності й необхідною умовою для успішного здійснення комунікативного акту на міжкультурному рівні, в контексті діалогу культур.

У дослідженнях Т. Варянка, Л. Голованчук, І. Закір'янової, Л. Іванченко, Т. Колодько, І. Потюк та інших науковців соціокультурний компонент комунікативної компетентності розглядається як система взаємопов'язаних складників:

1) *країнознавчого* (знання про народ-носія мови, його історію, традиції, національний характер, побут, державний устрій, здобутки в галузі освіти, науки, культури);

2) *лінгвокраїнознавчого* (здатність сприймати мову як лінгвокультуру, в її культуроносній функції з національно-культурними особливостями);

3) *соціолінгвістичного* (вміння спілкуватися в соціумі, дотримуючись мовленнєвого етикету, застосовуючи невербальні засоби спілкування, враховуючи національну своєрідність суспільства тощо).

«Соціокультурна компетенція – це інтегративне утворення, яке включає країнознавчі, лінгвокраїнознавчі, соціолінгвістичні знання, вміння та навички співвідносити мовні засоби з метою та умовами спілкування; вміння організувати мовленнєве спілкування відповідно до соціальних норм поведінки, прийнятих у носіїв мови; вміння використовувати мовні засоби відповідно до національно обумовлених особливостей їх вживання» [7, с. 19].

Значуща роль соціокультурного компоненту при формуванні комунікативної компетентності проявляється в період адаптації студентів з інших країн до україномовного середовища. Дослідниця А. Гадомська окреслює «основні різновиди соціокультурних відомостей, які отримує іномовний комунікант у процесі занурення в україномовне соціокультурне середовище» [1, с. 47]:

1) вирішення повсякденних справ із питання побуту, харчування, здоров'я, гігієни, тобто реалізація щоденних побутових процесів;

2) спілкування між студентами, викладачами в закладі вищої освіти та з друзями, знайомими у повсякденному житті, у неформальній обстановці;

3) ознайомлення з національними надбаннями українців: мистецтвом, культурними, історичними та релігійними пам'ятками;

3) пізнання національних духовно-культурних цінностей, традицій, вірувань, соціальних символів та інших мовно-ментальних одиниць;

4) оволодіння мовленнєвими формулами й кліше, розуміння проявів мовної гри та іншого [1, с. 47–48].

Соціокультурні відомості є реаліями життя, зовнішніми об'єктивними чинниками, які формують в іноземних студентів соціокультурні знання, вміння, навички мовленнєвої діяльності у повсякденному житті та в соціально-культурній сфері. Українська мова є засобом адаптації в чужому для іноземного студента мовно-культурному середовищі.

На значущість ролі соціокультурного компоненту комунікативної компетентності вказувала А. Гадомська: «...мовленнєво-культурна адаптація іноземних студентів до українськомовного культурно-мовленнєвого середовища буде ефективною, якщо посилити лінгвокраїнознавчий аспект у курсі навчання української мови як іноземної, забезпечити занурення іномовних комунікантів в активну аналітико-пошукову діяльність...» [1, с. 7].

Щоб оволодіти соціокультурним компетентом у курсі української мови як іноземної, ми повинні сформувати в іноземних студентів комунікативну компетентність як результат, володіння вміннями і навичками мовленнєвої діяльності в соціально-культурній сфері, а для цього у програмі навчальної дисципліни передбачена така тематика: 1. Містонавчання студента. 1.1. Рідне місто студента. 2. Заклад вищої освіти, де навчається студент. 2.1. Майбутня професія студента. 3. Україна (державний та економічний устрій). 3.1. Рідна країна студента (державний та економічний устрій). 4. Система освіти в Україні. 4.1. Система освіти в країні студента. 5. Київська Русь. 6. Київ – столиця України. 6.1. Столиця країни студента. 7. Шевченко Т.Г. – поетичний символ України.

При вивченні цих тем важливим є використання як загальнодидактичних принципів (наочності, науковості, проблемності, міцності, свідомості, активності, інформаційної достатності, індивідуалізації, доступності, систематичності, послідовності, гуманізму, колективності, розвиваючого навчання), так і специфічних принципів, особливо актуальних при викладанні української мови як іноземної (полікультурної толерантності, взаємоповаги, міжкультурної взаємодії, діалогу культур).

Соціокультурний компонент при формуванні комунікативної компетентності у курсі УМІ розкривається багатогранно через систему принципів. Для прикладу автор виокремлює принцип діалогу культур, який реалізується у студентів-іноземців як через загальні уявлення про міжкультурну комунікацію, що базуються на порівнянні взаємовпливу різних культур і цивілізацій, інтерпретації явищ і подій, так і ціннісних смислів рідної та іноземної культур. Кожен народ має свого письменника – національного героя, виразника

його дум і прагнень. Одним із визначних поетів китайського народу є Ду Фу. Тому при вивченні теми «Шевченко Т.Г. – поетичний символ України» варто розглянути зі студентами з Китаю тему «Тарас Шевченко і Ду Фу в Києві». Іноземні студенти дізнаються, що 14.12.2017 із нагоди 25-тої річниці встановлення дипломатичних відносин між Україною та Китайською Народною Республікою відбулося в Україні відкриття скульптур українському генію – Тарасу Шевченку та співцеві китайського народу – Ду Фу.

Соціокультурний компонент змотивував студентів на опрацювання теми, яка поєднала аспекти *лінгвокраїнознавчий* і *країнознавчий*. Студенти з Китаю здійснили екскурсію у Ботанічний сад імені академіка О. Фоміна Київського національного університету імені Тараса Шевченка, у якому знаходяться скульптури Т. Шевченка та Ду Фу. Таким чином педагог прагнув розвинути в іноземних студентів міжкультурні вміння та навички: «здатність привести до спільного знаменника рідну й іноземну культури; здатність виконувати роль культурного посередника між рідною культурою та іноземною, успішно долати міжкультурні непорозуміння та конфліктні ситуації; здатність долати стереотипи у стосунках» [4, с. 157]. Соціокультурний компонент загалом впливає на формування особистості фахівця, його духовного світу та підвищує загальнокультурний рівень.

Висновки. Соціокультурний компонент при формуванні комунікативної компетентності в іномовних студентів у курсі української мови як іноземної відіграє значну роль в оволодінні соціокультурними знаннями, навичками, у набутті практичних умінь міжкультурної взаємодії, комунікації та сприяє формуванню полікультурної толерантності, позитивного ставлення до загальнолюдських цінностей, духовних надбань не лише свого народу, але й інших націй, народностей. Значущість ролі соціокультурного компоненту виявляється у процесі мовленнєво-культурної адаптації іноземних студентів до українського культурно-мовленнєвого середовища; інтеграції в український соціум, освіту, культуру, побут.

Здобуття вищої освіти в Україні студентами-іноземцями передбачає формування освіченої, культурної особистості. Виховання у студентів загальнолюдських гуманістичних цінностей, поваги до культури різних народів, зокрема культури України, можливе при посиленні ролі соціокультурного компоненту у процесі вивчення української мови як іноземної.

Перспективи подальших досліджень автор вбачає у вивченні та висвітленні впливу соціокультурного компоненту комунікативної компетентності на формування та розвиток полікультурної толерантності як цінності особистості майбутнього фахівця.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гадамська А.А. Методика мовленнєво-культурної адаптації іноземних студентів засобами креолізованих рекламних текстів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2017. 257 с.
2. Галицька М.М. Складники комунікативної компетентності студентів вищих навчальних закладів. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 2 (10). С. 39–48.
3. Єдина типова навчальна програма з української мови для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III–IV рівнів акредитації / Наук.-метод. комісія з підгот. іноз. громадян, уклад.: Л.І. Дзюбенко [та ін.]. К., 2008. 48 с.
4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Відділ сучасних мов. К. : Ленвіт, 2003. 361 с.
5. Закон України «Про вищу освіту» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 30.01.2020).
6. Іванишин Г. Реалізація концепції українськомовної підготовки іноземних громадян у типовій навчальній програмі для підготовчих факультетів ВНЗ України. *Теоретична і дидактична філологія. Серія «Педагогіка»*. 2015. Вип. 21. С. 21–29.
7. Колодько Т.М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх вчителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2005. 24 с.
8. Ліцензійні умови провадження освітньої діяльності. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-%D0%BF?find=1&text=%D1%96%D0%BD%D0%BE%D0%B7%D0%B5%D0%BC%D0%BD%D0%B0#w16> (дата звернення: 27.01.2020).
9. Національна рамка кваліфікацій України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/paran12#n12> (дата звернення: 27.01.2020).
10. Олійник К.С. Характеристика комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників як невід'ємного складника професіоналізму. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 18. Т. 2. С. 50–54.
11. Потюк І. Комунікативна компетенція як невід'ємний складник навчально-виховного процесу. *Молодь і ринок*. 2012. № 1 (84). С. 128–132.
12. Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2019 рік / за заг. ред. проф. Сергія Квіта. К. : Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, 2020. 244 с.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ
У СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИPECULIARITIES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES
IN MODERN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

У статті проаналізовано особливості навчання іноземних мов студентів у сучасних закладах вищої освіти. Охарактеризовано особливості іноземної мови як засобу навчання, встановлено її виховний потенціал. Доведено, що засобами іноземної мови можна реалізувати завдання морального, патріотичного, розумового, трудового, естетичного, екологічного, економічного виховання. Заняття з іноземної мови характеризуються значним потенціалом полікультурного виховання.

Встановлено, що окрім навчання, заняття іноземної мови носить ще й виховний потенціал, який реалізується через лексичний матеріал, що відповідає навчальним програмам, додаткові джерела когнітивного змісту, у тому числі твори художньої літератури іноземними мовами, розповідями викладача, а також досвідом студентів, втіленим у фактах і подіях їхнього життя. Реалізація освітнього потенціалу занять з іноземної мови здійснюється й через педагогічний інструментарій, який використовується викладачем, зокрема активні методи навчання.

Охарактеризовано виховну потужність методу проєктів, ігрового методу та методу дискусії тощо. Визначено, що методичним змістом сучасного процесу навчання іноземних мов є його комунікативність. Цінність комунікативного підходу полягає у можливості індивідуалізувати цілі та зміст навчання, його методи та засоби. Комунікативний метод, який ґрунтується на комунікативному підході до вивчення мов, розвивається з урахуванням сучасних вимог. Комунікативна компетенція – це здатність студента орієнтуватися в різноманітних ситуаціях, вміння оцінювати ситуації, враховуючи тему, завдання, комунікативні установки, які виникають в учасників до й під час бесіди.

Професійні компетенції викладача іноземної мови мають досить широкий вплив на навчальний процес, вони включають розумові, професійні, психологічні, дидактичні, перцептивні, організаторські, комунікативні, креативні вольові та інші компетенції. Результат навчального процесу визначається рівнем його професіоналізму, загальною культурою, особистісними рисами, вмінням налагоджувати міжособистісні контакти, здатністю заслужити авторитет і захопити студентську молодь завданнями навчання іноземних мов.

Доведено, що рівень володіння іноземними мовами є показником цивілізованості сучасного суспільства та фахового рівня спеціаліста, адже відкриває можливості до

цінностей світової культури. Сформована іншомовна компетентність відкриває перед фахівцем можливості міжнародної співпраці, опанування досягнень світової науки, що створює можливості для самовдосконалення, саморозвитку та самоосвіти.

Ключові слова: навчання, іноземна мова, студент, викладач, особисті якості, методи, підходи, комунікація, зміст освіти, цінності, культура.

The article deals with the peculiarities of teaching foreign languages in modern higher educational institutions. Different tasks of moral, patriotic, mental, labor, aesthetic, ecological and economic education can be realized at foreign language lessons by means of lexical tasks that corresponds to the curriculum as well as additional sources of cognitive content, including works of fiction in foreign languages, stories of teachers and students' life experience.

The realization of educational potential at foreign language lessons is carried out through pedagogical means, such as active teaching methods. The project method, the game method, the method of discussions have been described in the article. It has been determined that the communication is another methodological content of a modern foreign language learning process. Communicative competence is the students' ability to navigate and assess different situations, taking into account topics and communicative tasks among the participants during the conversations. Communicative methods are based on communicative approaches that give the ability to individualize the goals, methods, means and content of study.

It has been stated that the professional, mental, psychological, didactic, perceptual, organizational, communicative and creative competence of foreign language teachers have great influence on the educational process. The result of study depends on the teachers' level of culture, personal and interpersonal communicative qualities, ability to capture students' attention by setting interesting and useful tasks at foreign language lessons.

It has been proved that the level of foreign language knowledge indicates the level of civilization of the country as well as the professional level of specialists. Foreign language competence gives the possibility to cooperate with other countries, to master the achievements of world science. It provides an opportunity for students to improve, develop and educate themselves.

Key words: teaching, foreign language, student, teacher, personal qualities, methods, approaches, communication, content of education, culture.

УДК 377

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-23>

Гутиряк О.І.,

канд. філол. наук, доцент кафедри мовної та міжкультурної комунікації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Волошанська І.В.,

канд. пед. наук, доцент кафедри мовної та міжкультурної комунікації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

В сучасних умовах глобалізації, інтеграції різних культур володіння іноземними мовами є необхідною умовою включення фахівця до світового інформаційного простору. Опанування новітніх методик

і технологій виробництва, новинок науки і техніки не можливе без вміння орієнтуватися у зарубіжному науковому та навчально-методичному дискурсі. Тому володіння іноземними мовами стає умовою успішної професійної діяльності особистості.

Однак сучасна вища школа не завжди задовольняє потреби суспільства і держави, адже дослідники освіти все частіше констатують зниження якості підготовки випускників вишів, консерватизм у виборі викладачами педагогічного інструментарію, повільне впровадження до освітнього процесу інтегративного підходу тощо. Вища освіта подекуди продовжує будуватися на основі накопичувальної моделі знань, яка формує вміння розв'язувати проблемні ситуації лише у стандартних умовах, чого зовсім недостатньо у сучасному мінливому світі. У змісті підготовки фахівців на вивчення іноземних мов відводиться незначна кількість кредитів, а мета вивчення іноземної мови іноді не виходить за межі вміння розуміти спеціалізовані тексти зі словником, що зовсім не відповідає вимогам сучасного суспільства. Очевидно, що за таких умов випускник закладу вищої освіти не буде конкурентоздатним на ринку праці, а його кар'єрне зростання гальмуватиметься. З огляду на це змінюються вимоги до майбутнього фахівця в частині його іншомовної підготовки. Це має бути особистість, здатна не лише читати і перекладати іноземну науково-технічну літературу, але й спроможна налагоджувати контакти з іноземними колегами, спілкуватися без посередників у професійному середовищі. Саме тому затребуваність іноземної мови в суспільстві підвищує її статус як навчальної дисципліни, здатної реалізувати пізнавальну, розвивальну та виховну мету в системі вищої професійної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У сучасних умовах зростає роль вивчення іноземних мов, погляди науковців фокусуються на виховному потенціалі відповідної дисципліни (Ю. Благов, С. Івасішина, Т. Солопова). У їхніх працях наголошується на значенні іноземної мови у долученні молоді до кращих взірців світової і рідної культури; здійснюється аналіз основних шляхів реалізації виховного потенціалу занять з іноземної мови.

Проблема виховного потенціалу занять з іноземної мови розглядається в контексті культурологічного підходу, адже змістом іншомовної освіти є культура. З огляду на це в основі навчання іноземних мов має бути принцип культуровідповідності. На цьому наголошують як вітчизняні, так і зарубіжні вчені (Н. Ільчишин, Е. Пассов, Н. Кузовлева, D. Buttjes, M. Vyram, C. Kramtsch, T. Mughan). Так, С. Kramtsch [9] критикує підхід до викладання іноземних мов, коли мова продовжує викладатися як фіксована система формальних структур та універсальних мовних функцій і є нейтральним каналом для передачі культурних знань. Науковець наголошує на необхідності зміни підходу до іншомовної освіти, стверджуючи про важливість викладання мови як культури. Натомість Т. Mughan [10] стверджує, що навчання іноземних мов у вищій

школі має базуватися на підходах міжкультурності та готувати студентів до об'єктивного сприймання численних культур, розуміння людей, які їх представляють.

Метою статті є проаналізувати особливості навчання іноземних мов студентів у сучасних закладах вищої освіти з метою їх впровадження у освітній процес.

Виклад основного матеріалу. Виховання фахівця, який буде жити і професійно розвиватися в нових соціально-культурних умовах, є об'єктом уваги держави і суспільства. Соціокультурні виклики ХХІ ст., побудова інформаційного суспільства, реформи системи освіти, розвиток наук про людину, вплив світового освітнього співтовариства актуалізують проблему пошуку шляхів удосконалення процесу виховання студентської молоді. Важливим у підготовці сучасних спеціалістів стає розвиток їхніх світоглядних орієнтацій, високих моральних якостей, професійної і загальної культури, громадянськості, естетичної культури тощо.

Громадянське суспільство орієнтує вищу освіту на формування професійно і соціально компетентної, конкурентоздатної особистості, здатної до творчості і самовизначення в умовах мінливого світу. З огляду на це сучасна вища освіта має не лише давати необхідні знання, але й готувати особистість, здатну жити в ситуації соціально невизначеності, приймати рішення і нести відповідальність за них, вступати у діалог і співпрацю. Тому головним завданням закладу вищої освіти є підготовка особистості до самореалізації у різних сферах життєдіяльності: професійній, сімейній, суспільно-політичній тощо.

Українському суспільству потрібна компетентна, підприємлива, моральна молодь, яка володіє активною життєвою позицією, лідерськими якостями, гнучким мисленням та готова до міжнародної співпраці. Тому необхідно всебічно сприяти її освіті і вихованню в умовах чітко побудованої системи виховання закладу вищої освіти.

До вихідних позицій організації навчально-виховного процесу у закладі вищої освіти В. Кудіна, М. Соловей і Є. Спіцин [4, с. 81] відносять такі:

- 1) виховання є осердям освітнього процесу;
- 2) процес виховання має будуватися з урахуванням запитів суспільства, потреб і зацікавлень студентів, специфіки закладу вищої освіти;
- 3) виховання полягає у створенні умов для професійного, творчого, наукового, фізичного розвитку особистості;
- 4) процес виховання є динамічною системою виховної взаємодії суб'єктів, що спрямовується на формування особистості громадянина України;
- 5) процес виховання є створенням умов для різнобічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, спрямованої на становлення особистості студента на основі його саморозвитку, самовиховання самореалізації;

б) виховання є системою життєдіяльності студентської молоді, що знаходить вияв в аудиторній і позааудиторній роботі.

Тому навчальний процес необхідно розглядати як основний виховний ресурс, адже кожен із компонентів освітньої програми володіє значним виховним потенціалом. Міжкультурна взаємодія є інструментом розвитку особистості, що формує здатність до участі в міжкультурній комунікації, готовність до спілкування, співпраці і товаришування. Оскільки роль міжкультурної взаємодії зростає, підвищується і роль іноземних мов, необхідність володіння ними, оскільки це створює можливості для поєднання різних світоглядних позицій і оцінювання навколишнього світу з різних точок зору.

Іноземна мова – це невід’ємний компонент процесу навчання у вищій школі. Вона є засобом спілкування, пізнання, осмислення і інтерпретації фактів іншої культури, усвідомлення власної культури і ознайомлення з нею представників інших співтовариств. Іноземна мова сприяє підвищенню не лише практичного ефекту навчання, що виражається у здобутті нових знань, але робить значний внесок у різнобічний розвиток особистості.

Кожне заняття з іноземної мови – це перехрестя культур, практика міжкультурної комунікації, тому що кожне іноземне слово відображає іноземний світ і іноземну культуру: за кожним словом стоїть зумовлене національною свідомістю уявлення про світ. Навчання іноземної мови на основі ознайомлення з культурою інших країн є одним із основних завдань і принципів усього процесу вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти. Воно полягає у знайомстві з існуючими політичними, діловими, моральними, релігійними, естетичними ідеями представників іншої етнічної культури, з психологією, історією, літературою інших народів. Це створює основу для високого інтелектуального і соціокультурного рівня молоді, адже вивчення іноземної мови має важливе значення для формування світогляду, розвитку самосвідомості, ціннісних орієнтацій студентів [3, с. 326].

Навчання іноземних мов сприяє розвитку задатків, культури, почуттів, здібностей. На всіх етапах навчання іноземної мови створюються можливості для виховання допитливості, ініціативності, самостійності, відбувається засвоєння прийнятих у суспільстві соціокультурних правил і моральних норм тощо. Вивчення іноземної мови сприяє створенню умов для інтеграції в культури інших народів, сприяє формуванню загальнолюдських цінностей, вихованню в душі миру, толерантності, гуманної міжнаціональної комунікації, розвитку культури спілкування і комунікативної компетентності, оволодінню новою науково-технічною інформацією, формуванню професійно-значущих особистісних якостей тощо.

Є. Пассов і Н. Кузовльова [5, с. 30] стверджують, що заняття з іноземної мови володіють потенціалом виховання:

- патріотизму як потреби і здатності діяльної любові до своєї Батьківщини, що передбачає активну та творчу участь у житті рідної країни, сприяння всьому, що спонукає до її процвітання;
- гуманістичного світогляду як здатності і потреби до розв’язання проблем, пов’язаних із виживанням, милосердям, подоланням криз цивілізації, збереженням природного середовища;
- толерантного ставлення до інших культур, потреби в долученні до світової культури;
- правової свідомості, усвідомлення власної гідності і поважного ставлення до гідності людей;
- потреби і здатності приймати чужу точку зору на соціальні і гуманітарні проблеми, співпрацювати в умовах відмінності поглядів і переконань тощо.

Засобами іноземної мови можна реалізувати завдання морального, патріотичного, розумового, трудового, естетичного, екологічного, економічного виховання. Заняття з іноземної мови володіють значним потенціалом полікультурного виховання тощо. Виховний потенціал занять з іноземної мови реалізується через зміст освіти, насамперед лексичний матеріал, який відповідає навчальним програмам, представлений текстами підручників і посібників, додаткових джерел когнітивного змісту, у тому числі творами художньої літератури іноземними мовами, розповідями викладача, а також досвідом студентів, втіленим у фактах і подіях їхнього життя.

У процесі вивчення цієї дисципліни студентам пропонується тематика, яка торкається різних сторін життєдіяльності людини. Значна увага приділяється культуровідповідному характеру змісту освіти, в якому представлені цінності духовної і матеріальної культури, пізнавальної культури в галузі наук, мистецтва, економічної культури і культури праці, політичної, правової і громадянської культури, культури сімейних взаємин, фізичної і валеологічної культури, інформаційної культури тощо. При цьому виховання культурної людини потрібно розпочинати з виховання поваги до традицій власної країни, а також країни, мова якої вивчається, що створить можливості для збереження власної культури і ментальності, залишаючись компетентною особистістю, здатною спілкуватися з носіями мови на рівних.

Відбір тематики для обговорення має базуватися на специфіці фаху, до якого готуються студенти, враховувати їхні інтереси, рівень знань і складності. Також необхідно враховувати цінність матеріалу для формування правильних уявлень про світову історію й культуру; його потенціал у плані мотивації до знайомства з культурою інших народів; безпеку можливого маніпулювання

культурними стереотипами у свідомості студентів [7, с. 19]. За таких умов обговорення пропонованої студентам тематики передбачатиме обмін думками, вияв власного ставлення до предмета спілкування. Тому поряд із розвитком комунікативних здібностей у майбутніх фахівців формуватиметься ціннісне ставлення до фактів, подій, явищ, що й складатиме основу виховання.

Включення до змісту освіти загальнолюдських цінностей дає змогу виховати переконаність у їхній значущості і пріоритетності, сприяє формуванню гуманістичного світогляду, здатності до розв'язування проблем, пов'язаних із милосердям, подоланням цивілізаційних криз. Розгляд проблем свободи, прав і обов'язків особистості як цінності дозволяє формувати потребу і здатність робити продуманий соціальний вибір, виховувати правову свідомість, усвідомлення власної гідності, а також повагу до гідності інших людей.

Очевидно, що зміст матеріалу, який пропонується студентам, може сприяти формуванню толерантності як цінності, що дає змогу розуміти і з повагою ставитися до іншої точки зору, конструктивно взаємодіяти з людьми та групами людей незалежно від їхньої національної, соціальної, релігійної приналежності, поглядів, переконань, способу мислення тощо. З огляду на складний екологічний стан довкілля, необхідність грамотно розв'язувати екологічні проблеми важливим є включення до змісту навчання іноземних мов тематики, яка сприяла б формуванню таких цінностей як відповідальне ставлення до природи, раціональне використання її багатств, гуманне ставлення до всього живого тощо.

При вивченні іноземних мов створюються можливості для формування художньої культури особистості як поєднання знань, ціннісних орієнтацій, смаків, ідеалів, розвитку сприймання і розуміння прекрасного в мистецтві країни, мова якої вивчається, розвитку естетичних поглядів, почуттів, смаків, потреб у створенні прекрасного, а також розвиток бережливого і відповідального ставлення до культури.

Методичним змістом сучасного процесу навчання іноземних мов є його комунікативність. Цінність комунікативного підходу полягає у можливості індивідуалізувати цілі та зміст навчання, його методи та засоби. Комунікативний метод, який ґрунтується на комунікативному підході до вивчення мов, увібравши все позитивне, що було в традиційних методах, розвивається з урахуванням сучасних вимог. Комунікативна акомпетенція – це спроможність студента вибирати й реалізовувати програми мовленнєвої поведінки залежно від здатності студента орієнтуватися в різноманітних ситуаціях, тобто вміння студента оцінювати ситуації, враховуючи тему, завдання, комунікативні установки, які виникають в учасників до й під час бесіди [1, с. 316].

Комунікативне навчання іноземних мов має діяльнісний характер, адже здійснюється акт спілкування, взаємодії. Учасники взаємодії намагаються розв'язувати як уявні, так і реальні завдання спільної діяльності за допомогою іноземної мови [8, с. 100]. При цьому засадничим моментом є твердження І. Біма [2, с. 40] про те, що комунікативність не можна зводити лише до встановлення соціальних контактів за допомогою мовлення. Комунікативність є долученням людей до духовних цінностей інших народів.

Тому сучасне заняття іноземної мови є процесом творчої співпраці студентів, спілкування, обміну думками. Наявність мовленнєвої комунікації забезпечує виховний вплив, адже студент опиняється в позиції суб'єкта, який висловлює власну точку зору, виявляє активність, творчість, самостійність, самовдосконалюється, саморозвивається, самовиховується. Активна позиція суб'єктів навчального процесу сприяє інтенсифікації когнітивних і виховних складників.

Суттєвими ознаками активних методів навчання іноземних мов є проблемність, орієнтація на майбутню професійну діяльність, комунікативність, творчість, індивідуалізація, компетентнісна спрямованість. Застосування цих методів на заняттях з іноземної мови дозволяє ефективно формувати не лише пізнавальну, але й професійну мотивацію, давати уявлення про майбутню професію, формувати вміння спільної роботи у колективі та розв'язувати змодельовані професійні ситуації, виховувати почуття відповідальності за виконану справу, соціальні та професійні цінності, настанови тощо.

До активних методів навчання іноземних мов належать, зокрема, метод проєктів, ігровий метод, метод дискусії тощо. Всі вони характеризуються значною виховною потужністю. Метод проєктів спрямовується на розвиток умінь самостійно конструювати знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного і творчого мислення тощо. При застосуванні цього методу варто орієнтуватися на розробку важливих у дослідницькому плані проблем, які вимагають інтегрованих знань, мають практичне значення для майбутньої професійної діяльності та формують ціннісні настанови особистості. Наприклад, проєкт на екологічну тематику сприятиме не лише усвідомленню майбутніми фахівцями екологічних проблем і їхніх наслідків для життєдіяльності людини, але й стимулюватиме їхню активність у розв'язанні цих проблем, беручи участь в екологічних акціях, економлячи енергоресурси, пропагуючи екологічну інформацію серед ровесників тощо.

Використання ігрового методу, зокрема ділових ігор, дає змогу зімітувати діяльність реальних соціально-економічних систем. Беручи на себе

певну роль, учасники гри набувають соціального досвіду спілкування та прийняття відповідальних ділових рішень. Разом із набуттям професійних знань у студентів формуються навички професійної взаємодії, колегіальність, вміння керувати і підпорядковуватися, розвивається культура прийняття рішень, виховується стриманість у словах і вчинках. Наприклад ділова гра на тему: «Становище дітей з обмеженими можливостями здоров'я в Україні» може проводитися у формі науково-практичної конференції, в якій беруть участь фахівці: педагоги, психологи, соціологи, лікарі тощо. «Фахівці» завчасно готують виступи, які базуються на реальних статистичних даних. «Соціологи» готують інформацію про кількість дітей з обмеженими можливостями здоров'я, які проживають в Україні. «Лікарі» інформують про стан їхнього здоров'я та заходи, спрямовані на оздоровлення дітей з обмеженими можливостями здоров'я. «Психологи» та «педагоги» зосереджуються на питаннях освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я, пріоритетах державної освітньої політики тощо. Така ділова гра дає можливість студентам сформулювати власні погляди на проблеми осіб з обмеженими можливостями здоров'я, створює можливості для виховання моральних якостей (доброта, милосердя, співчуття, співпереживання тощо), формування уявлень про здоров'я як цінність тощо.

Дискусія часто застосовується на заняттях з іноземної мови для розвитку вмінь говоріння іноземною мовою. Якщо проблема, запропонована для обговорення, є болючою чи важливою для студентів, вона змусить їх задуматися, поставитися до неї серйозно. Майбутні фахівці зможуть порівняти власну точку зору з поглядами друзів, критично поставитися до власних ідей, навчитися толерантно ставитися до діаметрально протилежних поглядів, сформулювати вміння розглядати проблему з різних перспектив тощо. Наприклад, дискусія на тему: «Мій вільний час – для мене чи для інших?» створює можливості для виховання у студентів альтруїстичних рис характеру, бажання брати участь у добродійній діяльності, викликає потребу у пропагуванні серед ровесників ідеї волонтерства тощо.

Професійні компетенції викладача іноземної мови мають досить широкий вплив на навчальний процес, включають розумові, професійні, психологічні, дидактичні, перцептивні, організаторські, комунікативні, креативні вольові та інші компетенції [6, с. 137]. Саме від викладача значним чином залежить психологічний клімат на занятті, який впливає на якість здійснюваної комунікації. Важливо, щоб педагог був методично грамотним, умів здійснювати індивідуальний підхід до студентів, володів організаторськими та комунікативними здібностями, педагогічною інтуїцією та педа-

гогічним тактом, був здатним гнучко реагувати на ситуацію в аудиторії.

Необхідно усвідомлювати, що педагог, його особистісні риси, професійна спрямованість для студентів є прикладом. Виховне значення особистості викладача визначається рівнем його професіоналізму, загальною культурою, особистісними рисами, вмінням налагоджувати міжособистісні контакти, здатністю заслужити авторитет і захопити студентську молодь завданнями навчання іноземних мов.

Висновки. Отже, іноземна мова як навчальна дисципліна в сучасних умовах глобалізації та інтеграції різних культур володіє значним потенціалом. Вивчення іноземних мов сприяє формуванню світогляду студентів, розвитку ціннісних орієнтацій, стимулює розвиток допитливості, ініціативності, самостійності. Важливим завданням занять з іноземної мови є виховання толерантності, культури міжнародного спілкування, патріотизму. У процесі іншомовної освіти створюються можливості для реалізації завдань морального, патріотичного, розумового, трудового, естетичного, екологічного, економічного виховання. Виховний потенціал занять з іноземної мови реалізується через зміст освіти, педагогічний інструментарій, особистість викладача. Кожен із цих складників є самостійним і достатнім компонентом реалізації виховних завдань. Натомість їхнє поєднання створює умови для підвищення виховного впливу іноземної мови.

Рівень володіння іноземними мовами є показником цивілізованості сучасного суспільства та фахового рівня спеціаліста, адже відкриває можливості до цінностей світової культури. Сформована іншомовна компетентність відкриває перед фахівцем можливості міжнародної співпраці, опанування досягнень світової науки, що створює можливості для самовдосконалення, саморозвитку та самоосвіти.

Перспективною для наступних досліджень є розробка питань інноваційних шляхів реалізації виховного потенціалу іноземної мови, відбору сучасного змісту професійно орієнтованого іншомовного навчання, який би володів значним виховним потенціалом, а також формування у майбутніх фахівців мотивації на вивчення іноземних мов.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бесараб Т.П. Переваги комунікативного підходу при вивченні іноземних мов у ВНЗ / Т. Бесараб // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологічна. 2015. Вип. 58. С. 315–317.
2. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы / И.Л. Бим. Москва : Просвещение, 1988. 255 с.
3. Благов Ю.В. Поликультурно-мировоззренческий потенциал иностранных языков и литературы: межпредметная интеграция / Ю.В. Благов // Известия

Самарського научного центра РАН, 2010. Т. 12 (5). С. 326–330.

4. Кудіна В. Педагогіка вищої школи / В. Кудіна, М. Соловей, Є. Спіцин. К. : Ленвіт, 2007. 194 с.

5. Пассов Е. Урок іноземного мови / Е. Пассов, Н. Кузовлева. М. : Глосса Пресс, 2010. 640 с.

6. Петрова О.Б. Структура якостей викладача іноземної мови / О. Петрова // Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії : матеріали XIX Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (30-31 жовтня 2015 р.) // Зб. науков. праць. Переяслав-Хмельницький, 2015. С. 135–137.

7. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В. Сафонова // Иностранные языки в школе, 2001. № 3. С. 17–23.

8. Соболева Е.А. Внедрение коммуниктивно-деятельностного подхода в практику обучения иностранному языку / Е. Соболева // Педагогический журнал, 2017. Т. 7 (4А). С. 98–107.

9. Kramsch C. The cultural component of language teaching / C. Kramsch // Language, Culture and Curriculum. 1995. Vol. 8, Issue 2. P. 83–92.

10. Mughan T. Intercultural competence for foreign languages students in higher education / T. Mughan // The Language Learning Journal. 1999. Vol. 20, Issue 1. P. 59–65.

ЕЛЕМЕНТИ ГЕНДЕРНОЇ ЛІНГВІСТИКИ В ШКІЛЬНОМУ НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

ELEMENTS OF GENDER LINGUISTICS IN UKRAINIAN SCHOOL TEACHING

Стаття висвітлює проблему реалізації елементів гендерної лінгвістики в процесі навчання української мови в закладах загальної середньої освіти. Обґрунтовано необхідність наукового осмислення гендерної проблематики в шкільному навчанні української мови. Окреслено питання антидискримінаційної експертизи рукописів конкурсних підручників з української мови з подальшим унесенням до них виправлень і доповнень. Проаналізовано останні дослідження й публікації з порушеної проблеми. Наголошено, що увагу гендерних досліджень зосереджено на відмінності в мисленні, психологічних характеристиках, поведінці, життєвому досвіді жінок і чоловіків, які є соціальними утвореннями, а тому не залежать від біологічних відмінностей між статями. Зауважено, що школа має надавати учням можливість розвивати індивідуальні здібності незалежно від статі, протистояти традиційним статеворольовим стандартам, оскільки такі стереотипи суперечать реальним трансформаціям гендерних стосунків у сучасному житті, перешкоджають рівності статей, розвиткові демократичних відносин. Наведено відмінності між статеворольовим і гендерним підходами в освіті. Ознайомлено вчителів-словесників із предметом дослідження гендерної лінгвістики, можливостями введення її елементів у навчання української мови. Визначено теми чинної програми з української мови, які найбільш доцільні для реалізації елементів гендерної лінгвістики, серед яких «Рід іменників», «Основні способи словотворення», «Узгодження головних членів речення» (зокрема присудків-дієслів з підметами, вираженими іменниками чоловічого й жіночого роду, що означають назви людей за діяльністю) тощо. Акцентовано увагу на таких особливостях творення фемінітивів, як специфіка вживання певних суфіксів, їх функціонування в мовленні, вплив на лексичне значення слова, найпоширеніші девіації в процесі словотворення. Запропоновано систему різнорівневих вправ і завдань, які сприятимуть формуванню гендерної компетентності й вихованню гендерної культури учнів.

Ключові слова: загальна середня освіта, методика навчання української мови, гендерна лінгвістика, гендерний підхід, словотвір, фемінітиви.

The article highlights the problem of the implementation of elements of gender linguistics in the process of teaching Ukrainian in general secondary education institutions. The necessity of scientific understanding of gender issues in school teaching of Ukrainian language is substantiated. The issue of antidiscrimination examination of the manuscripts of competitive textbooks in Ukrainian language with subsequent corrections and additions is outlined. Recent research and publications on the problem have been analyzed. It is emphasized that gender studies focus on differences in thinking, psychological characteristics, behavior, life experiences of women and men who are social entities, and therefore do not depend on biological differences between the sexes. It is noted that the school should enable students to develop individual abilities regardless of gender, to resist the traditional sex-role standards, since such stereotypes contradict real transformations of gender relations in modern life, impede gender equality, developmental relations. The differences between gender and gender approaches in education are presented. Teachers of vocabulary are acquainted with the subject of the study of gender linguistics, the possibilities of introducing its elements into the teaching of the Ukrainian language. The topics of the current Ukrainian language program that are most relevant for the implementation of the elements of gender linguistics ("Genus nouns", "Basic ways of word formation", "Coordination of the main members of the sentence" (in particular verb-verbs with pronouns, pronounced nouns of masculine and feminine gender) are identified, means the names of people by activity etc.). Emphasis is placed on the peculiarities of the creation of feminines: the specifics of the use of certain suffixes, their functioning in speech, the influence on the lexical meaning of the word, the most common deviations in the process of word formation. A system of different levels of exercises and tasks is proposed that will contribute to the formation of gender competence and the education of students' gender culture.

Key words: general secondary education, teaching methods of Ukrainian language, gender linguistics, gender approach, word formation, feminines.

УДК 811.161.2'1:141.72
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-24>

Дика Н.М.,

канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри методики мов та літератури
Інституту післядипломної педагогічної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка

Глазова О.П.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри методики мов та літератури
Інституту післядипломної педагогічної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В умовах реформування вітчизняної системи освіти виникла необхідність наукового осмислення гендерної проблематики в шкільному навчанні. При Міністерстві освіти і науки України працює робоча група з питань політики гендерної рівності й протидії дискримінації у сфері освіти, завдання якої – аналітичне й організаційне забезпечення розробки й упровадження політики гендерної рівності та сприяння Державній програмі забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків [3].

Активний розвиток гендерної педагогіки й гендерної лінгвістики спричинив проведення антидискримінаційної експертизи рукописів конкурсних підручників з української мови з подальшим унесенням до них виправлень і доповнень. Йдеться про те, що методичний апарат підручника має бути гендерно нейтральним і в жодному разі не повинен нав'язувати учням гендерних стереотипів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Термін «гендер» був уведений до наукового обігу наприкінці 60-х рр. XX ст. американським психо-

аналітиком Робертом Столлером (Robert Stoller). Запозичено цей термін з англійської мови, де первісно він означав лише пов'язану зі статтю граматичну категорію роду.

Якщо поняття «стать» (sex) характеризує біологічні (генетико-морфологічні, анатомічні, фізіологічні) особливості жіночого або чоловічого організму, то дефініцію «гендер» (gender) нині використовують стосовно *соціальної статі людини*, її соціально-рольового статусу, який передбачає соціальні можливості чоловіка й жінки в усіх сферах життєдіяльності – освіті, професійному розвитку, сімейному житті тощо [4, с. 112].

Увагу гендерних досліджень зосереджено на тому, що відмінності в мисленні, психологічних характеристиках, поведінці, життєвому досвіді жінок і чоловіків є соціальними утвореннями, які не залежать від біологічних відмінностей між статтями. Говорячи про гендер, мають на увазі насамперед наявну в сучасному суспільстві *нерівність між чоловіками і жінками*. Гендерна теорія передбачає зміну сучасної соціальної реальності, і суть такої зміни – забезпечення гендерної рівності [8].

Гендерна лінгвістика (англ. Gender linguistics) – науковий напрям у складі міждисциплінарних гендерних досліджень, який за допомогою лінгвістичного поняттєвого апарату вивчає гендер у його лінгвістичному прояві.

Гендерна лінгвістика досліджує такі явища: 1) відтворення гендеру в мові, тобто вираження наявності людей різної статі засобами мови (номінативну систему, лексикон, категорію граматичного роду, синтаксис); 2) аналіз мовленнєвої поведінки чоловіків і жінок (чи існують відмінності в усному й писемному мовленні чоловіків і жінок), вплив на мовленнєве спілкування осіб різних статей соціаль-

них факторів і комунікативного середовища (наприклад, соціальних мереж, Інтернету); 3) виявлення гендерних відмінностей у різних мовах [9].

Питаннями гендерної лінгвістики займалися Ю. Андрійченко, А. Архангельська, М. Брус, Н. Розанова, Е. Горошко, Є. Земська, М. Китайгородська, А. Кирилина, Т. Семашко.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Школа має надавати учням можливість розвивати індивідуальні здібності незалежно від статі, протистояти традиційним статево-рольовим стандартам, передовсім поширеним стереотипам *патріархату*, які виявляються в домінуванні чоловіків у суспільстві та сім'ї, нав'язуваній суспільству «вищості» чоловіків як соціальної групи над жінками. Такі стереотипи суперечать реальними трансформаціями гендерних стосунків у сучасному житті, перешкоджають рівності статей, розвиткові демократичних відносин.

Відмінності між *статево-рольовим* (кожній статі відповідає «своя» роль) і *гендерним* підходами в освіті можна показати у вигляді схеми [7]:

Мета статті – ознайомити вчителів-словесників з предметом дослідження гендерної лінгвістики, можливостями введення її елементів у навчання української мови, привернути увагу до особливостей творення фемінітивів, а також ознайомити з прикладами вправ і завдань, виконання яких сприятиме формуванню гендерної компетентності й вихованню гендерної культури учнів.

Виклад основного матеріалу. Найбільше для використання елементів гендерної лінгвістики надаються такі визначені чинною програмою теми, як «Рід іменників», «Основні способи словотворення» (6 кл.), «Узгодження головних членів речення» (зокрема присудків-дієслів з підметами,



вираженими іменниками чоловічого й жіночого роду, що означають назви людей за діяльністю (8 кл.).

І. Вихованець, К. Городенська, А. Грищенко виділяють три типи розрізнення роду іменників (лексичний, лексико-словотвірний і аналітичний), вважаючи, що лексико-словотвірний тип полягає в тому, що «між іменниками – назвами осіб чоловічої чи жіночої статі, які мають відповідно граматичне значення чоловічого й жіночого роду, існують словотворчі зв'язки, а саме: від іменника чоловічого роду за допомогою відповідного суфікса твориться іменник зі значенням особи жіночої статі: *делегат – делегат-к-а, діяч – діяч-к-а, робітник – робітн-иц-я, плавець – плавч-их-а, поет – поет-ес-а, актор – актр-ис-а* [6, с. 61–62]).

Нині це мовне явище (щоправда, без уживання терміна *фемінітиви*) пояснено в параграфі 32 «Іменникові суфікси» нової редакції Українського правопису, в пункті 4 якого зазначено: «За допомогою суфіксів *-к-, -иц-(я), -ин-(я), -ес-* та інші від іменників чоловічого роду утворюємо іменники на означення осіб жіночої статі. Найуживанішим є суфікс *-к-*, бо він поєднуваний з різними типами основ (*авторка, дизайнерка, директорка, редакторка, співачка, студентка, фігуристка* тощо). Суфікс *-иц-(я)* приєднуємо насамперед до основ на *-ник* (*верстальниця, набірниця, порадиниця*) та *-ень* (*учениця*). Суфікс *-ин-(я)* сполучаємо з основами на *-ець* (*кравчійня, плавчійня, продавчійня*), на приголосний (*майстрійня, філологійня; бойкіня, лемкіня*). Суфікс *-ес-* рідко-уживаний (*дияконеса, патронеса, поетеса*)» [2].

Назви осіб жіночої статі, не співвідносні з іменниками чоловічого роду в українській мові тра-

пляються дуже рідко: *модистка, пряля, покоївка*. Рідкісними є й випадки суфіксального (*вдова – вдівець*) чи зворотного (*доярка – дояр*) творення іменників чоловічого роду від іменників роду жіночого [1, с. 403].

У школі фемінітиви (без називання терміна) традиційно вивчають у таких аспектах: 1) лінгвокультурологічному (лексичне значення, доцільність й особливості вживання); 2) з огляду на словотвірні, лексико-семантичні й стилістичні особливості їх творення і вживання.

Подаємо приклади різнорівневих вправ і завдань:

6 клас. 1. Прочитайте. Обґрунтуйте доцільність уживання іменників – назв осіб жіночої статі за професією та родом діяльності.

1. Оксана Луцєвська – дитяча письменниця, перекладачка, публіцистка, дослідниця дитячої й підліткової літератури, лауреатка багатьох літературних конкурсів (*3 передмови до книжки*). 2. Учителька української мови й літератури, філологиня й екзаменаторка ЗНО Марина Дмитриченко оприлюднила кумедні висловлення з творів випускників на тестуванні зовнішнього незалежного оцінювання з української мови у 2020 році (*3 журналу*).

2. Прочитайте. Поясніть, чи в правильних граматичних формах ужито іменники – назви осіб за професією. Відредагуйте текст.

1. Шановні учні й учителі! 20 квітня 2020 року відбудеться чергове засідання Клубу незабутніх зустрічей. Ви матимете можливість поспілкуватися з представницями творчих професій, а саме: письменником Оксаною Забудько, перекладачем Оленою Медоїд, художником Іриною Розбувайко. Зустріч відбудеться в приміщенні бібліотеки. Початок



о 15 год. (З оголошення). 2. Гостя нашої радіопередачі – успішний український дослідник, чудовий викладач, головний редактор популярного історичного журналу для молоді. Вона – рідкісний приклад автора, котрий не обмежує себе рамками одного-єдиного жанру (З тексту радіопередачі).

3. Уявіть, що ваша сестра поділилася з вами наміром опанувати професію, яку дехто досі вважає суто «чоловічою». Поміркуйте: яку пораду ви б їй дали? Складіть і розіграйте діалог між вами й нею, використавши в репліках кілька поданих у рамці іменників жіночого роду – назв за професією (на вибір).

Адвокатка, рятувальниця, диригентка, вогнеборка, водолазка, кінологиня, астронавтка, астрологиня.

Ваша однокласниця активно займається кікбоксингом. У класі з дівчини кепкують, мовляв, «не жіночий» це спорт. У формі поста у фейсбуці захистіть вибір дівчини, чітко аргументувавши вашу позицію. Використайте кілька іменників жіночого роду – назв спортсменок, представниць певного виду спорту (на вибір).

Баскетболістка, боксерка, автогонщиця, борчиня, дзюдоїстка, гімнастка, фрістайлістка, тренерка.

4. Доберіть із довідки антоніми до поданих слів. Утворені антонімічні пари запишіть. Виділіть у записаних словах суфікси. Обґрунтуйте написання запозичених слів.

Селянка, білявка, оптимістка, очільниця, егоїстка, мінімалістка.

Довідка. Містянка, чорнявка, альтруїстка, підлегла, песимістка, максималістка.

5. Утворіть від поданих іменників чоловічого роду – назв професій іменники на означення представниць цих професій жіночої статі. За потреби скористайтеся таблицею. В утворених словах виділіть суфікси.

Чемпіон, будівельник, депутат, мистецтвознавець, відеоблогер, продавець, виконавець, речник, ілюстратор, стоматолог, спікер, викладач, шахіст, вершник, друкар, словникар, учасник, плакатист, секретар, перукар, жниввар, льотчик, пілот, штукатур.

Дайте відповіді на запитання.

Творення яких слів спричинило труднощі? З яких причин? Які з утворених іменників мають омоніми? (Потрібно: не *пілотка*, а *пілотеса*; не *штукатурка*, а *штукатурниця*). Як називають іншу в порівнянні з іменником чоловічого роду професію? (*Друкар – друкарка, секретар – секретарка – різні професії*).

8 клас. 5. Перепишіть, знімаючи ризик. Обґрунтуйте вживання дефіса правилами. З двома парами однокоренових іменників – на означення особи жіночої статі (фемінітив) та особи чоловічої статі (маскулітив) – складіть речення.

Козак/характерник, генерал/лейтенант, дівчина/патріотка, юнак/розвідник, художник/портретист, жінка/режисерка, студентка/львів'янка, волонтер/сміливець, лікарка/екологиня.

Висновки. Упровадження гендерно паритетної мови в усі сфери життя відбувається з одночасним урегулюванням ролі жінки в суспільстві за принципом гендерної рівності: зростання ролі жінки в політиці, урівняння її зарплатні з зарплатнею чоловіка, рівномірний розподіл сімейних обов'язків, зокрема законодавче унормування декретних відпусток для чоловіків.

Активне вживання фемінітивів сприятиме ознайомленню учнів з актуальними доповненнями Українського правопису в редакції 2019 р.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Українська мова : енциклопедія. Київ : Українська енциклопедія ім. М.П. Бажана, 2007. 853 с.
2. Український правопис. URL: [http://www.inmo.org.ua/assets/files/2019/Ukr.%20pravopys%20\(2019\).pdf](http://www.inmo.org.ua/assets/files/2019/Ukr.%20pravopys%20(2019).pdf).
3. Наказ Міністерства освіти і науки України від 3 липня 2015 р. № 713 «Про створення робочої групи з питань політики гендерної рівності та протидії дискримінації у сфері освіти» (зі змінами, внесеними згідно з Наказами Міністерства освіти і науки від 06 жовтня 2015 р. № 1007 та від 20 жовтня 2016 р. № 1274). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0713729-15>.
4. Аніщенко О.В. Гендерні дослідження в педагогічній науці та практиці : навч. посіб. / за ред. Г.М. Лактіонової, Н.І. Яковець. Вид 2-ге, доповнене і перероблене. Ніжин : видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2008.
5. Брус М.П. Фемінітиви як відображення історії українського жіноцтва XVI–XVII століть. *Українська історична та діалектна лексика : збірка наукових праць*. Львів : Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, 2007. Вип. 5. С. 144–155. URL: <http://194.44.152.155/elib/local/2236.pdf>.
6. Вихованець І.Р., Городенська К.Г., Грищенко А.А. Граматика української мови. Київ : Радянська школа, 1982. 208 с.
7. Гусева Ю.Е., Сабунаева М.Л. Гендерный подход в практике школьного психолога. URL: http://rumagic.com/ru_zar/sci_psychology/avtorov/3/j209.html.
8. Марценюк Т. Гендерна рівність і недискримінація : посібник для експертів і експерток аналітичних центрів. Київ, 2014. 65 с.
9. Семашко Т.Ф. Гендерна лінгвістика в системі сучасної мовознавчої науки. *Вісник Маріупольського державного гуманітарного університету. Серія «Філологія»*, 2010. № 3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/genderna-lingvistika-vsistemi-suchasnoyi-movoznavchoyi-nauki>.

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛЕЙ ЗАСТОСУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF IMPLEMENTATION MODELS OF EDUCATIONAL STRATEGIES IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Стаття присвячена актуальній проблемі методики навчання іноземних мов – застосуванню навчальних стратегій у процесі вивчення іноземних мов. У статті розглядаються експліцитні моделі навчання стратегій на основі інструкцій у процесі вивчення іноземної мови. Автором статті представлена порівняльна характеристика моделей навчання стратегій відомих іноземних дослідників проблеми, серед яких Р. Оксфорд, А. Чамот, Е. Кохена, М. Гренфелла і В. Харріса, Е. Макаро. Усі описані моделі навчання стратегій передбачають напрям навчання «зверху вниз» і мають низку спільних рис, що підкреслюють важливість розвитку метакогнітивного розуміння студентами необхідності застосування навчальних стратегій, яке підкріплюється допомогою викладача. У статті представлені чотири основних кроки реалізації описаних моделей застосування навчальних стратегій у процесі вивчення іноземної мови: 1) зростання усвідомлення й розуміння студентами навчальних стратегій, які вони вже використовують у процесі вивчення іноземної мови; 2) викладач презентує й моделює стратегії таким чином, щоб у студентів зросло усвідомлення їх власних когнітивних і навчальних процесів; 3) збільшення можливостей практикуватися задля допомоги студентам рухатися до автономного використання стратегій з поступовим зменшенням підтримки з боку викладача; 4) самооцінювання ефективності використаних стратегій і перенесення застосування їх на нові навчальні завдання в процесі вивчення іноземної мови. У процесі реалізації моделей застосування навчальних стратегій під час вивчення іноземної мови автор пропонує такі техніки й прийоми: обговорення вголос, анкетування, створення фокус-груп, постановка питань, заповнення бланків самоперевірки, ведення журналів, щоденників, портфоліо, читання спеціальної літератури щодо застосування навчальних стратегій.

Ключові слова: експліцитна модель, модель навчання стратегій, навчальні стратегії на

основі інструкцій, метакогнітивні стратегії, само оцінювання.

The article deals with the current problem of the methodology of teaching foreign languages – the application of learning strategies in the process of foreign languages learning. Explicit strategies learning models based on the foreign language instruction are discussed in the article. The author of the article presents comparative characteristics of strategies learning models of famous foreign researchers of the problem, among them: R. Oxford, A. Chamot, E. Cohen, M. Grenfell and V. Harris, E. Macaro. All of the described strategies learning models provide a “top-down” direction and have a number of common features that emphasize the importance of developing a metacognitive understanding of the necessity of students’ use of learning strategies supported by a teacher’s instruction. The article presents four main steps in implementing of the described models of application of learning strategies in the process of foreign language learning: increasing students’ awareness and understanding of the learning strategies that they use in the process of foreign language learning; the teacher presents and models strategies in such way that students become aware of their own cognitive and learning processes; increasing the ability to practice that can help students move toward autonomous use of strategies with a gradual decrease in teacher support; self-assessment of the effectiveness of the strategies use and the transformation of their application to new learning tasks in the process of foreign language learning. In the process of implementation of learning strategies models in the process of foreign language learning, the author offers such techniques and tactics as: aloud discussing, questioning, creating focus groups, posing questions, filling out self-test sheets, keeping journals, diaries, portfolios, reading special literature on the application of learning strategies.

Key words: explicit model, strategy learning model, instruction-based learning strategies, metacognitive strategies, self-assessment.

УДК [378.091.26:005.32]:811.111
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-25>

Дмітренко Н.Є.,
канд. пед. наук, доцент кафедри методики навчання іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Одною з основних форм прояву автономії студента є володіння навчальними стратегіями, вибір яких залежить від індивідуальних уподобань у способах перероблення навчальної інформації, а також низки інших загальних й індивідуальних факторів впливу на процес автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування. До основних цілей застосування навчальних стратегій в автономному навчанні професійно орієнтованого англомовного спілкування відносимо такі: зробити процес навчання ефективнішим; підвищити мотивацію й упевненість у собі; формувати автономність; формувати самостійність; показати взаємодію стратегій вивчення іноземної мови

з іншими дисциплінами; зробити процес навчання відкритим і зрозумілим; формувати відповідальність; навчити самоаналізу; навчити видозмінювати завдання.

Отже, для того щоб навчити студентів правильно застосовувати навчальні стратегії, недостатньо лише пояснити чи дати інструкцію для їх застосування. Їх необхідно тренувати. Слід використовувати завдання, які тренують не тільки застосування стратегій, але дають повну інформацію про саму стратегію, про її користь, про її застосування, а також про те, як проконтролювати ефективність використання стратегії, як застосувати певну стратегію для виконання складних завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз науково-педагогічних досліджень засвідчив, що серед перерахованих вище шляхів навчання стратегій найефективнішим є останній спосіб – інтегрування на практичному занятті вивчення мови з вивченням мовних стратегічних інструкцій. У дослідженнях А. Чамот і М. О'Маллі [1], Р. Оксфорд і Б. Лівер [11] та інших зазначається, що в порівнянні з ізольованими (відокремленими від практичних занять) лекціями й воркшопами інтегровані в зміст дисципліни навчальні стратегії є набагато ефективнішими, що уможлиблює їх інкорпорацію в навчальні програми задля оптимізації навчання студентів, оскільки це передбачає застосування автентичних мовленнєвих навчальних завдань і тривалого застосування [7, с. 39].

У дослідженнях М. Гренфелла і В. Харріса [4], Р. Оксфорд [10] та інших обґрунтовується, що інструкції щодо застосування навчальних стратегій слід надавати експліцитно, інтегруючи їх у практичний курс вивчення іноземної мови, оскільки це надає можливості студентам практикувати навчальні стратегії в автентичних навчальних завданнях, а завданням викладача є спрямовувати навчальний процес на досягнення навчальних цілей [6, с. 38].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На відміну від імпліцитного представлення стратегій, яке не забезпечує студентів спеціальним керівництвом щодо мети навчання, експліцитні інструкції культивують усвідомлене ставлення студентів до застосування стратегій, представляють стратегію, забезпечують можливості для її практики, моделюють використання стратегії студентом, допомагають студентам в оцінці застосованої стратегії. Таким чином, вважаємо, що інформування студентів про те, як, коли й чому використовуються стратегії, надання їм можливості застосувати стратегії в різних навчальних завданнях і перенести застосування стратегій на нові контексти й завдання під час навчання, що є надзвичайно важливим в умовах автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування.

Мета статті – провести порівняльну характеристику відомих експліцитних моделей навчання стратегій на основі інструкцій та виокремити основні кроки й прийоми їх реалізації в процесі автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування.

Виклад основного матеріалу. У науково-методичній літературі представлені різні експліцитні моделі навчання стратегій на основі інструкцій, серед яких модель П. Пірсона і Дж. Дола [12], модель Р. Оксфорд [10], модель А. Чамот [2], модель Е. Кохена [3], модель М. Гренфелла і В. Харріса [4] та інші. Розглянемо основні положення найвідоміших моделей.

Модель Ребеки Оксфорд [10] (Strategy Training Model – STM, 1990) має покрокову процедуру застосування: 1) студента просять зануритися в автентичне мовне завдання й виконати його без інструкцій і вказівок щодо навчальної стратегії з боку викладача; 2) викладач допомагає студентам оцінити стратегію, яку було застосовано; 3) викладач пропонує й демонструє корисні навчальні стратегії, зауваживши про необхідність більшого самокерування й зазначивши результати, що очікуються, та переконавшись, що студенти обізнані в раціональності стратегії, що використовуються; 4) викладач надає студентам час, для практичного застосування нових навчальних стратегій з мовними чи мовленнєвими завданнями й показує, як зазначені стратегії можуть бути застосовані з іншими завданнями; 5) викладач забезпечує практику використання прийомів з новими завданнями й дозволяє студентам робити вибір щодо навчальних стратегій, які вони застосовуватимуть для виконання завдань з вивчення мови; 6) викладач допомагає студентам зрозуміти, як оцінити успішність їхньої навчальної стратегії й виміряти їхній прогрес, як відповідальних і самостійних студентів.

Загалом, ця модель є гнучкою з погляду процедури, іншими словами, кожен крок може бути змінений або перероблений відповідно до завдань, що мають різні потреби й наміри. Слабкою стороною моделі Р. Оксфорд є те, що ця модель важко узгоджується зі стандартною навчальною програмою вивчення іноземної мови в закладі вищої освіти.

Модель Анни Уль Чамот [2] (Cognitive Academic Language Learning Approach Model – CALLA, 1988, 2005) призначена для розвитку академічних мовних навичок студентів з обмеженою іншомовною комунікативною компетентністю. Модель складається з шести кроків, а саме: 1) підготовка; на цьому етапі викладач визначає поточні стратегії навчання студентів для вже знайомих типів завдань, таких як активізація попередніх знань, попередній перегляд ключового словника й понять, які будуть введені на занятті; 2) презентація; викладач називає, моделює, пояснює нову стратегію, запитує студентів, чи вони коли-небудь використовували її і як це відбувалося (наприклад, стратегія вибіркової уваги, самоконтролю, обґрунтування висновків, опрацювання, образності, конспектування тощо); 3) практика; на цьому етапі студенти практикують нову стратегію; викладач заохочує подальше використання стратегії на практиці шляхом застосування її для мовного висловлювання, планування розробки усного або письмового звіту або класифікації поняття; 4) самоконтроль; у цій фазі студенти оцінюють власну навчальну стратегію використання відразу після практики, визначаючи ефективність власного навчання шляхом підбивання підсумків або

самостійного висловлювання, в групі або індивідуально; 5) розширення діяльності; на цьому етапі студенти переносять стратегії на нові завдання, поєднуючи стратегії в групи (кластери), розвиваючи репертуар навчальних стратегій, яким надається перевага, та інтегрують їх у межі своїх знань; 6) оцінювання; на цій стадії викладач оцінює використання студентами навчальних стратегій і їх вплив на виконання навчальних завдань.

Модель А. Чамот інтегрує навчання стратегій у змістовну (контекстну) й академічну діяльність. Модель є рекурсивною (як і модель Р. Оксфорд), а не лінійною, тому викладачі й студенти завжди мають можливість переглядати попередні навчальні етапи й повертатися до них [2], і корисною для тих, хто вивчає мову на різних рівнях, що дає підстави розглядати можливість упровадження цієї моделі в умовах автономного навчання в закладі вищої освіти.

Модель М. Гренфелла і В. Харріса [4] (Modern Language and Learning Strategies Model – MLLS, 1999) поділена на п'ять частин (читання, аудіювання, запам'ятовування, перевірка письмової роботи, комунікативні стратегії) й передбачає дотримання шести кроків одного циклу, а саме: 1) усвідомлення; студенти виконують завдання без інструкцій, а потім обговорюють стратегії, які вони застосували; 2) моделювання; викладач моделює, обговорює цінність нової стратегії, робить список стратегій для подальшого застосування; 3) загальна практика; студенти практикують нові стратегії в різних завданнях; 4) планування дій; студенти ставлять індивідуальні цілі, обирають стратегії створюють власний план дій для досягнення визначених цілей; 5) фокусування на практиці; студенти тренуються в застосуванні навчальних стратегій задля досягнення поставлених цілей в їх плані дій з поступовим зменшенням підказок і порад з боку викладача; 6) оцінювання; викладач і студенти оцінюють успішність студента під час виконання плану дій, ставлять нові цілі й процес починається знову.

Особливістю моделі Гренфелла і Харріса є те, що вона є лінійною й передбачає роботу у вигляді циклу, що допомагає студентам постійно знайомитися з новими стратегіями й складати незалежні плани дій щодо їх власного мовного розвитку.

Ще одну лінійну циклічну модель було представлено *Е. Макаро* [8, с. 176] (Strategy Instruction Cycle Model – SIC, 2001). Ця модель передбачає для одного циклу такі кроки: 1) активізація внутрішнього усвідомлення студентів; 2) дослідження доступних навчальних стратегій; 3) моделювання викладачем або іншими студентами; 4) комбінування стратегій для конкретної мети або завдання; 5) застосування стратегій на основі підтримки; 6) первинне оцінювання студентами; 7) поступове усунення підтримки; 8) оцінювання викладачем

і студентами; 9) моніторинг застосування стратегій і винагородження зусиль.

Модель Макаро представлена у трьох варіантах, що надає можливість викладачеві обирати потрібний варіант залежно від групи студентів. Наприклад, перший варіант: навчання лише метакогнітивних, соціальних й афективних стратегій; другий варіант: навчання лише когнітивних стратегій; третій варіант: навчання одного виду мовленнєвої діяльності (читання чи письма) [9, с. 29].

Усі описані моделі навчання стратегій є експліцитними й передбачають напрямок навчання «зверху вниз» (top-down) [5, с. 25]. Як зазначають дослідники, найпоширенішою й такою, що може бути взірцем моделі стратегічно орієнтованих інструкцій, є модель Анни Чамот (CALLA) [5, с. 26]. Модель стала стандартом у галузі вивчення іноземних мов, оскільки була спеціально розроблена для навчання інструкцій навчальних стратегій у процесі вивчення іноземної мови й містить інструкційний пакет матеріалів, в якому інтегровано зміст, мову й навчальні стратегії. Усім трьом компонентам навчають у п'ятирівневій послідовності (підготовка, презентація, практика, самооцінювання, розширення/перенесення) зі значним зміщенням відповідальності за навчання з викладача на студентів, завдяки чому вони стають усе більше автономними [5, с. 26]. Як зазначають дослідники Дж. Рубін, А. Чамот, В. Харріс, Н. Андерсон [13], усім моделям з напрямком «зверху вниз» притаманні чотири основних кроки: 1) зростання усвідомлення й розуміння студентами стратегій, які вони вже використовують; 2) викладач презентує й моделює стратегії таким чином, щоб у студентів зростало усвідомлення їх власних когнітивних і навчальних процесів; 3) збільшення можливостей практикуватися задля допомоги студентам рухатися до автономного використання стратегій з поступовим зменшенням підтримки з боку викладача; 4) самооцінювання ефективності використаних стратегій і перенесення застосування їх на нові навчальні завдання.

Задля реалізації зазначених кроків дослідники пропонують використовувати такі техніки й прийоми, як обговорення вголос, анкетування, створення фокус-груп, постановка запитань, заповнення бланків самоперевірки, ведення журналів, щоденників, портфоліо, читання спеціальної літератури щодо застосування навчальних стратегій.

Висновки. Таким чином, всі вищезгадані моделі мають низку спільних рис, що підкреслюють важливість розвитку метакогнітивного розуміння студентами важливості застосування навчальних стратегій, яке підкріплюється допомогою викладача. Репертуар стратегій опанування іноземної мови формується кожним студентом індивідуально й може залишатися незмінним або розширюватися завдяки опануванню нових стратегій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Chamot A.U., O'Malley J.M. The cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly*. 1987. № 21. P. 227–249.
2. Chamot A.U. The Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA): An update. In P.A. Richard-Amato & M.A. Snow (Eds.), *Academic success for English language learners: Strategies for K-12 mainstream teachers*. White Plains, NY : Longman. P. 87–101.
3. Cohen A.D. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Addison Wesley Longman Limited. 1998, 2000.
4. Grenfell M., Harris V. *Modern languages and learning strategies: In theory and practice*. London: Routledge. 1999.
5. Gu P.Y. Approaches to Learning Strategy Instruction. *Learning Strategy Instruction in the Language Classroom. Issues and Implementation / Edited by A.U. Chamot, V. Harris*. 2019. P. 22–37.
6. Jarupan, Sarada. The Use of "5A Learning Portfolio", a Technique of Learning Strategies Based on Self-Directed Learning and Metacognition to Enhance English Learning Skills of Thai Engineering Students. *PSAKU International Journal of Interdisciplinary Research*. 2019. Vol. 8 №. 1, P. 35–47.
7. Lai Ying-Chun. Integrating vocabulary learning strategy instruction into efl classrooms. *Taiwan Journal of TESOL*. 2013. Vol. 10.1, P. 37–76.
8. Macaro E. *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London: Continuum. 2001.
9. Manan N. The Effects of Language Learning Strategy (LLS) Training on ESL College Students' Strategies Used. *Gading Business and Management Journal*. 2011. Vol. 15. P. 25–40.
10. Oxford R. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Rowley, Mass : Newbury House. 1990. P. 284–297.
11. Oxford R.L., Leaver B.L. A synthesis of strategy instruction for language learners. In R.L. Oxford (Ed.) *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Honolulu, HI : University of Hawaii Press. 1996. P. 227–246.
12. Person P.D., Dole J.A. Explicit Comprehension Instruction: A Review of Research and a New Conceptualization of Learning. *Elementary School Journal*. 1987. Vol.88. № 2, P. 155–165.
13. Rubin J. etc. Intervening in the use of strategies. *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice / in A. Cohen and E. Macaro*. 2007. Oxford : Oxford University Press. P. 141–160.

МЕТОДИКИ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ЗМІШАНИХ БОЙОВИХ МИСТЕЦТВ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ 15–16 РОКІВ

METHODOLOGIES OF THE USE OF FACILITIES OF THE MIXED MARTIAL ARTS IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION OF TEENAGERS 15–16 YEARS

У статті показано доцільність використання розробленої методики змішаних бойових мистецтв щодо формування основних фізичних якостей старших школярів, підвищення інтересу до уроків фізичної культури в школі, сприяння стійкої мотивації до занять спортом шляхом упровадження в навчально-тренувальний процес школярів 15–16 років специфічних підготовчих вправ. Також було розроблено методики використання прийомів, спрямованих на перемогу в поєдинку, але намагались уникнути прийомів, спрямованих на знищення або травмування противника. Такий спортивний варіант охоплював техніку нанесення ударів і захистів і техніку прийомів боротьби.

Удари були представлені поєднаними прийомами з боксу, кікбоксингу, тайського боксу, тхеквондо, ушу й карате. Прийоми боротьби були представлені поєднаними прийомами з вільної боротьби, самбо, дзюдо й окремого розділу захоплення, заломів і звільнення від захоплення з китайського цигуна і японського джу-джитсу. Важливим чинником була робота над збільшенням м'язової маси для розвитку вибухової сили, яка вкрай важлива під час протистояння перед напором і вагою супротивника. Саме тому ми залучили до своєї програми підготовки елементи важкої атлетики, зокрема роботу зі штангою. Учні використовували штангу вагою від 20 кг.

З метою виявлення ефективності впливу методики навчання специфічним технічним діям змішаних бойових мистецтв на формування фізичних і функціональних показників у школярів 15–16 років протягом навчального року (10 місяців) було проведено педагогічний експеримент. На базі загальноосвітньої школи I–III ступеня № 20, м. Одеса, був проведений педагогічний експеримент. У ньому взяли участь 34 юнаки 15–16 років, учні 10–11-х класів, які мали приблизно однакові фізичні й фізіологічні характеристики та не мали медичних обмежень до занять змішаними єдиноборствами.

Було здійснено попереднє вивчення стану фізичної підготовленості, функціонального стану, а також проведення антропометричних вимірювань. Також дослідним шляхом було перевірено ефективність адаптованої методики навчання специфічним технічним діям змішаних бойових мистецтв (далі – MMA) школярів 15–16 років.

Ключові слова: змішані бойові мистецтва, фізична культура, фізичний розвиток, юнаки.

In the article expediency of the use of worked out is shown methodology of the mixed martial arts in relation to forming of basic physical internals of high school students, increase of interest in the lessons of physical culture at school, assistance of proof motivation to going in for sports due to introduction in the educational training process of schoolchildren 15–16 y. o. specific preparatory exercises. Methodologies of the use of the receptions sent to victory in a duel were also considered, and tried to avoid the receptions sent to elimination or injuring of opponent. Such sporting variant included for itself the technique of inflicting blows and protect and technique of receptions of fight. Shots were presented by the incorporated receptions from boxing, to the kickboxing, thai boxing, taekwondo, wushu and karate. The receptions of fight were presented by the incorporated receptions from a free fight, sambo, judo and separate division of clinch, twisting and release from clinch from china qigong and japanese jiu jitsu. An important factor was a prosecution of increase of muscular mass for development of explosive force that is extremely important during opposition before pressure and weighing opponent. For this reason we involved the elements of weightlifting in the program of preparation, in particular work with a barbell. Students used a barbell weight from 20 kg. With the target of exposure of efficiency of influence of methodology of studies to the specific technical actions of the mixed martial arts on forming of physical and functional indexes for schoolchildren 15–16 y. o. during a school year (10 months) a pedagogical experiment was conducted. On the base of general school I–III of degree № 20, Odesa, a pedagogical experiment was conducted. In him participated 34 boys 15–16 y. o. are students 10–11 classes that had approximately identical physical and physiology descriptions and did not have medical limitations to engaging in the mixed martial arts. The previous study of the state was carried out physical preparedness, functional state, and also realization of the anthropometric measuring. Also the effectiveness of the adapted method of teaching specific technical actions of the MMA students of 15–16 years was verified by the experimental method.

Key words: martial arts, physical culture, physical development, boys.

УДК 37.091.4-057.875.712

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-26>

Дроздова К.В.,

канд. пед. наук,
старший викладач кафедри теорії
і методики фізичної культури
та спортивних дисциплін
Південноукраїнського національного
педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Змішані бойові мистецтва викликають величезний інтерес підлітків до занять у цьому виді спорту. Можна констатувати, що цей вид єдиноборств не отримав належного поширення в освітніх установах. У більшості шкіл відсутні фахівці зі змішаних бойових мистецтв, дуже мало наукових розробок, методик і програм з цього виду спорту.

Сьогодні реформування фізкультурної освіти передбачає більшу свободу для вчителів фізич-

ної культури й для учнів під час обрання найбільш ефективних форм і методів фізичного виховання. Внаслідок пріоритету «змішаного» стилю ведення поєдинку, гуманізації правил MMA і великого інтересу підлітків до занять бойовими мистецтвами, доцільно ввести засоби MMA в процес фізичного виховання в старших класах для підвищення мотивації та бажання займатися спортивною діяльністю.

Однак це викликає певні труднощі. Практика показує [3, 6, 8], що методика підготовки дорослих

спортсменів не підходить для дітей і юнаків з двох причин: діти та юнаки мають свої вікові особливості, які необхідно враховувати під час занять спортом; найчастіше дорослі спортсмени приходять у рукопашний бій уже сформованими спортсменами. Заняття ж з дітьми й підлітками доводиться починати практично з нуля, що, безсумнівно, накладає свій відбиток на методику й програму підготовки.

У зв'язку з вищевикладеним постає низка питань, з якими у своїй практиці стикається практично кожен тренер у будь-якому з видів змішаних бойових мистецтв: які технічні дії з арсеналу різних видів спортивних єдиноборств варто включати в програму підготовки юнаків; як найбільш ефективно, доцільно й послідовно вибудувати методику навчання різним техніко-тактичним діям змішаних бойових мистецтв. Це далеко не повний перелік питань, на які необхідно відповісти фахівцям ММА для того, щоб такі єдиноборства отримали подальший розвиток і набули більшої популярності серед українців.

Ми припустили, що адаптована методика навчання специфічним технічним діям ММА швидше сформує основні фізичні якості старших школярів, підвищить інтерес до уроків фізичної культури в школі, сприятиме стійкій мотивації до занять спортом через упровадження в навчально-тренувальний процес школярів 15–16 років специфічних підготовчих вправ.

Мета статті – обґрунтування адаптованої методики навчання специфічним технічним діям ММА підлітків 15–16 років. На основі аналізу літературних джерел розглянути загальну характеристику процесу навчання технічним діям в єдиноборствах, розглянути техніку в ММА і виявити специфічні технічні дії. Адаптувати методику навчання специфічним технічним діям ММА для школярів 15–16 років, дослідним шляхом перевірити ефективність адаптованої методики навчання специфічним технічним діям ММА школярів 15–16 років.

Виклад основного матеріалу. Теоретична значущість дослідження полягає в науковому обґрунтуванні доцільності застосування засобів змішаних бойових мистецтв у практиці фізичного виховання з метою оздоровлення, збільшення рухової активності, підвищення показників фізичної підготовленості підлітків 15–16 років. Ця методика дасть можливість учителям фізичної культури застосовувати розроблений комплекс вправ у навчально-тренувальному процесі з підлітками 15–16 років. А також буде корисна тренерам з таких видів спорту: кікбоксинг (фулконтакт, лоукік і К-1), рукопашний бій, кудо, змішані єдиноборства (М-1, UFC, PRIDE).

Змішані бойові мистецтва останнім часом стають усе популярнішими в Україні, хоча ще досить часто можна зустріти абсолютно помилкове судження, що це бої без правил. Насправді ж це

високоінтенсивне бойове мистецтво, яке поєднує в собі техніки й прийоми різних єдиноборств, таких як бокс, кікбоксинг, тайський бокс і карате тощо [3]. Саме тому підготовка підлітків вимагає грамотного підходу і різноманітності методик тренувань.

Аналізуючи ситуацію, що склалася сьогодні в системі підготовки спортсменів у змішаних бойових мистецтвах, можна помітити таке:

- істотно збільшується кількість спортивних секцій, військово-патріотичних і спортивних клубів, котрі культивують різні види єдиноборств [3];

- змішані бойові мистецтва набули неабиякої популярності, але багато аспектів, а також проблеми управління тренувальним процесом вивчені недостатньо, особливо це можна сказати про підготовку дітей та юнаків [6];

- у змішаних бойових мистецтвах на сьогодні немає єдиної термінології, існують суперечності в назвах технічних дій і прийомів [1];

- у підготовці юнаків тренерам доводиться використовувати методику передзмагання дорослих спортсменів або методику інших видів єдиноборств [2].

Усе це призводить до уповільнення прогресу або взагалі до його відсутності в тренуваннях спортсменів, а іноді й до порушень їхнього фізичного розвитку.

У нашій методиці ми використовували прийоми, спрямовані на перемогу в поєдинку, і намагались уникнути прийомів, спрямованих на знищення або травмування противника. Такий спортивний варіант містив техніку нанесення ударів і захистів і техніку прийомів боротьби.

Удари були представлені поєднаними прийомами боксу, кікбоксингу, тайського боксу, тхеквондо, ушу й карате. Прийоми боротьби були представлені поєднаними прийомами вільної боротьби, самбо, дзюдо й окремого розділу захоплень, заломів і звільнення від захоплень з китайського цигуна і японського джиу-джитсу. Важливим фактором була робота над збільшенням м'язової маси для розвитку вибухової сили, яка вкрай важлива у протистоянні перед напором і вагою супротивника. Саме тому ми залучили до своєї програми підготовки елементи важкої атлетики, зокрема роботу зі штангою. Учні використовували штангу вагою від 20 кг.

З метою виявлення ефективності впливу методики навчання специфічним технічним діям змішаних бойових мистецтв на формування фізичних і функціональних показників у школярів 15–16 років протягом навчального року (10 місяців) на базі загальноосвітньої школи І–ІІІ ступеня № 20, м. Одеса, було проведено педагогічний експеримент. У ньому взяли участь 34 юнаки 15–16 років – учні 10–11-х класів, які мали приблизно однакові фізичні й фізіологічні характеристики та не мали медичних обмежень до занять змішаними єдиноборствами.

Було здійснено попереднє вивчення стану фізичної підготовленості, функціонального стану, а також проведення антропометричних вимірювань.

Випробовуваних за бажанням розділили на дві групи. Експериментальна група (далі – ЕГ) складалася з 12 юнаків, які бажали займатися змішаними бойовими мистецтвами. До контрольної групи (далі – КГ) увійшла та ж кількість юнаків (n = 12), які виявили бажання відвідувати заняття за програмою загальної фізичної підготовки з силовою спрямованістю.

Дві групи учнів окрім обов'язкових уроків фізичної культури відвідували додатково щотижня три заняття тривалістю 60 хвилин кожне.

Ефективність обраної методики доведено експериментальним шляхом. Після систематичних занять був проведений аналіз кінцевих результатів, який показав, що юнаки ЕГ випереджають по всіх показниках фізичних якостей юнаків КГ, які відвідували додаткові заняття силової спрямованості (табл. 1).

Так, за швидкістю в ЕГ результат на 7,6% кращий, ніж у КГ; за спритністю – на 3,0%, за динамічною силою м'язів ніг – на 3,8%, за загальною витривалістю – на 5,6%.

Найбільші відмінності в результатах виявилися під час тестування гнучкості й силової витривалості: в ЕГ показники кращі, ніж у КГ, на 33,6% і 35,7% відповідно.

Позитивні зміни у функціональному стані підлітків ЕГ найбільш яскраво демонструють збільшення життєвої ємності легень, стабілізація артеріального тиску (на початку в середньому 128/ 78, наприкінці – 120/80).

Суттєві зміни зафіксовані в показниках «ортостатична проба» й «кількість простудних захворювань за навчальний рік» (p <0,01). Це означає, що експериментальна методика значно поліпшила функціонування серцево-судинної й нервової систем, стабілізувала функцію симпатичного відділу вегетативної нервової системи й значно підвищила опірність організму до захворювань. За час проведення експерименту в юнаків, які відвідували заняття силової спрямованості, також підвищилась опірність організму до простудних захворювань, однак у решті зміни були незначні (табл. 2).

Висновки. Таким чином, розроблена експериментальна методика в системі фізичного виховання у школярів ЕГ, що займаються змішаними бойовими мистецтвами в позаурочний час, дала такі позитивні результати:

Таблиця 1

Показники фізичної підготовленості ЕГ і КГ наприкінці експерименту

Рухові тести	ЕГ (n=12)	КГ (n=12)	p	Різниця %
	M±t	M±t		
Біг 30 м, с	4,98 ±0,05	5,36±0,05	<0,05	7,6
Човниковий біг 3x10, с	8,72±0,08	8,98±0,09	>0,05	3,0
Стрибки в довжину з місця, см	205,29±3,23	197,71±2,97	<0,05	3,8
6-хвилинний біг, м	1194,29±18,04	1131,43±15,39	<0,05	5,6
Нахил вперед з положення сидячи, см	7,83±0,43	5,86±0,45	<0,05	33,6
Підтягування, кільк. разів	10,0±1,43	7,37±0,49	<0,05	35,7

Таблиця 2

Показники функціонального стану підлітків 15–16 в ЕГ і КГ до і після експерименту, M±t

Функціональні показники	Група	На початку експерименту (M±t)	Наприкінці експерименту (M±t)	p
ЖЄЛ, мл	ЕГ	364±0,06	398±0,06	<0,05
	КГ	3,52±0,07	3,54±0,07	>0,05
Ортостатична проба, ЧСС	ЕГ	16,37±0,56	10,48±0,46	<0,01
	КГ	15,80±0,72	16,23±0,33	>0,05
АТ систолічний, мм рт. ст.	ЕГ	128,43±0,91	120,14±0,53	<0,05
	КГ	124,57±1,16	130,14±0,78	<0,05
АТ діастолічний, мм рт. ст.	ЕГ	78,14±0,88	80,85±0,62	<0,05
	КГ	76,71±1,30	82,0±0,85	<0,05
Довжина тіла, см	ЕГ	172,57±0,78	174,42±0,79	>0,05
	КГ	171,60±1,05	173,40±1,02	<0,05
Маса тіла, кг	ЕГ	61,83±0,74	62,91±1,04	>0,05
	КГ	61,20±1,25	63,71±1,13	<0,05
Пропуски занять через хворобу, кільк. за навч. рік	ЕГ	2,91±0,08	1,57±0,08	<0,01
	КГ	2,86±0,09	1,54±0,09	<0,01

- комплексний розвиток фізичних якостей, поліпшення показників функціонального стану;
- уміння школярів використовувати засоби ММА для зміцнення здоров'я;
- формування навичок єдиноборства завдяки здобутому на тренуваннях досвіду жорстких контактних поєдинків;
- вміння здійснювати самозахист в непередбачених життєвих ситуаціях;
- залучення учнів до фізичного й морального виховання, здорового способу життя, загартовуванню організму, організації правильного режиму праці й відпочинку;
- здатність переносити великі фізичні й психологічні навантаження;
- розуміння необхідності вимог дисципліни й підготовленість до проходження військової та іншої державної служби.

Висновки. Змішані бойові мистецтва мають певну специфіку формування фізичної культури підлітків 15–16 років й ефективні за умови залучення до тренувального процесу методичних матеріалів. Систематичні й регулярні заняття за розробленою методикою сприяють значним позитивним змінам в особистості школярів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ашкинази С.М. Результаты экспериментального исследования методики развития специальных физических качеств спортсменов, занимающихся смешанными единоборствами /С.М. Ашкинази. *Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур*. 2016. № 1. С. 118–128.
2. Бавыкин Е.А. Сравнительный анализ средств специальной физической подготовки в различных видах единоборств / Бавыкин Е. А. *Роль и место информационных технологий в современной науке*. 2016. № 1. С. 167–171.
3. Кузьмин В.А. Проблемы и перспективы развития спортивных смешанных боевых единоборств в высших учебных заведениях /В.А. Кузьмин, К.В. Гатилов, М.Д. Кудрявцев. *Единоборства*. 2016. С. 35–39.
4. Кукушкин К. Хортинг як система вдосконалення особистості, як філософія і спосіб життя / К. Кукушкін. *Теорія і методика хортингу*. 2014. № 1. С. 75–81.
5. Приказ № 633 «О развитии борьбы вольного стиля» от 16 ноября 1938 г. – [Режим доступа] – <http://dictionnaire.sensagent.leparisien.fr/Mixed-martial%20arts/en-en/> (дата звернення 17.08.2019).
6. Санжарова Н.М. Теорія і методика викладання спортивних єдиноборств у системі підготовки майбутніх учителів фізичної культури / Н.М. Санжарова та ін. *Единоборства*. 2017. С. 57–60.

РОЗВИТОК НАВИЧОК ГОВОРІННЯ В ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

DEVELOPMENT OF FOREIGN STUDENTS' SPEAKING SKILLS

Стаття присвячена розвитку навичок усного мовлення в іноземних студентів. Розглянуто основні поняття з цієї теми; охарактеризовано механізми зародження та оформлення власного висловлювання, проблеми навчання говорінню в методиці викладання української мови як іноземної, навички та вміння, які є необхідними для формування та розвитку вмінь усного мовлення нерідною мовою; досліджено лінгвістичні характеристики усного та писемного мовлення, а також особливості монологічного та діалогічного мовлення.

Доведено, що будь-яка мовна діяльність зумовлена ситуацією, тобто умовами й обставинами, у яких здійснюється це висловлювання. Ситуація як основа вербального спілкування є сукупністю мовних і немовних умов, необхідних і достатніх для здійснення певної мовної дії. Навчальний процес не може охопити всі можливі реально існуючі ситуації спілкування, через це мовні вміння іноземних студентів необхідно розвивати на основі вправ в умовах навчальних мовленнєвих ситуацій, які моделюють реальне спілкування. У зв'язку з цим розроблено значну кількість різнорівневих вправ для розвитку говоріння іноземною мовою (некомунікативних і комунікативних).

З'ясовано, що велике значення для навчання невідготовленого усного мовлення мають систематично й спеціально створювані проблемні ситуації, які сприяють виникненню мотиву й потреб висловлювання, висунення гіпотез, припущень, активізації розумової діяльності. Роз'яснено основну різницю між монологічними та діалогічними висловлюваннями, навичками та вміннями, які потрібні для них випрацювати. Монологічне висловлювання – це особливе й складне вміння, яке необхідно спеціально формувати. Для діалогічної ж мови характерна еліптичність, викликана умовами спілкування.

Під час написання цієї роботи було використано власний досвід і технології, які застосовують під час роботи індивідуально та в групах на уроках української мови як іноземної. У процесі дослідження було досягнуто певних результатів у навчанні усного мовлення іноземних студентів на різних етапах вивчення української мови, зокрема запропоновано систему вправ і завдань, спрямованих на формування й розвиток стійких комунікативних умінь та навичок.

Ключові слова: говоріння, комунікативні навички та вміння, монолог, діалог, вправи

для розвитку усного мовлення, іноземні студенти, українська мова як іноземна.

The article deals with the development of foreign students' oral language skills. Basic concepts on this topic are discussed. The mechanisms of origin and registration of their own expression, problems of learning speaking in the methodology of teaching Ukrainian as a foreign language, skills and abilities, which are necessary for the formation and development of oral language skills in a non-native language, are characterized. The linguistic characteristics of oral and written speech as well as the features of monologic and dialogic speech are investigated.

It is proved that any linguistic activity is conditioned by the situation, that is, the conditions and circumstances in which this expression is carried out. The situation as a basis for verbal communication is a set of linguistic and non-linguistic conditions necessary and sufficient for the implementation of a specific linguistic action. The learning process cannot cover all possible real-life communication situations, because of this foreign students' language skills need to be developed on the basis of exercises in the conditions of educational speech situations that model real communication. In this regard, a considerable number of multilevel exercises for the development of foreign language (both non-communicative and communicative) have been developed.

It has been found out that systematic and specially created problematic situations that contribute to the emergence of motive and needs of expression, hypothesis, assumptions and activation of mental activity are of great importance for teaching unprepared speech. The main difference between monologue and dialogic utterances and, accordingly, the skills and abilities that you need to work on them is explained. Monologue is a special and complex skill that needs to be specially formulated. Dialogical language is characterized by ellipticity caused by the conditions of communication. While writing this work, we have used our own experience and technology, which we use working individually and in groups at the lessons of Ukrainian as a foreign language. In the course of the research certain results were achieved in teaching students foreign language at different stages of learning the Ukrainian language, in particular, a system of exercises and tasks aimed at the formation and development of stable communication skills was proposed.

Key words: speaking, skills, monologue, dialogue, exercises for oral language development, foreign students, Ukrainian as a foreign language.

УДК 811.161.2'243

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-27>

Зозуля І.Є.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри мовознавства
Вінницького національного
технічного університету

Поздрань Ю.В.,

канд. філол. наук, старший викладач
кафедри мовознавства
Вінницького національного
технічного університету

Слободянюк А.А.,

старший викладач кафедри
іноземних мов
Вінницького національного
технічного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Проблема розвитку навичок усного мовлення в іноземних студентів є актуальною з огляду на те, що за досить короткий час, навчаючись на підготовчих відділеннях (факультетах), вони мають сформувати основний лексичний запас, який згодом будуть лише поповнювати та збагачувати на основному етапі навчання. Сферою застосування усного професійного мовлення є бесіда, розмова, розповідь, лекція, доповідь, виступ, промова. Для

іноземних студентів надзвичайно важливо навчитися розпізнавати чужі слова, розуміти їхнє значення, а ще важче – заговорити чужою мовою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Актуальні проблеми методики розвитку усного мовлення все більше привертають увагу науковців, мовознавців, філологів. Потребу розвитку усного мовлення обґрунтували прогресивні зарубіжні й вітчизняні педагоги. Серед них М.В. Ломоносов, Ф.І. Буслаєв, М.Ф. Бунаков, І.І. Срезневський,

Л.А. Булаховський, Л.В. Щерба, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинський, С.Я. Єрмоленко, Д. Мазурик, А. Лукашенко та багато інших.

Сформульований ще в 1981 році російським науковцем А.Н. Леонтьєвим діяльнісний підхід у вивченні іноземної мови не втратив своєї актуальності й зараз. Він ґрунтується на уявленні про мову як мовленнєву діяльність, яка за своєю структурою охоплює наявність змісту (предмета, засобів, способів, продукту і результату, специфічних для мовленнєвої діяльності) і потреби, а також наявність процесуальної сторони діяльності та зовнішньої структури (наявність операційно-мотиваційного плану).

Дослідниця І.А. Зимова розглядає говоріння як вид мовленнєвої діяльності окремої людини, тобто «... активний, цілеспрямований, мотивований, предметний (змістовний) процес видачі і (або) прийому сформованої і сформульованої за допомогою мови думки (волевиявлення, вираження почуттів), спрямованої на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини в процесі спілкування» [11, с. 98]. Українські педагоги-практики, зокрема Д. Мазурик, О. Антонів, Г. Швець, Л. Азарова, А. Стадній, І. Зозуля, Ю. Поздрань, Н. Купрата, С. Ніколаєва та багато інших також не залишаються осторонь від дослідження проблеми формування й розвитку навичок говоріння в іноземних студентів.

На думку багатьох викладачів-методистів, говоріння – це усна форма мовленнєвої діяльності (за способом оформлення думки) і продуктивний вид діяльності (за спрямованістю мовленнєвої дії на вираження думки). Крім того, характерною рисою говоріння, яка відрізняє цей вид діяльності від інших, є ініціативність, оскільки вона спрямована на задоволення комунікативних потреб мовця, пов'язаних із передаванням інформації в усній формі.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проблема розвитку навичок усного мовлення студентів у процесі вивчення української мови як іноземної є відкритою для досліджень, адже більшість дослідників, науковців, методистів основну увагу частіше звертають на читання як основний вид діяльності, а не на говоріння. Автори не заперечують той факт, що читання забезпечує оволодіння значною кількістю лексики, необхідної іноземним студентам для вільного спілкування в повсякденному житті та в науковій професійній сфері діяльності. З іншого боку, не всі студенти можуть засвоїти основні закони говоріння лише за допомогою читання науково-популярних, краєзнавчих і художніх текстів. Тому більшість викладачів-практиків перебувають у постійних пошуках найкращих і найдієвіших методів навчання говорінню іноземних студентів.

Мета статті. Мета пропонованого дослідження – встановити найрезультативніші мето-

дики розвитку навичок усного мовлення в іноземних студентів під час вивчення української мови як іноземної.

Виклад основного матеріалу. Більшість мовознавців в усному мовленні виділяють кілька понять, які допомагають краще зорієнтуватися в проблематиці навчання говорінню, а саме [11, с. 97]:

1) вміння в говорінні – здатність брати участь у мовному спілкуванні, яка забезпечує передачу інформації або обмін нею;

2) діалогічна єдність – поєднання реплік, що характеризуються структурною, семантичною та інтонаційною завершеністю;

3) мовна інтенція – намір мовця висловити певний комунікативно значимий зміст за допомогою мовних засобів;

4) комунікативна ситуація – ситуація, яка стимулює спілкування;

5) навчально-мовленнєва ситуація – сукупність умов, необхідних і достатніх для здійснення мовної дії відповідно до поставленого комунікативного завдання.

Розглядаючи проблему ролі говоріння в навчанні іноземних студентів нової для них мови, варто звернути увагу на **механізми зародження та оформлення висловлювання**. Механізм говоріння характеризується двокомпонентністю структури самого механізму і взаємозамінністю всіх цих мовних механізмів. Основними механізмами здійснення мовного акту є:

1) механізми осмислення, пам'яті, попереджувального синтезу (випереджувального відображення);

2) механізми внутрішнього мовлення, які реалізуються через універсальний предметний код (внутрішню мову) і слугують основним механізмом розуміння;

3) лінійний механізм кодування й декодування;

4) граматичний механізм;

5) механізм поєднання лексичних значень;

6) механізм формування смислових рядів, механізм смислових замінів, відбору слів тощо [2, с. 126].

Натепер існує багато **проблем навчання говорінню в методиці УМІ (Української мови як іноземної)**. Автори розглядають основні з них.

Перш за все варто наголосити на тому, що під час навчання продуктивної іноземної мови необхідно враховувати взаємозв'язок двох основних чинників:

1) когнітивно-психологічного (як у свідомості формується думка, що є змістом планованого висловлювання);

2) лінгвопсихологічного (які психофізіологічні й мовні механізми беруть участь у процесі зародження висловлювання і за допомогою яких мовних засобів його можна сформулювати).

Автори розглядають і проблеми навчання говорінню українською мовою як іноземною:

- 1) навчання мови як діяльності на іноземній мові;
- 2) навчання мовної діяльності як способу вирішення комунікативних завдань;
- 3) навчання мовної поведінці іноземною мовою;
- 4) навчання висловлення думки (потреби, наміру) за допомогою нерідної мови;
- 5) навчання оформлення іншомовного висловлювання відповідно до норм цієї мови.

Відповідно до розглянутих проблем, які виникають внаслідок навчання говорінню, одним із завдань методики навчання української мови як іноземної є визначення сукупності комунікативних потреб і комунікативних інтенцій, які розрізняються залежно від етапу, цілей і умов навчання. Іntenції належать до універсальних категорій, оскільки імпліцитно вони відомі студентам із їхньої рідної мови. Таким чином навчання здійсненню мовлення іноземною мовою – це навчання не змісту комунікативного задуму, а вибору засобів вираження тієї чи іншої думки відповідно до комунікативних потреб мовця.

Навчання говорінню також забезпечує формування та розвиток навичок і вмінь у інших видах мовленнєвої діяльності:

- 1) аудіювання (прослуховування озвученого відеоролика, презентації з голосовим супроводом, пояснень викладача);
- 2) читання (текст, коментарі до слайдів);
- 3) листи (запис незнайомих слів або конструкцій).

Які ж навички та вміння необхідні для формування та розвитку вмінь усного мовлення на нерідній мові? Традиційно виділяють такі навички та вміння, які є важливими для побудови усного висловлювання [7, с. 76]:

- 1) технічні (артикуляційні) навички;
- 2) мовні навички (знання слів, граматичних форм);
- 3) мовні вміння (здатність співвідносити мовні моделі та ситуації);
- 4) комунікативні вміння (здатність відбирати мовні конструкції з метою побудови висловлювання).

На заняттях з української мови як іноземної викладачі нерідко протиставляють усне висловлювання (в монологічних і діалогічних формах) письмовому залежно від умов реалізації та лінгвістичних характеристик:

- 1) нерозділеність / розділеність у часі передавання й приймання інформації;
- 2) наявність / відсутність слухової опори;
- 3) контактність / неконтактність спілкування;
- 4) наявність / відсутність невербальних компонентів спілкування.

Серед лінгвістичних характеристик усного мовлення виділяють підвищену експресивність,

використання коротких речень, вставних слів і конструкцій, відступів; серед лінгвістичних характеристик письмового мовлення можна виділити логічність, послідовність, ускладнені синтаксичні конструкції.

Багаторічні спостереження за розвитком усного мовлення показали, що одні студенти успішні лише в монологічному мовленні, а інші – як у діалогічному, так і в монологічному. Це залежить від психологічних особливостей іноземних студентів, їхніх вмінь і навичок побудови усних висловлювань рідною мовою та багатьох інших факторів. Обидві форми усного мовлення – монолог і діалог – мовці використовують для спілкування, обміну думками, почуттями, інформацією. Монологічне мовлення у вигляді опису або розповіді виконує інформативну функцію. Якщо мета мовця – переконати співрозмовника або спонукати його до виконання певної дії, запобігти цій дії, то функція монологу – вплив. У тому випадку, коли мовець оцінює факти, вчинки чи дії людей, основною функцією монологу буде оцінювальна.

У монологі використовують переважно повні речення (і двоскладні, й односкладні), можливі дієприкметникові та дієприслівникові звороти, вставні конструкції; разом із тим відсутні спонукальні речення; спостерігається переважно прямий порядок слів, великий відсоток нейтральної лексики. Особливостями монологічного мовлення є смислова й тематична єдність, структурна завершеність, логічність, лексико-граматична сформованість.

У діалозі комуніканти постійно міняються ролями, тому для цієї форми мовлення характерне поєднання рецепції і репродукції. Адекватність реакції на репліку співрозмовника залежить від рівня сформованості у слухача аудитивних вмінь. Висловлювання учасників спілкування є непідготовленими, тому вимагають особливої уваги до мовного оформлення реплік. Крім того, можливі часті переходи від однієї теми розмови до іншої.

Основна проблема в діалозі іноземною мовою полягає в тому, що комунікантам необхідно вміти ініціативно продовжувати спілкування. На відміну від монологу, ведення діалогу полегшується завдяки тому, що:

- 1) тема зазвичай задана ситуацією;
- 2) соціальні ролі учасників комунікації визначені;
- 3) у структурному відношенні діалогічні репліки не настільки розгорнуті та складні;
- 4) про реакцію співрозмовника можна здогадатися з виразу його обличчя й жестів;
- 5) мовець використовує значну кількість мовних кліше.

Діалогічний текст є поєднанням реплік, які належать учасникам спілкування: опорної репліки (стимулу) і відповідної репліки (реакції). Репліки,

об'єднані темою і завершені в структурному, семантичному та інноваційному плані, прийнято називати діалогічною єдністю. Під час навчання говорінню зазвичай використовують двочленні єдності (дві репліки).

У процесі цієї методичної роботи та навчальної діяльності студентів автори розробили значну кількість вправ для розвитку говоріння іноземною мовою. На першому етапі студенти виконують некомунікативні вправи. Вони сформовані на основі застосування вже отриманих знань і спрямовані на свідоме засвоєння мовного матеріалу, в результаті чого формуються, коригуються, розвиваються фонетичні, лексичні та граматичні навички.

До некомунікативних належать вправи:

1) **фонетично спрямовані** («Прослухайте речення. Повторіть їх за диктором, звертаючи увагу на інтонацію перераховування», «Послухайте речення, поставте до них уточнювальні запитання за зразком. Слідкуйте за інтонацією питального речення» тощо);

2) **лексично спрямовані** («Назвіть слова, які позначають види спорту», «Із запропонованого списку слів виберіть назви меблів. Скажіть, які меблі знаходяться в аудиторії»);

3) **граматично спрямовані** («Скажіть по-іншому, використовуючи синонімічні конструкції», «Перекажіть прослуханий текст, використовуючи дієслова минулого часу»).

Видами некомунікативних вправ є трансформаційні, підстановчі та вправи на питання-відповіді. **До умовно-комунікативних вправ** (другий етап) можна зарахувати переказ, опис, вираження ставлення та оцінки. У цих вправах репліка мовця задана, опори є ситуативними, тобто ці вправи мають на меті вирішення мовного завдання.

Власне мовні вправи (третій етап) повинні мати такі типологічні ознаки:

1) реалізація стратегії й тактики мовця;

2) орієнтація на взаємини учасників процесу спілкування;

3) створення нової ситуації, завдяки чому висловлювання характеризується високою продуктивністю;

4) розвиток мовної активності та самостійності іноземних студентів в усних висловлюваннях.

Враховуючи думку науковців-практиків, автори вважають, що для забезпечення формування вмінь і навичок іншомовної комунікації також необхідно використовувати методику взаємопов'язаного навчання, коли в центрі навчання є читання, але відповідні йому вміння й навички формуються в тісному зв'язку з говорінням, аудіюванням, письмом. Таким чином забезпечується одночасний розвиток вмінь і навичок у відповідних видах іншомовної мовленнєвої діяльності.

Викладачами кафедри мовознавства та кафедри іноземних мов Вінницького національного

технічного університету, а також викладачами багатьох інших освітніх закладів уже розроблена певна кількість навчально-методичної літератури для навчання говорінню іноземних студентів [1; 3; 4; 5; 6; 8; 9]. Автори розглядають розроблену ними тему **«Майбутня професія. Працевлаштування»** [3, с. 38–42], спрямовану на вироблення стійких комунікативних вмінь і навичок в іноземних студентів у ситуаціях професійного спілкування. Іноземним студентам запропоновано опрацювати два різних варіанти, які охоплюють різні види вправ за складністю – від найпростіших до найскладніших. Наприклад:

1. Ознайомтеся з новими словами та словосполученнями до теми.

2. Прочитайте твір на тему «Моя майбутня професія». Розкажіть про Вашу майбутню професію.

3. Прочитайте діалог на тему «Моя майбутня професія». За таким же зразком поговоріть зі своїми друзями про Вашу майбутню професію.

4. Складіть розповідь за картинками (до 20 речень).

5. Розкажіть про Вашу майбутню професію, яку Ви обрали. Для розповіді Ви можете використати відповіді на подані нижче запитання: Чому Ви обрали саме цю професію? Ви обирали майбутню спеціальність самостійно чи хтось Вам давав поради? Наскільки популярний обраний Вами фах у Вашій рідній країні та Україні? Порівняйте.

6. Рольова гра. Уявіть ситуацію: Ви закінчили університет і хочете влаштуватися на роботу. Ви прийшли на співбесіду з роботодавцем. Обдумайте запитання, які Ви будете запитувати. Розіграйте діалог із вашим одногрупником (чи викладачем). Оберіть собі ролі роботодавця чи претендента на посаду. Кожен із вас має скласти не менше 10 запитань. Пам'ятайте: Ви не просто відповідаєте на запитання, а й запитуєте вашого співрозмовника.

7. Подивіться уважно на картинку. Назвіть, яких робітників Ви бачите. Чи важливі ці професії сьогодні? Чому?

8. Подивіться на картинку. Опишіть їх за таким планом: що зображено на першій картинці; що зображено на другій картинці; чим вони схожі; чим вони відрізняються; зробіть висновок. Використовуйте такі фрази: на першій картинці я бачу..., на другій картинці зображено ..., обидві картинки схожі тим, що ..., відмінним на картинках є те, що ...

Більшість із цих завдань розраховані на спільну роботу студентів і викладача в аудиторії. Головне завдання педагога – спонукати іноземних студентів до активної мовленнєвої діяльності. Цього досягти дуже складно, бо умови, які складаються в аудиторії, не завжди стимулюють мовлення іноземних студентів на заняттях. По-перше, студенти

весь час почувають обмеженість свого лексичного запасу іноземною мовою, недостатнє володіння граматичними формами, що стримує їхнє бажання говорити; по-друге, студентам важко вийти за межі реальних навчальних ситуацій, у яких вони перебувають, і говорити на теми, нав'язані їм особливостями мовного матеріалу, який вони вивчають; по-третє, студентів сковує те, що форму і зміст їхніх висловлювань критично оцінюють викладачі та одногрупники.

Методи розвитку усного мовлення – це способи роботи викладача і студента, у процесі яких викладач передає знання про культуру живого слова й організовує самостійну діяльність студентів із метою засвоєння ними знань, умінь і навичок зв'язної звукової мови. Завдання викладача: чітко визначення мети, змісту й обсягу роботи, принципів її організації. Всі ці аспекти відіграють значну роль у навчанні усного мовлення. Для цього педагог не тільки повинен добре знати те, чого він навчає, а й добре знати, як йому цього навчити. На думку авторів, до найважливіших методів розвитку усного мовлення іноземних студентів належать живе слово викладача, мовні спостереження студентів (орфоепічні та фонетичні вправи, усні перекази текстів, аудіювання, опис явищ, предметів, портретів), активне впровадження у процес навчання аудіо- та відео уроків, самостійна робота студентів.

Висновки. Мовлення є видом мовної діяльності, за допомогою якого здійснюється усне вербальне спілкування. Навчання говорінню – лише частина навчання усного мовлення, оскільки усна форма навчання охоплює говоріння й аудіювання. Обидва ці процеси нерозривні у спілкуванні, тісно пов'язані вони і в навчанні: навчання говорінню не можливе без навчання розумінню мови на слух.

Розвиток навичок усного мовлення на початковій стадії навчання – дуже відповідальний етап. Адже в цей період створюється підґрунтя для подальшої роботи у вигляді сталих знань, умінь і навичок, повинно виникнути та зміцніти прагнення іноземних студентів брати найактивнішу участь в усних вправах, які виконуються під час аудиторних занять. Для розвитку навичок мовлення потрібно, щоб студенти розмовляли якнайбільше, і щоб їхнє мовлення у психологічному плані наближалось до природнього. Коли студенти оволодіють первинними навичками усної мови, перед викладачем розкриваються можливості використання численних прийомів розвитку навичок мовлення.

Навчання монологічного мовлення в умовах університету відбувається на тематичній основі. Темі визначають сферу, у межах якої студенти оволодівають усною комунікацією, обсяг усної комунікації та її зміст. Під час розробки системи вправ із навчання потрібно звертати увагу на рівень знань студентів, їхні вікові та індивідуальні особливості, враховувати психологічні особливості студентів та особливості їхньої пам'яті. Важливу роль у навчанні відіграє контроль вмій і знань студентів. Тому під час навчання потрібно приділяти значну увагу контролю рівня навченості вмій усної комунікації. Ця проблема буде досліджена авторами в подальших методичних і наукових роботах.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Арделян М.В., Саватєєва Л.В. Говоримо українською : навчально-методичний посібник. Харків : Харк. держ. ун-т харч. та торгівлі, 2013. 209 с.
2. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М. : Директ-Медиа, 2008. 1104 с.
3. Зозуля І.Є., Поздрань Ю.В., Слободянюк А.А. Методичні вказівки з дисципліни «Українська мова для слухачів підготовчого відділення для іноземних громадян». Говоріння. Частина 1. Особистісна сфера спілкування. Вінниця : ВНТУ, 2020. 55 с.
4. Зозуля І.Є., Поздрань Ю.В. Методичні вказівки з дисципліни «Українська мова для слухачів підготовчого відділення для іноземних громадян». Комунікативні теми. Вінниця : ВНТУ, 2020. 54 с.
5. Ілюстрований тематичний словник з української мови для студентів-іноземців / Азарова Л.Є., Горчинська Л.В., Клочко Н.Л., Поздрань Ю.В. Вінниця : ВНТУ, 2014. 126 с.
6. Костиця Н.М., Зозуля І.Є. Розвиток монологічного мовлення в іноземних студентів : навчальний посібник. Вінниця : ВНТУ, 2020. 109 с.
7. Купрата Н.Я. Розвиток усного мовлення на уроках української мови як іноземної. Мова. 2019. С. 75–79.
8. Лексичний мінімум з української мови для слухачів-іноземців підготовчого відділення : словник / Азарова Л.Є., Горчинська Л.В., Зозуля І.Є., Солодар Л.В. Вінниця : ВНТУ, 2018. 103 с.
9. Ліпатова М.В., Царук А.П. Українська розмовна мова в ситуаціях (для іноземних студентів). Методичні вказівки. Кропивницький : Центрально-український національний технічний університет (ЦНТУ), 2019. 45 с.
10. Ніколаєва С.Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов. К. : Левіт, 2008. 285 с.
11. Федотова Н.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс). Москва : Центр «Златоуст», 2013. 220 с.

AESTHETIC AND PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE “FOREIGN LANGUAGE” COURSE IN THE ESTABLISHMENTS OF HIGHER EDUCATION

ЕСТЕТИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ «ІНОЗЕМНА МОВА» У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

The article deals with the possibilities of realization of aesthetic education in the process of foreign language teaching. The basic means and methods for the formation of students' aesthetic preferences in foreign language learning have been identified and characterized. Particular attention has been paid to the student-centered approach in the process of foreign language teaching, the modern methodology of foreign language teaching, which is aimed mainly at teaching “communication”, the formation of students' communicative competence in the process of foreign language learning.

The purpose of foreign language teaching today deals mainly with the development of communicative competence. The uniqueness of the subject “foreign language” is that these lessons are in fact the only ones that simulate real and diverse communicative situations. Involving students in the foreign language learning process, improving their skills in different kinds of language activities, one must bear in mind that all this should be based on the emotional and active perception of the language. The role of the language as a “eans of communication” as been emphasized, and great attention has been paid to the creation of real-life communicative situations.

Furthermore, the author has identified the additional activities being implemented for solving the problems of interest, enthusiasm, motivation – of the fundamental problems in pedagogy. The successful solution of these problems is important for the successful teaching in any academic sphere. Special attention has been paid to the implementation of aesthetic education at the foreign language lessons and in extra-curricular activities. The most effective interactive methods for the formation of students' motivation in foreign language learning (discussions, forums, round tables, brainstorming, project development, case-method) have been determined. Particular attention has been paid to the development of the most problematic kinds of language activities, such as listening comprehension and speaking. Some additional measures have been taken to identify and theoretically justify the organizational and pedagogical conditions of students' aesthetic upbringing.

Key words: *foreign language teaching, student-centered approach, aesthetic education, communicative competence, establishments of higher education, higher education.*

У статті висвітлено можливості реалізації естетичного виховання під час навчання іноземним мовам. Визначено та охарактеризовано основні засоби та методи формування естетичних уподобань учнів під час вивчення іноземної мови. Особлива увага приділяється застосуванню особистісно-орієнтованого підходу в процесі викладання іноземних мов сучасній методиці викладання іноземної мови, спрямованій переважно на навчання «комунікації», формування у студентів комунікативної компетенції при вивченні іноземної мови.

Метою навчання іноземній мові є формування комунікативної компетенції, тобто компетенції спілкування. Зазначається унікальність предмету «іноземна мова», оскільки ці заняття є фактично єдиними, що моделюють реальні і багатобразні ситуації спілкування. Залучаючи студентів до іноземної мови, вдосконалюючи їх уміння в різних видах мовленнєвої діяльності, треба зважати на те, що в основі цього має лежати емоційне, активне сприйняття мови. Акцентується роль мови як «засобу спілкування», велика увага приділяється створенню ситуації спілкування, наближених до реальних. Крім того, визначено додаткові заходи, які впроваджуються для вирішення проблем інтересу, захопленості, мотивації – одних із фундаментальних проблем всієї педагогіки. Вдале вирішення цих проблем важливе для успішного проведення занять у будь-якій навчальній сфері.

Особливу увагу приділено шляхам реалізації естетичного виховання на уроках іноземної мови та в позааудиторній діяльності. Визначено найбільш дієві інтерактивні методи для формування у студентів мотивації до вивчення іноземних мов (дискусії, форуми, круглі столи, мозковий штурм, розробка проєктів, кейс-метод). Особливу увагу приділено розвитку найбільш проблематичних видів мовленнєвої діяльності, таких як аудіювання та говоріння. Крім того, визначено додаткові заходи, які впроваджуються для виявлення та теоретичного обґрунтування організаційно-педагогічних умов естетичного виховання студентів.

Ключові слова: *навчання іноземним мовам, особистісно-орієнтований підхід, естетичне виховання, комунікативна компетенція, заклади вищої освіти, вища освіта.*

UDC 37.036

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-28>

Ihnatieva O.L.,

Senior Teacher at the Department of Foreign Languages of Sumy National Agrarian University

Baidak L.I.,

Senior Teacher at the Department of Foreign Languages of Sumy National Agrarian University

Cherkasova T.A.,

Senior Teacher at the Department of Foreign Languages of Sumy National Agrarian University

Statement of the problem. The relevance of the research is conditioned by the objective need for a new philosophical and pedagogical understanding of the essence of the process of educational reform, which is reflected in the basic provisions of the Constitution of Ukraine, the Decree of the President of Ukraine “On the National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021” (2013), laws of Ukraine “On Higher Education” (2014), “On Education” (2017) and other documents regulating educational sphere. The Ukrainian Government is com-

mitted to language education in Ukrainian universities and recognizes the important role it plays in equipping young Ukrainians with the knowledge, skills and capabilities to communicate and work with our international neighbours.

Learning a language should involve understanding how languages and cultures influence people's lives. Teaching foreign languages from an intercultural perspective improves the learning outcomes of students in Ukrainian universities. It gives students the opportunity to understand their own place in the

world through their language learning, and helps them to use their knowledge to develop Ukraine's economic, social and cultural relations in an increasingly globalized world.

Dynamic transformations in the socio-economic sphere of our country, changes in educational priorities increase the attention to a person with a high level of self-awareness, creative activity, who is guided in his social and professional activities by humanistic values. Specifically, the need for creation a new paradigm of higher education, discussed in the "World Declaration on Higher Education for the 21st Century" (1998), states that institutions of higher education should provide education for deeply motivated students, capable of critical thinking, analyzing social issues, finding and using solutions to the problems facing society, as well as taking responsibility for their actions.

The professional development of students directly depends on their value priorities. In this regard, the activity of the specialists, determined by humanistic values, is of particular importance. The process of the formation of humanistic values is considered to be the basis for the formation of spiritual and moral development of a personality. Judging from this, the social and pedagogical problems of formation of humanistic values in the younger generation are decisive for Ukrainian society.

Analysis of recent research and publications.

The issues of the possibilities of realization of aesthetic education in the process of foreign language teaching in the institutions of higher education have been highlighted by lots of domestic and foreign authors. In particular H. Apresian, O. Burov, S. Hinter, I. Ziaziun, M. Kahan, A. Komarova, H. Korolova, H. Labkovska, V. Lypskyi, V. Malakhov, N. Myropol'ska, M. Ovsianynkov, L. Pechko, S. Rappoport associate its formation primarily with the development of aesthetic creative abilities of the individual. The keen interest of scientists in the questions concerning the aesthetic and pedagogical potential of a foreign language teaching has increased significantly. On the other hand, the generalization of the research problems indicates that the attention of most educators is focused on the general consideration of the concept of aesthetic and pedagogical potential of a foreign language (N. Kulchytska, E. Negnevitska, G. Rohova, Ye. Sotska), methods of its implementation at the initial stage of the process of foreign language learning (I. Vereshchagin, T. Klimentieva) or in the context of moral education (D. Fatokhov).

In particular, such scientists as O. Abdulin, N. Goncharenko, B. Labinska, T. Lytnova, O. Myroliubov, O. Mysechko focus mainly on the historical aspect of the development of foreign language education. The works of N. Halskova, I. Smirnova, Y. Shelest, O. Shmyrko are devoted to the implementation and application of new techniques in the process of foreign language teaching.

Highlighting previously unsolved parts of the general problem. In view of the foregoing, the issue of aesthetic and pedagogical potential of a foreign language and the ways of its realization are understudied and of particular interest nowadays. The difference between the general foreign language approach and innovative approaches to foreign language teaching is left in abeyance. Thus, today in scientific and pedagogical research works in Ukraine the problem of aesthetic and pedagogical potential of a foreign language and the ways of its realization haven't been worked out and analysed well enough, which led to the choice of this issue of research.

Goal of the article. The main goal of this article is the identification and analysis of the possibilities of realization of aesthetic education in the process of foreign language teaching in the institutions of higher education.

Presentation of basic material of the research. Aesthetic education at the foreign language lessons can be considered both as the aim, i.e. as a component of the general educational system, and the motivational means that facilitates the learning of the foreign language. This is due to the high motivational potential of aesthetic education and great opportunities it offers for foreign language learning. The perception of beauty is the first stage in the development of senses and emotional sensitivity. A personality can form strong bonds with the outside world only on the emotional basis. Only such an educational process that brings emotional and aesthetic satisfaction can be successful and provide with a high level of educational achievement.

All modern teaching aids are aimed at achieving this goal: colorful textbooks, excellent visual aids, various crossword puzzles, games, CDs, video guides. However, they do not create a favorable emotional climate at the lesson by themselves, and vivid pictures in the books do not necessarily become a source of aesthetic enjoyment. Quite often it happens so that without proper teachers' efforts, all these contemporary aids simply pass by students' minds because the students aren't able to perceive the beauty. For that reason, no interest arises, only suspicion, fear, irritation and nothing more.

The problem of interest and motivation is one of the fundamental problems in pedagogy, and its successful solving is important for the successful teaching any academic subject. But it is of particular importance in the field of foreign language teaching, where without emotional enthusiasm it is impossible to achieve at least a few satisfactory results, no matter how much effort is taken and how much time is spent [19, 43]. It is not possible to teach a foreign language outside the language environment.

The modern method of foreign language teaching is aimed mainly at teaching "communication", the formation of students' communicative competence.

The role of language as a “means of communication” has been emphasized, lots of attention has been paid to creating communicative situations close to real ones (writing the letters, making and acting out the dialogues, etc.). However, at the same time, the process of foreign language teaching is deprived of joy of emotional fullness, experience, impressions of the perception of works of art (poems, songs, etc.), creativity. Thus, the most important thing is taken away from this process – the ability to favourably influence the inner world of the students, their aesthetic beliefs, the formation of their aesthetic taste.

Any language, either native or foreign, is a living organism, with a great deal of ethical, aesthetic, informational, artistic potential. Therefore, the attitude towards any language as a formal set of “kinds of language activities” leads to elimination of its very essence. The task of the teacher is to bring to the students a clear understanding that language is not just a mechanical tool that can be used in any way, but an important part of life itself, life in general and the life of each individual.

The purpose of foreign language teaching today is to develop communicative competence. It is difficult to disagree that, even in the mother tongue, where comprehension of vocabulary and stylistic peculiarities is not difficult, it is not always possible to persuasively and logically deliver a speech and achieve the desired result in communication. To a large extent, this is due to the fact that, at the lessons of both native and foreign languages, all students’ oral utterances are the language only in form, but not in essence. After all, human speech (both written and oral) is a productive activity, that is, a creative work, an independent “product”, which is unique in its form and contents. In practice, we often deal with a situation where the students’ responses are identical like twins, which is a bright example of reproduction.

Actually, the uniqueness of the subject “foreign language” is that these lessons are in fact the only ones that simulate real and different communicative situations. No other subject intends to teach students communication in the first place. Communication is not only the ability to speak and comprehend the language correctly, but the ability to listen and hear, to experience and to empathize. It is impossible to achieve this without affecting the emotional sphere of the students, and in this sense the foreign language lesson is close to the lessons of the aesthetic cycle: music and fine arts. That is why it is very important to encourage students to speak from their own experiences, give their own impressions and judgements, colored by their personal feelings and emotions. Only then the process of communication takes the desired form.

Involving students in a foreign language learning process, improving their skills in different kinds of language activities, one must bear in mind that all this should be based on emotional, active perception of

the language. Under no circumstances this notion can be identified with the term “listening comprehension” (speech perception). Speech perception cannot be reduced to one of the types of language activities as it is usually done. Active emotional perception of speech is the basis of language education in general and in particular [2]. Language can perform its cognitive, educational, aesthetic function only when students learn to really hear and understand it. All impressions, ideas and knowledge that passed through a person’s heart, become his own knowledge, his own point of view, his thoughts and beliefs, his attitude to good and evil, beautiful and ugly. They determine the ethical position of a personality. And the value of aesthetic education, in its broadest interpretation, can hardly be overestimated.

In addition to the aesthetic potential of the language itself, the cultural studies offer wonderful opportunities for the realization of aesthetic education at the foreign language lessons. It is because the process of foreign language learning involves learning the culture of the countries being studied. This allows the teachers to acquaint their students with the folklore, literature, painting, architecture of these countries expanding students’ cultural knowledge, arousing their aesthetic interests and determining their aesthetic position. Development of aesthetic taste, aesthetic views, culture of communication will not only help to achieve the goal of learning a foreign language, but will form a full-fledged and aesthetically developed personality.

In modern pedagogy there have been found different ways and means to provide for the aesthetic education at the lessons and in the extra-curricular activity. In a broad sense, both teacher’s activity and his communication with the students have the aesthetic influence. However, a special place in the upbringing the aesthetic personality is taken by art, which embodies the aesthetic category of beautiful. Therefore, aesthetic education in the process of foreign language teaching is very often considered as the use of works of art and students’ involvement in the creative activity when working with the linguistic and cultural material [1]. Use of works of art for the purpose of aesthetical influence on students’ consciousness can be done within the framework of the traditional lessons. This requires that the teacher should:

- 1) use the texts with aesthetic contents about the art and culture of the language-speaking country;
- 2) take advantage of foreign language lessons by acquainting the students with the national achievements of art and culture of the language-speaking country;
- 3) create situations in which students have to express their perception, evaluation of particular works of art (paintings, literary works, films, etc.).

The design of the foreign language room is also important for the development of students’ aesthetic

preferences, since aesthetics of everyday life is an important component of the aesthetic taste of the personality being formed. Extra-curricular activities and original lessons play an important role in the development of creativity and emotional experience of events, in shaping the aesthetic personality of a student. Such lessons and activities should include various stagings, creative parties, role play games. Creative lessons should also be actively used by the teacher – musical, visual, cinematic – as a means of emotional and aesthetic influence, motivation and development of students' general culture.

For successful professional self-realization it is necessary to form the motivation of "self-actualization", which is associated with the desire of a person to become a personality – the person who has reached the level of self-actualization, has unleashed his potential and developed his talents and abilities. Learning foreign languages significantly contributes to this process, accelerates the process of personal formation, improves the outlook and enhances competitiveness of the future specialist.

It is immediately apparent from the foregoing that the creative nature of the language, this continuous activity that transforms "a sound into the expression of thought" in the process of intense study of foreign language, makes a huge amount of unconscious spare capabilities of the person available for memorization, awareness and communication, creates conditions for unlocking the intellectual potential of the personality.

Conclusions and prospects for further research. In today's globalization of all ways of life, emphasizing cultural differences, or vice versa,

underestimating them, there is a danger of losing or destroying the coexistence of many cultures. Maintaining a constant balance between the sciences and cultures requires continuing efforts at the lessons and in the extra-curriculum activities aimed at arousing interest in the aesthetic values of different cultures, the ability to appreciate and admire the best achievements of other nations and peoples; understanding, as a pledge of future peace and prosperity, and the continuous regulation of the process of mutual enrichment of cultures. The above findings could direct further research that seems essential for better understanding of the purpose of foreign language teaching in the realization of aesthetic education in the establishments of higher education and finding out the possibilities of a foreign language in shaping the aesthetic tastes of students.

REFERENCES:

1. Гальськова Н.Д. Сучасна методика навчання іноземним мовам. М. : АРКТІ, 2000. 88 с.
2. Корольова Г.І. Система естетичної підготовки студентів у вищих навчальних закладах. Казань : Видавництво Казанського університету, 1984. 182 с.
3. Цой І.М. Особливості естетичного розвитку студентської молоді в умовах вищої школи. Освіта на Луганщині, 2008. № 1(28). С. 68–72.
4. Foreign language teaching in schools in Europe. The Information Network on Education in Europe. Eurydice (2001). [Electronic resource]. Access mode: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/foreign_language_teaching_EN_2001.pdf.

РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СІМЕЙНИХ ЛІКАРІВ PEDAGOGICAL MODEL OF FUTURE FAMILY DOCTORS' PROFESSIONAL COMMUNICATIVE CULTURE FORMATION

У статті підкреслено актуальність проблеми формування професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів у процесі їх підготовки у вищих медичних навчальних закладах. Обґрунтовано структурно-функціональну модель формування професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів, структурні компоненти якої відображають мету і завдання цього процесу; методологічні підходи, загально-дидактичні та специфічні принципи, дидактичні теорії, що лежать в його основі; компоненти змісту професійної освіти та комплекс педагогічних умов, що забезпечують формування професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів; методи реалізації педагогічних умов; критерії та рівні сформованості професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів; остаточний результат змодельованого процесу. Методологічним підґрунтям слугували теорії проблемного та контекстного навчання, низка підходів (системний, культурологічний, аксіологічний, особистісно орієнтований, гуманістичний, діяльнісний, комунікативний) і принципів (науковості, систематичності й послідовності, зв'язку теорії з практикою, свідомості й активності, культуровідповідності, гуманізації та гуманітаризації, індивідуалізації, діалогізації, комунікативності, професійної спрямованості навчання).

Педагогічними умовами формування професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів визначено: засвоєння студентами професійних цінностей у процесі реалізації аксіологічного підходу; забезпечення когнітивного складника професійно-комунікативної культури засобами інформаційно-освітнього блогу; формування комунікативних умінь майбутніх сімейних лікарів у процесі застосування діалогових технологій навчання. Окреслено методи, що надають можливість реалізувати зазначені педагогічні умови. Проведений педагогічний експеримент підтвердив ефективність розробленої моделі формування професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів.

Ключові слова: майбутні сімейні лікарі, професійна комунікація, професійно-комунікативна культура, структурно-функціональна модель, педагогічні умови формування професійно-комунікативної культури.

The article emphasizes the importance of medical students' professional communicative culture improvement in medical undergraduate training. The pedagogical model of future family doctors' professional communicative culture formation has been developed. It includes components that reveal the goal and objectives of this process, methodological approaches, general didactic and specific principles as well as didactic theories that are able to improve future family doctors' professional communicative culture formation. The model also involves the components of the vocational education content, a set of pedagogical conditions that provide the formation of future family doctors' professional communicative culture, methods for pedagogical conditions implementation, criteria and levels of future family doctors' professional communicative culture formation, the final result of the simulated process. Problem learning theory and context learning theory, a set of approaches (systematic, cultural, axiological, personally oriented, humanistic, activity approach, communicative) and principles (scientific character of learning, system and consistency, theory and practice correlation, consciousness and activity, cultural conformity, humanization and humanitarization, individualization, dialogue, communicativeness, professional orientation) have provided the methodological basis for future family doctors' professional communicative culture formation.

It has been determined that future family doctors' professional communicative culture formation is more effective under the following pedagogical conditions: medical students acquire professional values in the process of axiological approach implementation; cognitive component of professional communicative culture is provided by means of educational blog; future family doctors' communication skills are formed in the process of using dialogue learning technologies. Methods for implementation of pedagogical conditions of future family doctors' professional communicative culture formation have been determined. The results of the pedagogical experiment confirmed the effectiveness of the pedagogical model of future family doctors' professional communicative culture formation.

Key words: future family doctors, professional communication, professional communicative culture, pedagogical model, pedagogical conditions of professional communicative culture formation.

УДК 378.016:159.9]:61

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-29>

Акімова О.В.,

докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки
і професійної освіти
Вінницького державного
педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

Остраус Ю.М.,

старший викладач кафедри іноземних
мов з курсом латинської мови
та медичної термінології
Вінницького національного медичного
університету імені М.І. Пирогова

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В сучасних умовах реформування первинної ланки системи охорони здоров'я та підвищення вимог до рівня освіченості, професіоналізму й культури сімейних лікарів постає необхідність модернізації вищої медичної освіти. Підготовка високопрофе-

сійного сімейного лікаря нової генерації, здатного до успішного здійснення професійної комунікації, є актуальною потребою суспільства, задоволення якої вимагає від вищих медичних навчальних закладів орієнтації на поліпшення професійно-комунікативної культури майбутніх фахівців.

Професійно-комунікативна культура майбутніх сімейних лікарів є складним динамічним особистісним утворенням, що охоплює систему цінностей, спеціальних комунікативних знань та умінь, особистісних якостей, зразків поведінки, норм і правил здійснення професійної комунікативної діяльності, котрі пов'язані зі специфікою професії й забезпечують високу ефективність професійної взаємодії сімейних лікарів. Формування цього виду культури є складним процесом цілеспрямованого педагогічного впливу на майбутніх фахівців з метою розвитку в них цього особистісного утворення. Для підвищення ефективності цього процесу необхідно створити його структурно-функціональну модель, що відобразить основні принципи його організації, зміст, компоненти та їх взаємозв'язки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній педагогічній науці накопичено значну кількість досліджень, присвячених проблемі комунікативної культури майбутніх фахівців різних сфер: педагогічної (О. Гаврилук, Г. Максимова, В. Садова, Ю. Ушачова), юридичної (В. Барковський, А. Білоножко, Л. Станкевич), військової (С. Тарасенко), технічної (К. Галацин, Г. Медведь, О. Халупо), економічної (Е. Яценко), соціальної (Г. М'ясоїд, В. Сморгчова), обслуговування (Л. Руденко) та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на досить різнопланові дослідження, недостатньо розроблено залишається проблема формування професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів, деякі аспекти якої висвітлено, зокрема, у працях І. Ісаєвої та О. Уваркіної. Проведений аналіз наукових джерел не виявив моделі процесу формування професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів.

Мета статті – теоретично обґрунтувати структурно-функціональну модель формування професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів.

Виклад основного матеріалу. Розробка зазначеної моделі спирається на метод наукового моделювання, що є процесом створення ієрархій моделей, у яких певна реальна система моделюється різними засобами і в різних аспектах [2, с. 72]. Під моделлю розуміють штучно створений об'єкт у вигляді креслення, схеми, фізичної конструкції чи знакових формул, що подібний досліджуваному об'єкту чи процесу, відображає й відтворює у спрощеному виді його структуру, властивості, взаємозв'язки між елементами і використовується для отримання нової інформації про нього [4, с. 70].

Об'єктом моделювання у нашому дослідженні виступає процес формування професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів.

Розроблена модель містить цільовий, теоретично-методологічний, змістовий, організаційно-діяльнісний та результативний блоки, які забезпечують візуалізацію цього процесу (рис. 1).

Перший блок моделі – *цільовий* – визначає мету та основні завдання освітнього процесу. Зважаючи на те, що мета – це ідеальне передбачення кінцевих результатів навчання; те, до чого прагнуть учитель і учні [1, с. 205], в контексті нашого дослідження головною метою ми визначаємо формування професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів. Слід підкреслити, що ця мета відповідає соціальному замовленню держави і суспільства на професійну підготовку висококваліфікованого сімейного лікаря, здатного ефективно здійснювати професійну комунікацію.

Розглядаючи професійно-комунікативну культуру як єдність мотиваційного, когнітивного, практично-діяльнісного та особистісно-ціннісного компонентів, завдання було сформульовано таким чином, щоб забезпечити розвиток кожного з них, а саме: мотивувати майбутніх фахівців до оволодіння комунікативною культурою та набуття усіх необхідних для цього знань, умінь, якостей; сприяти формуванню комунікативно значимих якостей особистості та системи ціннісних орієнтацій майбутніх сімейних лікарів; створити передумови для засвоєння знань, які забезпечують теоретичну готовність майбутніх фахівців до комунікативної діяльності; сформувати у студентів комунікативні вміння, необхідні для успішного здійснення професійної комунікації.

Теоретико-методологічний блок моделі висвітлює методологічні підходи, принципи та дидактичні теорії, що забезпечують теоретичне підґрунтя для формування професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів.

Аналіз наукових джерел, які висвітлюють методологію вищої освіти, дозволив виокремити серед пріоритетних напрямів розвитку освіти ті підходи, що необхідно реалізувати у процесі професійної підготовки майбутніх сімейних лікарів, – системний, культурологічний, аксіологічний, особистісно орієнтований, гуманістичний, діяльнісний, комунікативний.

Системний підхід дає підстави розглядати професійно-комунікативну культуру майбутніх сімейних лікарів як цілісну сукупність взаємопов'язаних та взаємозалежних елементів, а процес її формування – як систему, компонентами якої є мета, зміст, методи, засоби, форми і результати навчання. Культурологічний підхід передбачає розвиток внутрішньої культури особистості, її творчу реалізацію через комунікацію; трансляцію та інтеріоризацію цінностей, що регулюють комунікативну поведінку; засвоєння майбутніми лікарями способів і прийомів комунікативної діяльності, котрі ґрунтуються на цінностях та культурних

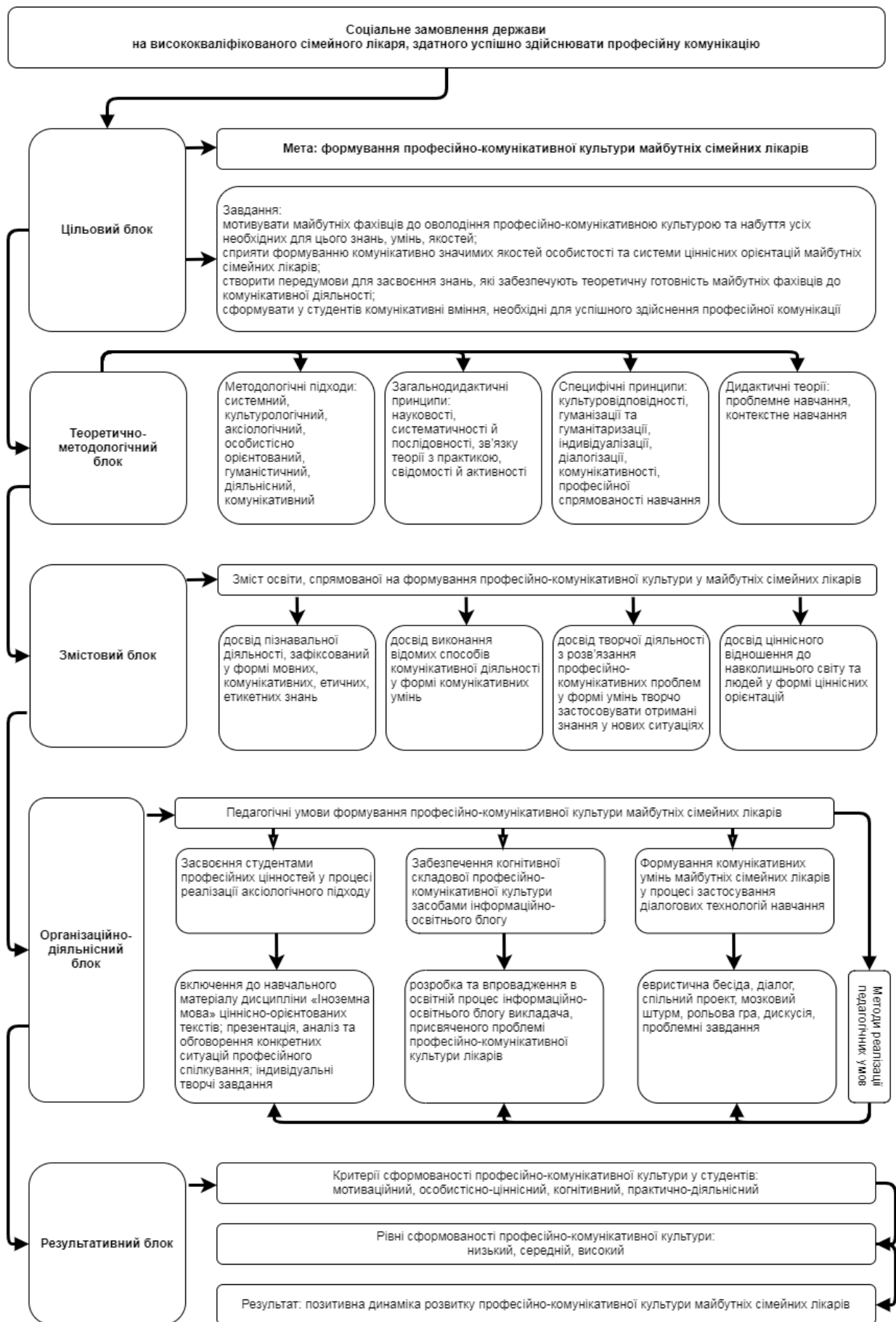


Рис. 1. Модель формування професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів

нормах. У контексті аксіологічного підходу змодельований процес постає як соціальна взаємодія педагога та студента, у процесі якої відбувається обмін цінностями, ідеалами, життєвими позиціями та смислами, в результаті чого створюються нові цінності та смисли. В рамках особистісно орієнтованого підходу формування професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів ґрунтується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії викладача та студента, на пріоритеті гармонійного розвитку і розкриття індивідуального потенціалу кожної особистості, що вимагає перенесення акценту з навчальної діяльності викладача на пізнавальну діяльність студента, створення умов для підвищення рівня особистісної активності останнього. Гуманістичний підхід забезпечує співпрацю викладача і студента, в основі якої лежить взаємоповага і визнання цінності кожної особистості, її прав на унікальність, а також створює умови для формування гуманістичного відношення майбутніх сімейних лікарів до інших. З позиції діяльнісного підходу формування професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів можливе лише у процесі певної діяльності, під час якої здійснюється розвиток особистості, її здібностей та якостей, відбувається оволодіння практичними уміннями комунікативної взаємодії. Комунікативний підхід забезпечує створення освітньо-комунікативного середовища, що створює умови для проживання конкретних професійно-комунікативних ситуацій та набуття комунікативного досвіду.

Для досягнення кінцевої мети у розробленій структурно-функціональній моделі визначено найбільш ефективні дидактичні принципи формування професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів, серед яких виокремлено загальнодидактичні та специфічні.

До загальнодидактичних принципів формування професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів було віднесено принципи науковості, систематичності і послідовності, зв'язку теорії з практикою, свідомості й активності. Формування професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів за умов реалізації принципу науковості передбачає викладання достовірної сучасної наукової інформації щодо організації ефективної професійної комунікації лікаря, поповнення мовних знань студентів, а також збагачення їх словникового запасу фаховими термінами. Принцип систематичності і послідовності полягає у забезпеченні такої організації діяльності з розвитку професійно-комунікативної культури, яка б планувалася з урахуванням раніше вивченого матеріалу та передбачала системне і регулярне засвоєння необхідних знань, на основі яких здійснюється оволодіння відповідними уміннями. Принцип зв'язку теорії з практикою відображає необхідність забезпечити засвоєння

студентами наукової теорії щодо професійної комунікації та виконання практичних завдань перед, під час та після вивчення теоретичного матеріалу. Дотримання принципу свідомості й активності в умовах формування професійно-комунікативної культури передбачає усвідомлення студентами необхідності здобуття комунікативних знань і вмінь для роботи за фахом, розуміння мети і завдань навчання, оволодіння методами навчально-пізнавальної діяльності, використання різних розумових операцій, що забезпечують самостійне набуття та осмислення знань.

Визначення комплексу специфічних принципів формування професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів здійснювалося відповідно до філософських основ нової парадигми освіти, серед яких – ідея залучити людину до постійного активного процесу відкриття світу та ідея формування інноваційної людини – творчої особистості, що постійно знаходиться у пошуку і здатна самостійно приймати нестандартні рішення. Актуальним у контексті нашого дослідження є положення про те, що освітнім ідеалом повинна стати людина, яка визнає автономність і значимість індивідуальної свободи в міжособистісному спілкуванні, будує свої стосунки з іншими на основі взаємоповаги [8, с. 49–52]. Було також враховано характерні ознаки сучасної вищої медичної освіти, що полягають у її фундаменталізації, диференціації, гуманізації та демократизації, гуманітаризації, індивідуалізації, діалогізації, проблематизації, деонтологічній спрямованості, безперервності [5, с. 47–48; 7, с. 73]. Таким чином, до специфічних принципів, що забезпечують розвиток професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів, було віднесено принципи культуровідповідності, гуманізації та гуманітаризації освіти, індивідуалізації, діалогізації, комунікативності, професійної спрямованості навчання.

Принцип культуровідповідності вимагає поєднання професійної підготовки фахівців з оволодінням культурними надбаннями свого народу та всього людства, а також із засвоєнням культурних і комунікативних норм суспільства та професійної спільноти. Принцип гуманізації та гуманітаризації освіти виявляється у процесі формування професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів через утвердження людини, її особистості і життя, у якості найвищої соціальної цінності; через цілеспрямоване формування світогляду студентів, їх духовного світу шляхом засвоєння культурних, загальнонаціональних та загальнолюдських цінностей, формування ціннісного відношення до майбутньої професії та гуманного ставлення до пацієнта. Принцип індивідуалізації у контексті нашого дослідження вказує на необхідність урахування індивідуального вихідного рівня знань та умінь, сформованості

комунікативних якостей особистості та системи ціннісних орієнтацій, що досягається шляхом діагностики рівня розвитку професійно-комунікативної культури. Застосування цього принципу також передбачає відбір змісту, форм і методів навчання відповідно до особливостей реальних груп студентів, орієнтує роботу викладача на створення сприятливих умов для самореалізації кожної особистості через спілкування. Принцип діалогізації вимагає від педагога включати студентів у навчання як рівноправних активних суб'єктів, створювати їм умови для самостійного пошуку знань, розвитку критичного і творчого мислення. Принцип професійної спрямованості навчання передбачає забезпечення професійно-орієнтованого змісту навчання, формування ціннісного відношення до професії, вироблення професійно значущих якостей студентів, застосування методів, що максимально наближують навчально-пізнавальну діяльність до професійної. Принцип комунікативності у процесі формування професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів вимагає залучення студентів до активної комунікативної діяльності, виконання реальних комунікативних завдань з метою засвоєння мовних знань і вироблення комунікативних умінь, широкого використання парних, групових і колективних форм роботи.

Аналіз педагогічних наукових праць дозволив визначити сучасні дидактичні теорії, концептуальні положення яких, на нашу думку, необхідно покласти в основу процесу формування професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів: проблемне навчання та контекстне навчання.

Змістовий блок моделі виокремлює основні компоненти змісту професійної освіти та передбачає конструювання змісту навчальних дисциплін таким чином, щоб сприяти ефективному формуванню професійно-комунікативної культури.

Застосовуючи підхід І. Зайченко [3, с. 140] та Н. Мойсеюк [6, с. 242] до визначення компонентів змісту освіти, ми включаємо до змісту освіти, спрямованої на формування професійно-комунікативної культури у майбутніх сімейних лікарів, чотири взаємопов'язаних елементи: 1) досвід пізнавальної діяльності, зафіксований у формі мовних, комунікативних, етичних та етикетних знань; 2) досвід виконання відомих способів комунікативної діяльності у формі комунікативних умінь; 3) досвід творчої діяльності з розв'язання професійно-комунікативних проблем, зафіксований у формі умінь творчо застосовувати отримані знання у нових нестандартних ситуаціях; 4) досвід ціннісного відношення до навколишнього світу та інших людей у формі ціннісних орієнтацій.

Організаційно-діяльнісний блок моделі включає педагогічні умови формування професійно-кому-

нікативної культури майбутніх сімейних лікарів, а також форми, методи та технології їх реалізації.

На основі аналізу психологічної, педагогічної, медичної літератури виокремлено ряд педагогічних умов формування професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів: засвоєння студентами професійних цінностей у процесі реалізації аксіологічного підходу; забезпечення когнітивного складника професійно-комунікативної культури засобами інформаційно-освітнього блогу; формування комунікативних умінь майбутніх сімейних лікарів у процесі застосування діалогових технологій навчання.

У процесі формування професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів ми вважаємо за доцільне застосувати діалогові технології навчання, а також технології проблемного та контекстного навчання. Методи, що надають можливість реалізувати визначені педагогічні умови, охоплюють: включення до навчального матеріалу дисципліни «Іноземна мова» ціннісно-орієнтованих текстів; презентацію, аналіз та обговорення ситуацій професійної комунікативної діяльності; дискусії, індивідуальні творчі завдання, рольові ігри, мозковий штурм, евристичні бесіди, метод діалогу, спільний проект, проблемні завдання тощо. До того ж реалізація другої педагогічної умови вимагає розробки та впровадження в освітній процес інформаційно-освітнього блогу, присвяченого проблемі професійно-комунікативної культури лікарів. Ефективність змодельованого процесу підвищує використання різноманітних форм навчальної роботи студентів: індивідуальних, парних, групових, колективних.

Завершальним у нашій моделі є *результативний* блок. Він включає критерії сформованості професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів: сформованість мотивації студентів до оволодіння професійно-комунікативною культурою (мотиваційний критерій), сформованість комунікативно значимих якостей та ціннісних орієнтацій, які забезпечують моральне підґрунтя для комунікативної поведінки (особистісно-ціннісний критерій); сформованість системи знань, необхідних для забезпечення теоретичної готовності майбутнього фахівця до комунікативної діяльності (когнітивний критерій); сформованість базових комунікативних умінь (практично-діяльнісний критерій). У цьому блоці також зазначено рівні сформованості професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів (високий, середній, низький), а також кінцевий результат змодельованого процесу – позитивна динаміка розвитку професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів.

Впровадження структурно-функціональної моделі формування професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів проводилося

в умовах реальної професійної підготовки з 584 студентами спеціальності 222 «Медицина» освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр». Порівняння даних, одержаних на констатувальному та контрольному етапі експерименту, виявило, що в експериментальній групі на 35% збільшилась кількість студентів із високим рівнем професійно-комунікативної культури, на 1% збільшилась кількість студентів із середнім рівнем і на 32% зменшилась кількість студентів з низьким рівнем професійно-комунікативної культури. У контрольній групі кількість студентів з високим рівнем професійно-комунікативної культури збільшилась на 5%, а кількість студентів з середнім та низьким рівнем зменшилась на 4% і 1% відповідно.

Висновки. Отже, авторська модель формування професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів відображає основні компоненти досліджуваного процесу: мету і завдання, методологічні підходи, загальнодидактичні та специфічні принципи, дидактичні теорії, компоненти змісту освіти, педагогічні умови, методи їх реалізації, критерії, рівні сформованості, результат. Розроблена модель становить цілісну систему, складниками якої є цільовий, теоретично-методологічний, змістовий, організаційно-діяльнісний та результативний блоки, що у логічній послідовності забезпечують підвищення рівня професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів. До перспективних напрямів подальших наукових

пошуків відносимо вдосконалення практичної підготовки майбутніх сімейних лікарів до професійної комунікації; розробку рекомендацій для практикуючих сімейних лікарів щодо поліпшення навичок спілкування з пацієнтами.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
2. Дидактична модель професійної діяльності майбутнього фахівця в умовах інноваційного освітнього простору (концептуальний підхід) (I частина) : монографія / Березюк О.С. та ін. ; за ред. О.С. Березюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 200 с.
3. Зайченко І.В. Педагогіка : навчальний посібник. Вид. 2-е. Київ : «Освіта України», «КНТ», 2008. 528 с.
4. Колесников О.В. Основи наукових досліджень : навчальний посібник. Вид. 2-ге, випр. та доп. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 144 с.
5. Максименко С.Д., Філоненко М.М. Педагогіка вищої медичної освіти : підручник. Київ : «Центр учбової літератури», 2014. 288 с.
6. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навчальний посібник. Вид. 4-е, доп. Київ : Білоцерківська книжкова фабрика, 2003. 615 с.
7. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
8. Філософія освіти : навчальний посібник / Андрущенко Т. та ін. ; за заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 329 с.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

THEORETICAL BASIS OF FORMATION OF ART-AESTHETIC COMPETENCE OF THE FUTURE EDUCATOR OF THE PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

Стаття присвячена обґрунтуванню теоретичних основ формування художньо-естетичної компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти. Особливу роль у художньо-естетичному розвитку, вихованні духовних цінностей, формуванні почуття прекрасного завжди відіграла освіта. Саме тому дослідження естетичних цінностей, смаків і культурних орієнтирів підростаючого покоління є актуальним і невідкладним завданням педагогічної теорії і практики. Автор вважає, що формування відповідного рівня художньо-естетичної компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти дозволить увести вихованців у світ людської культури, сприятиме створенню необхідних умов для всебічного гармонійного розвитку дітей, забезпечить успішність складного процесу соціалізації та формування особистості в дошкільному віці, сприятиме розкриттю творчих нахилів і здібностей кожної дитини. Аналізуючи досліджуване поняття, акцентуємо увагу на тому, що впровадження компетентнісного підходу в освіті передбачає підготовку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти нової формації та спрямовується на формування готовності і здатності фахівців ефективно здійснювати професійну діяльність згідно з універсальними загальнолюдськими культурними та естетичними цінностями, сучасними світоглядними позиціями. Художньо-естетична компетентність – багатовимірна, тому що включає різноманітні пізнавальні процеси, інтелектуальні уміння, а також якості особистості, пов'язує особистісне й соціальне в освіті, відображає комплексне оволодіння сукупністю способів діяльності. У її змісті узагальнюються соціально-значимі показники та результати отриманої майбутніми вихователями освіти з питань естетичного виховання та мистецького навчання дітей дошкільного віку. Вона передбачає здатність керуватися відомими естетичними знаннями і поглядами, уміннями у самостійній художньо-творчій та виховній діяльності відповідно до загальнолюдських естетичних цінностей.

Ключові слова: майбутній вихователь закладу дошкільної освіти, компетентність, художньо-естетична компетентність, професійна підготовка, естетика, культура, естетична культура.

The article has been devoted to substantiation of theoretical bases of formation of artistic and aesthetic competence of the future preschool educator. Education played a special role in the development of aesthetics, the cultivation of spiritual values, and the formation of a sense of the beautiful. That is why the research of the aesthetic values, tastes and cultural orientations of the younger generation is an urgent and urgent task of pedagogical theory and practice. We believe that the formation of an appropriate level of artistic and aesthetic competence of the future preschool educator will allow to introduce the pupils into the world of human culture, will help to create the necessary conditions for comprehensive harmonious development of children, will ensure the success of a complex process of socialization and personality formation at preschool age, the abilities of each child. Analyzing the conception under research, we have emphasized that the introduction of a competent approach in education involves the preparation of future preschool educators of a new formation and aims at shaping the willingness and ability of professionals to effectively pursue professional activity in accordance with universal human cultural and aesthetic values, modern worldviews. Artistic and aesthetic competence is multidimensional, because it includes various cognitive processes, intellectual skills, as well as personality qualities, connects personal and social in education, reflects complex mastery of a set of activities. Its contents summarize socially significant indicators and results of education of preschool educators and preschool children received by future educators. It implies the ability to be guided by known aesthetic knowledge and attitudes, skills in independent artistic, creative and educational activity in accordance with universal aesthetic values.

Key words: future educator of the establishment of preschool education, competence, artistic and aesthetic competence, professional training, aesthetics, culture, aesthetic culture.

УДК 378:373.2.011.3-051:[37.015.31:7-047.22]
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-30>

Алмаші-Копин А.В.,
викладач образотворчого мистецтва та художньої праці
Гуманітарно-педагогічного коледжу
Мукачівського державного університету

Беспалько Л.А.,
викладач образотворчого мистецтва та художньої праці
Гуманітарно-педагогічного коледжу
Мукачівського державного університету

Білик О.В.,
викладач образотворчого мистецтва та художньої праці
Гуманітарно-педагогічного коледжу
Мукачівського державного університету

Постановка проблеми. Сучасне глобалізоване суспільство ставить високі вимоги до формування культурно багатой особистості молодої людини. При цьому, як зауважує О. Чубарева, численні соціологічні дослідження молоді свідчать, що естетичні пріоритети перемістились на периферію ціннісних орієнтацій студентів, стали майже не помітними на фоні прагматичного світогляду, що поступово охоплює все більш широкі кола молоді. Останнє, на думку авторки, негативно позначається на емоційному стані молодих людей,

їх ставленні один до одного, оточуючих і до самих себе. «Естетичне» в цій ситуації існує скоріше як своєрідна мода, захоплення. Воно відривається від таких цінностей, як «істина» і «добро», й тому не може повною мірою забезпечити одвічно естетичне ставлення людини до дійсності [11, с. 67].

Особливу роль у художньо-естетичному розвитку, вихованні духовних цінностей, формуванні почуття прекрасного завжди відіграла освіта. Саме тому дослідження естетичних цінностей, смаків і культурних орієнтирів підростаючого

покоління є актуальним і невідкладним завданням педагогічної теорії і практики.

У зв'язку з цим у нашому дослідженні актуалізується проблема формування художньо-естетичної компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти, оскільки саме він покликаний своєчасно виявляти інтереси, здібності і нахили дітей дошкільного віку, створювати належні умови задля їх художньо-естетичного виховання та розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Актуальні проблеми професійної підготовки майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти є предметом дослідження Г. Беленької, А. Богуш, Г. Борин, Н. Гавриш, О. Дубасенюк, Л. Зданевич, К. Крутій, Н. Лисенко, Л. Пісоцької, Т. Поніманської та інших. Формуванню художньо-естетичної культури особистості присвячені дослідження О. Бованенко, І. Зязюна, М. Кагана, Л. Кондрацької, Ю. Пастухової, О. Рудницької, М. Стельмаховича та інших. Незважаючи на багатоаспектність наукових досліджень, присвячених вихованню художньої та естетичної культури майбутніх педагогів, вважаємо, що проблема формування художньо-естетичної компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти потребує більш детального вивчення та обґрунтування.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На основі аналізу наукових праць з проблеми дослідження було встановлено, що художньо-естетична компетентність є важливим складником професійної компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти. Незважаючи на багатоаспектність наукових досліджень, присвячених компетентнісному підходу в освіті, вихованню художньої та естетичної культури майбутніх педагогів, проблема формування художньо-естетичної компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти, на нашу думку, недостатньо досліджена і потребує ґрунтовного вивчення.

Мета статті – обґрунтувати теоретичні основи формування художньо-естетичної компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Сучасне глобалізоване суспільство однією із актуальних проблем вважає становлення особистості та формування її громадянської свідомості, здатності сприймати, розуміти та примножувати цінності духовної культури. Вирішення цієї проблеми можливе за рахунок залучення підростаючого покоління до світу прекрасного, набуття ним досвіду творчого освоєння та використання духовних та естетичних цінностей.

«Вихователь, – як зауважує О. Долина, – людина-художник у світі освіти. Майбутній педагог має збагачуватися власним культурно-естетичним

досвідом, виявляти активність, прагнути до творчого самовираження. Отже, фахова підготовка мусить сприяти творенню студентом самого себе [4, с. 36]. Вважаємо, що саме формування відповідного рівня художньо-естетичної компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти дозволить увести вихованців у світ людської культури, сприятиме створенню необхідних умов для всебічного гармонійного розвитку дітей, забезпечить успішність складного процесу соціалізації та формування особистості в дошкільному віці, сприятиме розкриттю творчих нахилів і здібностей кожної дитини. А згідно з А. Федем, естетика педагога – це вічна субстанція і постійно мінливий феномен. Вона відображає і дійсність повсякденного життя вчителя, і вічно нев'янучі ідеї його професійних особливостей [8, с. 91].

Для теоретичного обґрунтування художньо-естетичної компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти розкриємо зміст кожного із складників досліджуваного поняття.

У науковій літературі знаходимо різноаспектні визначення сутності компетентності. Розглянемо найбільш актуальні для нашого дослідження. Поняття «компетентність» (лат. *comhetentia* – *comhetentia* – коло питань, в яких людина добре розуміється) Н. Бібік визначає як інтегральну характеристику, яка визначає готовність і здатність на високому професійному рівні виконувати фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних та практичних надбань, професійного й життєвого досвіду та детермінована активністю самого суб'єкта та організаційною культурою. В основі поняття компетентності лежить ідея виховання компетентного фахівця, який має не лише необхідні знання, професіоналізм, високі моральні якості, а й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання і беручи на себе відповідальність за певну діяльність [1, с. 50].

А. Хуторський розуміє під компетенцією «сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів і є необхідними для того, щоб якісно продуктивно діяти»; а компетентність розглядає як «володіння людиною відповідною компетенцією, що включає особистісне ставлення до неї і предмету діяльності» [10, с. 60]. Автор підкреслює, що компетенція – це задана вимога, норма, а компетентність – набута особистісна якість, що передбачає мінімальний досвід використання компетенції.

Реалізація компетентнісного підходу у професійній освіті, на думку Л. Масол, виявляється у тому, що цей підхід слугує сильним мотивом і стимулом оптимізації навчання та розвитку майбутніх фахівців. Це дозволяє, на думку науковця, перенести акценти із засвоєння художньої інформації на формування комплексу загальнокультурних

і спеціальних художньо-естетичних компетентностей [7, с. 248]. Відповідно, вважаємо, що впровадження компетентнісного підходу в освіті передбачає підготовку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти нової формації та спрямовується на формування готовності і здатності фахівців ефективно здійснювати професійну діяльність згідно з універсальними загальнолюдськими культурними та естетичними цінностями, сучасними світоглядними позиціями.

Що стосується сутності поняття культури (від лат. *Cultura* – виховання, освіта, розвиток), то С. Гончаренко визначав її у декількох значеннях: у широкому, як «сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивності діяльності». У вужчому розумінні – це «сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької)», а також це рівень освіченості, вихованості людей, рівень оволодіння особистістю якоюсь галуззю знань або діяльності» [3, с. 248]. І. Зязюн переконаний, що культура не може бути поза естетичною гармонією, красою і досконалістю, оскільки буття і діяльність людини – в культурі, тому академік наголошує, що з цієї позиції окреслюється один із складників загальної культури людства, вказуючи на естетичну культуру як на культуру почуттів і естетику, як науку про перетворення світу за законами краси. Естетична культура суспільства, як вважає І. Зязюн, є головною умовою виникнення, формування й удосконалення естетичної культури людини, вбачається ймовірним те, що своєрідним «дзеркалом» естетичного багатства суспільства, а саме його «віддзеркаленням», є естетична культура людини [5, с. 136].

Погоджуємось з Л. Фірсовою, що феномен «естетична культура» виникає на перетині двох понять «культура» й «естетика», при цьому зазначаючи, що у найбільш узагальненому вигляді естетична культура розглядається як єдність почуттів, смаків та ідеалів, які матеріалізуються у процесі перетворення світу за законами краси, а їх характер залежить від змісту естетичної свідомості й естетичної діяльності, де естетична свідомість (споглядання) є формою внутрішньої духовної активності суб'єкта (суспільства), що впливає із зовнішніх морально-практичних форм його діяльності. Дослідниця справедливо зауважує, що жодна сфера людського життя поза естетичними чинниками немислима, бо не можна уявити життєдіяльну людину поза сприйманням і переживанням [9, с. 11]. Своєю чергою М. Каган розглядає естетичну культуру як систему засобів і продуктів, за допомогою яких людина естетично освоює світ [6, с. 79].

І. Зязюн акцентував увагу на характеристиці, що відображає ступінь художньо-естетичного розвитку особистості, її досвід спілкування з мистецтвом, ступінь творчості, що виявляється у сприйнятті мистецтва. Відповідно, художньо-естетичну компетентність науковець визначав як якість естетичного переживання особистості у сприйнятті мистецького твору, яка залежить не тільки від рівня мистецьких знань, а ще від специфіки психологічної індивідуальності особи [5, с. 119].

Художньо-естетична компетентність є багатовимірною, тому що включає різноманітні пізнавальні процеси, інтелектуальні уміння, а також якості особистості, пов'язує особистісне й соціальне в освіті, відображає комплексне оволодіння сукупністю способів діяльності. На думку Л. Гарбузенко [2, с. 138–139], вона базується на системі знань про художню культуру, уявлень про естетичну сферу життєдіяльності людини, завдяки чому в особистості формуються вміння інтерпретувати й оцінювати твори мистецтва, аргументовано висловлювати щодо них власні судження, виховуються художньо-світоглядні позиції, особистісно-ціннісне ставлення, потреби й здатності до мистецької самоосвіти, художньо-естетичного та морально-духовного самовдосконалення, а також вміння створювати художні образи та естетизувати оточення. Її зміст визначається авторкою як наявність глибоких знань і досконалих умінь їх ефективного використання під час розв'язування різноманітних практичних завдань, зумовленістю особливостями, багатством, різноманіттям, інтегрованістю досвіду особистості і детермінована активністю самого суб'єкта. В понятті художньо-естетичної компетентності узагальнюються соціально-значимі показники та результати отриманої майбутніми вихователями освіти з питань естетичного виховання та мистецького навчання дітей. Вона передбачає здатність керуватися відомими естетичними знаннями і поглядами, уміннями у самостійній художньо-творчій та виховній діяльності відповідно до загальнолюдських естетичних цінностей.

Л. Масол визначає художньо-естетичну компетенцію як обізнаність у галузі мистецтва, прагнення та здатність реалізувати на практиці свій художньо-естетичний потенціал для одержання власного неповторного результату творчої діяльності, де під художньо-естетичним потенціалом розуміється: певний обсяг культурно-історичних та художньо-естетичних знань; уміння та навички художньо-естетичного сприймання, аналізу й інтерпретації творів мистецтва відповідно до авторського задуму, розуміння єдності форми та змісту тощо; готовність особистості до художньо-творчої реалізації, самостійного пізнання мистецтва, естетичної оцінки творів мистецтва. Ґрунтовною є авторська класифікація компетентностей,

що формуються у процесі загальної мистецької освіти: особистісні: загальнокультурні (ціннісно-орієнтаційні, художньо-світоглядні, культуротворчі, культурнодозвіллієві); спеціальні або художньо-естетичні (мистецький тезаурус, ментальний естетичний досвід, художньо-творчі здібності, художньо-образне мислення, естетичне ставлення); функціональні компетентності: предметні (музичні, образотворчі, театральні, хореографічні тощо); міжпредметні – галузеві (художньо-естетичні) та міжгалузеві (художньо-гуманітарні); мета-предметні (загальнонавчальні) – інформаційно-пізнавальні (здатність до пошуку та оперування художньою інформацією), саморегуляція (уміння організувати та контролювати власну художню діяльність, здатність до самовдосконалення шляхом мистецької самоосвіти та самовиховання) та соціальні компетентності: комунікативні (здатність до спілкування з приводу мистецтва, естетичних цінностей); соціально-практичні (здатність до співпраці у сфері мистецтва, до роботи в команді) [7, с. 80].

Що стосується формування художньо-естетичної компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти, то виходимо з позиції А. Федя, на думку якого, педагогічну діяльність треба розглядати як два плани: науково-художній і суб'єктивно-естетичний. Науково-художній план охоплює групу проблем, пов'язаних безпосередньо з професійними знаннями педагога, – володіння предметом і методикою його викладання. Суб'єктивно-естетичний план – це особистісні якості педагога: його зовнішня і внутрішня культура, повага до людської особистості, уміння охороняти її здоров'я і своє власне, гуманістична спрямованість наукових знань тощо. І перший, і другий плани педагогічної діяльності знаходяться в діалектичній єдності, їхні постійні взаємодії не дозволяють існування одного без іншого. У нерозривній єдності науково-художній і суб'єктивно-естетичний плани складають творчість, естетику людини-педагога, вбираючи в себе результати його професійної, суспільної й особистісної спрямованості [8, с. 87].

Висновки. Враховуючи вищезазначене, підсумовуємо, що формування художньо-естетичної компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти є актуальною проблемою сьо-

годення вищої та дошкільної освіти. Аналіз наукових праць з проблеми дослідження дозволяє нам стверджувати, що тільки майбутній вихователь закладу дошкільної освіти, який здатний керуватися відомими естетичними знаннями і поглядами та володіє уміннями у самостійній художньо-творчій і виховній діяльності, відповідно до загальнолюдських естетичних цінностей, спроможний ефективно здійснювати власну професійну діяльність, забезпечуючи повноцінне формування особистості дитини-дошкільника. Подальші перспективи в цьому напрямку убачаємо у дослідженні педагогічних умов формування художньо-естетичної компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бібік Н. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід усучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека зосвітньої політики) / за заг. ред. О.Овчарук. Київ : Вид-во К. І. С., 2004. С. 47–53.
2. Гарбузенко Л. Система навчальних завдань для формування художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Проблеми підготовки сучасного вчителя. № 12, 2015. С. 137–143.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге / С.У. Гончаренко. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
4. Долина О. Завдання естетичного виховання. *Дошкільне виховання*. 2000. № 7. С. 36.
5. Зязюн І.А. Естетичний досвід особи: формування і сфери вияву. Київ : Виша шк., 1 ч. 174 с.
6. Каган М.С. Эстетика как философская наука. Санкт-Петербург : Петрополис, 1997. 544 с.
7. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика. Київ, 2006. 431 с.
8. Федь А.М. Естетичний світ педагога : монографія. Слов'янськ : ПП «Канцлер», 2005. 300 с.
9. Фірсова Л.С. Формування естетичної культури майбутніх учителів засобами декоративно-прикладного мистецтва : автореф. дис...канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Кривий Ріг, 2001. 20 с.
10. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. 64 с.
11. Чубарева О.О. Естетичне в житті сучасного суспільства і людини. *Гуманітарний вісник ЗДІА*, 2016. № 65. С. 67–75.

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО

PEDAGOGICAL PRACTICE AS A MEAN OF FORMATION OF VALUE-SENSE ORIENTATIONS OF FUTURE KINDERGARTEN EDUCATORS

Педагогічна практика як складник фахової підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти володіє значним аксіологічним потенціалом, адже у процесі безпосередньої взаємодії з дітьми раннього і дошкільного віку у студента формуються уявлення про цінності, які поступово трансформуються у відповідні ціннісно-сміслові орієнтації.

Автор аналізує категорію «педагогічна практика», провідні функції педагогічних практик для студентів спеціальності «Дошкільна освіта», до яких відносять: адаптаційну, діагностично-рефлексивну, навчальну, виховну, розвиваючу, аксіологічну.

Аналізуючи різні освітні програми та навчальні плани провідних вишів, що готують майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, автор доходить висновку, що традиційними сьогодні є такі види практик на освітньому ступені «бакалавр»: ознайомча практика в ЗДО, навчальна практика в ЗДО; практика в групах раннього віку, організаційно-методична практика, виробнича практика в ЗДО, літня практика в оздоровчих таборках.

Автор доходить висновку про низьку ефективність посеместрових практик з точки зору формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх фахівців через низку чинників: передусім більшість студентів займають пасивну позицію «спостерігача» під час практик, які тривають 2–3 тижні; по-друге, майбутній фахівець не асоціює базу практики з потенційним місцем роботи у майбутньому; по-третє, відчувається так званий розрив між теоретичним пластом інформації, що отримано під час аудиторних занять та реальною роботою вихователя; по-четверте, вихователь-наставник не завжди зацікавлений в тому, щоб здійснити максимально ефективну педагогічну підтримку професійного становлення майбутнього фахівця. Саме тому необхідним та більш сучасним механізмом організації педагогічних практик є перехід на засади дуальної освіти, що передбачає постійне залучення майбутніх фахівців до реальної взаємодії з дошкільниками, поєднання теоретичних знань з безпосереднім практичним складником.

Ключові слова: цінності, ціннісно-сміслові орієнтації, фахова підготовка, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти, педагогічна практика.

Pedagogical practice as a component of professional training of future kindergarten educators has considerable axiological potential, because of students interact with early and preschool children, and the student is formed of values, which are gradually transformed into corresponding values-orientations.

The author analyzes the category "pedagogical practice", the leading functions of pedagogical practices for students of specialty "Preschool education", to which he includes: adaptive, diagnostic-reflexive, educational, developmental, axiological. Analyzing the various educational programs and curricula of the leading higher education institutions that prepare the future kindergarten educators, the author concludes that the following types of bachelor's educational practices are traditional today: study practice in kindergartens, educational practice in kindergartens, practice in early age groups, organizational practice, industrial practice in kindergartens and summer practice in health camps.

The author concludes that the effectiveness of semester practices is low in terms of forming value-oriented orientations of future kindergarten educators due to a number of factors: first of all, most students take a passive "observer" position during practices lasting 2–3 weeks; secondly, the future specialist does not associate the practice base with the potential place of work in the future; thirdly, there is a so-called gap between the theoretical information obtained during the classroom and the real work of the educator; fourthly, the mentor-teacher is not always interested in providing the most effective pedagogical support for the professional development of the future specialist. Therefore, a necessary and more modern mechanism for organizing pedagogical practices is the transition to the principles of dual education, which involves the constant involvement of future professionals in real interaction with preschoolers, the combination of theoretical knowledge with a direct practical component.

Key words: values, value-sense orientations, professional training, future kindergarten educators, pedagogical practice.

УДК 373.2.091.12:005.963.5
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-31>

Бадер С.О.,
канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри дошкільної
та початкової освіти
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сьогодні проблема фахової підготовки майбутнього вихователя закладів дошкільної освіти (ЗДО), який стане творчим, мобільним, конкурентноспроможним фахівцем та діятиме на аксіологічних засадах, – одна з ключових у педагогічній галузі. Очевидно, що вихователь є одним з провідних агентів соціалізації для дитини-дошкільника, з одного боку, та виступає носієм та транслятором цінностей – з іншого. Саме тому важливим завданням фахової підготовки у виші є формування відповідних ціннісно-сміслових орієнтацій студентів, що стає

можливим за умови моделювання й реалізації відповідної системи, яка б передбачала включення аксіологічного компонента до кожного складника освітнього процесу, зокрема, у всі види педагогічних практик майбутніх вихователів ЗДО.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема фахової підготовки майбутніх вихователів розкривається у наукових студіях Л. Артемової, О. Богініч, А. Богуш, Г. Беленької, Е. Вільчковського, В. Волкової, Н. Гавриш, Н. Горобахи, Н. Грами, Л. Добровольської, Т. Жаровцевої, Л. Зданевич, Т. Книш, І. Луценко, Т. Поніманської, Т. Сологуб, Т. Танько та інших.

Проблема організації, управління та педагогічного потенціалу різних видів практик для майбутніх вихователів ЗДО аналізується у роботах Л. Артемової, Г. Беленької, В. Волкової, Л. Волобуєвої, Н. Горобахи, С. Камінської, Л. Кідіної, О. Лисенко, О. Янко та інших. Натомість більшість науковців розглядають практику в контексті формування необхідних умінь та навичок майбутніх вихователів, залишаючи поза дослідженням проблему формування ціннісно-смыслових орієнтацій студентів у процесі роботи з дітьми.

Отже, **метою статті** є аналіз педагогічної практики як складника фахової підготовки майбутнього вихователя ЗДО з точки зору формування в них ціннісно-смыслових орієнтацій.

Виклад основного матеріалу. Зауважимо, що ціннісно-смыслові орієнтації можливо сформулювати лише у процесі діяльності (Л. Виготський, Д. Леонтьєв, С. Рубінштейн, В. Франкл). В умовах вишу такою є педагогічна практика або різні види позааудиторної роботи, до якої залучені майбутні фахівці дошкільного профілю. Отже, зупинимось на аксіологічному потенціалі різних видів педагогічних практик, що передбачені навчальними планами у різних закладах вищої освіти (ЗВО), що готують бакалаврів – майбутніх вихователів.

Насамперед необхідно відзначити, що метою будь-якого виду практики є оволодіння студентами сучасними методами, формами організації та знаряддями праці в галузі їхньої майбутньої професії, формування у них, на базі одержаних у ЗВО знань, професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових і виробничих умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності [1].

У науковому полі педагогічна практика здебільшого тлумачиться як:

- сполучена ланка між накопиченим теоретичним багажем знань студента і його майбутньою самостійною професійною діяльністю (О. Абдуліна, Г. Шулдик) [2; 3];

- процес формування необхідних професійних умінь та навичок, що їх отримує студент у процесі практичної діяльності (Л. Артемова) [4];

- процес поглиблення та закріплення отриманих теоретичних знань, розвиток пізнавальної та творчої активності студента, його професійних якостей під час безпосередньої взаємодії з дошкільниками (Л. Волобуєва, Л. Машкіна) [5; 6];

- підсистема професійної підготовки, яка передбачає реалізацію отриманих професійних знань і вмінь на практиці, сприяє формуванню професійно-педагогічної компетентності; це освітнє середовище, до якого входять ЗВО і заклади освіти, де здійснюється професійне становлення майбутнього вихователя ЗДО у різних видах діяльності (Л. Кідіна) [7].

Як бачимо, більшість науковців виходять з позиції компетентнісного підходу та тлумачать педагогічну практику майбутніх вихователів крізь призму формування необхідних у подальшій професійній діяльності умінь та навичок організації роботи з дітьми раннього і дошкільного віку, розвитку відповідних професійних якостей. Очевидно, що аксіологічний складник педагогічних практик дещо нівелюється, натомість саме у процесі безпосередньої взаємодії з дошкільниками є можливість сформулювати ті ціннісно-смыслові орієнтації студентів, що стануть регулятором їхньої професійної діяльності у майбутньому.

З іншого боку, вчені, що досліджують потенціал різних видів практик майбутніх фахівців дошкільної галузі, визначають такі її функції: адаптаційну, діагностичну, навчальну, виховну та розвиваючу [8; 9].

Очевидно, що *адаптаційна* функція полягає у первинному «входженні» майбутнього вихователя у професію, пристосуванні до умов роботи з дошкільниками, усвідомленні власної ролі у вихованні, навчанні та розвитку дітей. Крім того, студент починає «відчувати» реальний освітній процес у дитячому садку, включаючись у процес проведення занять, організації свят та розваг. Майбутній вихователь контактує не лише з дітьми, а й з іншими суб'єктами освітнього процесу: адміністрацією ЗДО, педагогічним колективом, батьками дошкільників тощо, що сприяє розумінню дитинства як цінності загалом.

Виокремлення *діагностичної* функції педагогічної практики зумовлено тим, що, по-перше, керівник практики має можливість зрозуміти, наскільки майбутній вихователь ЗДО готовий до роботи з дошкільниками як з психологічної, так і з професійної точки зору, та здійснити відповідну корекцію в освітньому процесі ЗВО; по-друге, майбутній вихователь також має можливість здійснити активну рефлексію щодо власної готовності взаємодіяти з дітьми раннього і дошкільного віку у своїй подальшій професійній діяльності, співвіднести свою систему цінностей з тією, що необхідна для подальшої професії. З огляду на це вважаємо, що можна говорити про *діагностично-рефлексивну* функцію педагогічної практики у змісті фахової підготовки майбутнього вихователя.

Навчальна функція педагогічної практики не викликає сумніву, адже саме у процесі безпосередньої взаємодії з дітьми раннього та дошкільного віку майбутній фахівець удосконалює та розширює теоретичні знання, набуває необхідних умінь та навичок шляхом щоденних спостережень, допомоги в організації різних видів діяльності, безпосереднього здійснення освітнього процесу в дитячому садку. З точки зору формування ціннісно-смыслових орієнтацій навчальна функція полягає у розширенні уявлень студентів про

життєвий цикл дитячого садка, форми та методи організації освітнього процесу, психологічні та вікові особливості дітей, що своєю чергою сприяє усвідомленню різних професійних цінностей, таких як дитинство, життя, взаємодія, професіоналізм, самовдосконалення тощо.

Виховна функція педагогічної практики пронизує всю діяльність студента – майбутнього вихователя. На жаль, означена функція сьогодні дещо нівелюється, оскільки вважається, що першочергова місія практики – навчити студентів безпосередньо проводити заняття та організовувати різні режимні моменти. Натомість саме під час педагогічної практики у студента виховується повага до дитини, її особистості, тобто дитина сприймається як цінність сама по собі, а не абстрактний феномен дитинства. Крім того, виховуються різні особистісні якості майбутнього педагога, зокрема: терпимість, врівноваженість, емоційна стійкість, відповідальність тощо, що також є цінностями професії, які поступово трансформуються у відповідні орієнтації.

Вважаємо, що виховна функція педагогічної практики тісно пов'язана з самовихованням, адже майбутній фахівець має можливість відчути, яких саме знань йому бракує для ефективного здійснення освітнього процесу в ЗДО.

Розвиваюча функція педагогічної практики органічно пов'язана з навчальною та виховною. Тут ми виходимо з позицій діяльнісного підходу до розвитку особистості майбутнього фахівця (Л. Виготський, О. Леонтьєв С. Рубінштейн) та вважаємо, що у процесі практичної діяльності розвиваються всі необхідні для подальшої професії вихователя якості, зокрема: гнучкість, мобільність, оперативність, відповідальність, творчість тощо. Вважаємо, що такі якості особистості майбутнього вихователя входять до структури його ціннісно-сміслових орієнтацій.

Зауважимо, що принциповою є *аксіологічна* функція педагогічної практики як для майбутніх педагогів загалом, так і для майбутніх вихователів зокрема. Це зумовлено тим, що у процесі різних видів практик студенти – майбутні вихователі ЗДО мають можливість:

- усвідомити сутність людського життя та дитинства як найвищої цінності;
- зрозуміти сенс професії вихователя шляхом залучення до різних видів активності під час практики;
- співвіднести власну вже існуючу систему ціннісно-сміслових орієнтацій з такою, що притаманна вихователю-професіоналу;
- зрозуміти, наскільки професія вихователя з притаманною їй системою ціннісних координат підходить особистості.

Для кращої наочності функції, що виконують педагогічні практики у процесі фахової підготовки

майбутніх вихователів ЗДО подаємо у вигляді схеми (рис. 1).

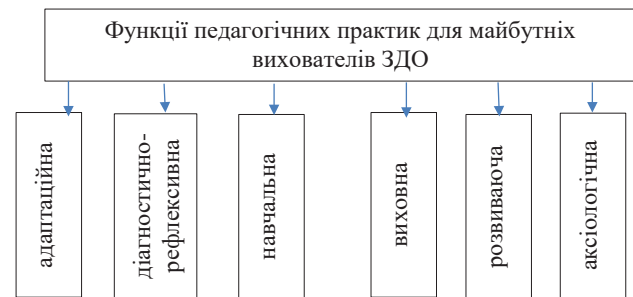


Рис. 1. Функції педагогічних практик у процесі фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО

Очевидно, що педагогічна практика дійсно виконуватиме такі функції лише за умови ефективного планування, організації, координації та моніторингу її реалізації. Тут слухними, на нашу думку, є міркування Н. Горобець та О. Янко, які зауважують, що важливим є переглянути підходи до організації педагогічної практики майбутніх вихователів, адже тривалий час «ніяких серйозних заходів до її поліпшення не здійснювалося» [8, с. 308].

Аналіз сучасних навчальних планів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» дає можливість констатувати, що на освітньому ступені «бакалавр» існують декілька педагогічних практик, натомість традиційними є:

- навчальна практика в ЗДО (орієнтовно на 3 курсі – 5 семестр);
- організаційно-методична практика (орієнтовно на 4 курсі – 7 семестр);
- виробнича практика в ЗДО (на 4 курсі – 8 семестр).

У деяких вишах можемо зустріти навчально-ознайомчу практику або пропедевтичну (орієнтовно на 1 або 2 курсах), навчальну практику в групах раннього віку (або навчальну практику з організації різних видів діяльності дітей в групах раннього віку) (орієнтовно на 2 курсі), навчальну практику «Підготовка дитини до школи» (орієнтовно на 3 курсі), практику в літніх оздоровчих таборах (орієнтовно після 2 курсу).

Навчально-ознайомча / пропедевтична практика має на меті первинне занурення майбутніх вихователів в освітній процес дитячого садка задля: усвідомлення цінності кожної окремої дитини, педагогічної професії загалом; співвідношення отриманого теоретичного багажу знань з реальною практичною діяльністю. Оптимально, якщо така практика передбачається навчальним планом якомога раніше, адже студент має можливість зрозуміти своє місце у професії вихователя, усвідомити, наскільки його очікування від професії справдилися, що сприятиме подальшому корегуванню професійної траєкторії з боку студента.

Важливим, на наш погляд, є подальше відпрацювання отриманих студентами в аудиторії знань, умінь та навичок у процесі практики в групах раннього віку, що допоможе сформувати цілісну картину про вікові та психологічні особливості становлення дитини в онтогенезі. Така практика є логічною, адже майбутні вихователі мають можливість взаємодіяти з дітьми раннього віку, відпрацьовуючи на практиці основи різних методик раннього розвитку дитини. Оптимально, коли навчальним планом передбачено не лише загальні дисципліни, що формують уявлення про особливості дітей раннього віку («Вікова психологія», «Дошкільна педагогіка» тощо), а й спеціальні фахові освітні компоненти, що мають на меті глибше пізнати особливості роботи з раннім віком, зокрема курс «Розвиток і виховання дітей раннього віку» (2 курс, 3 семестр).

Логічним продовженням циклу практик є навчальна (3 курс), коли студент має можливість включитися в освітній процес ЗДО, за допомогою вихователя-наставника проводити заняття з дошкільниками, організовувати різні режимні моменти, розваги, свята, екскурсії тощо. Тобто майбутній вихователь має можливість набути провідних умінь та навичок, що складають фундамент професії, сформувати уявлення про цінності професії вихователя.

Аналіз наявних навчальних планів засвідчив наявність у деяких ЗВО такого виду педагогічної практики для майбутніх вихователів, як «Підготовка дитини до школи», у межах якої здобувачі освіти мають можливість набути умінь та навичок роботи з дітьми старшого дошкільного віку, опанувати необхідні технології навчання дітей, які наступного року підуть до школи, усвідомити психологічні особливості віку.

Не менш важливою є організаційно-методична практика, метою якої є формування управлінської компетентності майбутнього вихователя, формування у нього умінь здійснювати провідні управлінські функції в системі ЗДО, а саме: організацію, планування, контроль та моніторинг. Для ефективного проходження цього виду практики необхідно передбачити відповідні дисципліни в межах навчального плану (наприклад: «Менеджмент в системі дошкільної освіти» або «Організація та управління діяльністю ЗДО»).

Найбільш тривалою є виробнича педагогічна практика в ЗДО, що традиційно передбачається у 8 семестрі (4 курс). На думку О. Коржук, «це період стабілізації, який характеризується формуванням у студентів умінь вирішувати конкретні освітньо-виховні завдання з урахуванням умов групи і дошкільного закладу, вікових та індивідуальних особливостей дитини» [10]. Дійсно, це останній вид педагогічної практики, що передбачений на освітньому ступені «бакалавр», в межах якої студент практично повною мірою виконує професійні обов'язки вихователя й має можливість повністю проявити свій творчий потенціал, «полюбити» професію, повністю усвідомити та прийняти її цінності. Саме під час цього виду практики система ціннісно-смыслових орієнтацій студента набуває відносної

стабільності, майбутній фахівець чітко розуміє, чи буде він продовжувати навчання за освітнім ступенем магістра, чи буде працювати за фахом після отримання диплома тощо.

Очевидно, що педагогічна практика володіє могутнім потенціалом у процесі становлення майбутнього вихователя як професіонала, з одного боку, формування у нього ціннісно-смыслових орієнтацій – з іншого, адже саме під час такого виду діяльності студент безпосередньо взаємодіє з дитиною.

Натомість досвід організації та проведення педагогічних практик як складника фахової підготовки майбутніх вихователів дозволяє виокремити низку проблем, що потребують вирішення:

– по-перше, відсутня певна чіткість та узгодженість між нормативними документами, що регулюють проведення педагогічних практик, та відповідними методичними рекомендаціями щодо їх проведення. Такі рекомендації традиційно складає випускова кафедра у вигляді наскрізної програми проходження практик, але провідними завданнями здебільшого визначаються формування певних компетентностей майбутніх фахівців, натомість, формування ціннісно-смыслових орієнтацій нівелюється;

– по-друге, відсутній механізм взаємодії між факультетськими керівниками педагогічної практики та безпосередньо вихователями ЗДО, які супроводжують студента-практиканта. Крім того, гостро постає проблема державного фінансування дитячих садків, які є базою педагогічних практик, адже вихователів не заохочують матеріально і роль наставника вони виконують на добровільних засадах. Звичайно, це на завжди сприймається позитивно, інколи адміністрація ЗДО відмовляє вишам щодо прийняття студентів на практику саме через фінансовий аспект;

– по-третє, факультетські керівники не завжди мають можливість відвідувати практикантів безпосередньо в ЗДО, постійно супроводжувати та здійснювати моніторинг через значний обсяг аудиторного навантаження; частіше за все відбувається перевірка тих занять або організація тих режимних моментів, що студент має самостійно провести, тобто так званих «залікових». Традиційно оцінювання роботи майбутніх вихователів у межах практики відбувається після її завершення, коли студенти презентують портфоліо або інший творчий звіт;

– по-четверте, більшість аудиторних занять для майбутніх вихователів мають здебільшого теоретичний характер, і навіть у межах фахових методик викладачі значну увагу приділяють теоретичному аспекту, тоді як моделюванню реального заняття приділяється менше уваги, адже традиційна організація практик не передбачає постійну взаємодію з дітьми. Навіть моделювання занять студентам доводиться робити здебільшого інтуїтивно, вони не мають можливості оцінити ефективність розробленого заняття на практиці, у кращому випадку такі заняття «програються» у студентській аудиторії. Через це більшість майбутніх фахівців зауважують, що теоретична підго-

товка у виші дещо відірвана від реальної професійно-педагогічної діяльності вихователя.

Критеріями оцінки ефективності проходження практики знову ж таки слугують сформовані компетентності, а саме: чи вміє студент самостійно скласти конспект заняття; на якому рівні було проведено заняття чи інші форми роботи з дошкільниками; чи вміє студент взаємодіяти з дітьми дошкільного віку та іншими суб'єктами освітнього процесу ЗДО. Натомість, наскільки було сформовано ті чи інші ціннісно-смыслові орієнтації майбутніх вихователів, факультетському керівнику оцінити складно, крім того, така мета зазвичай і не переслідується. Тут є слушною думка О. Коржук: «Недостатня увага приділена потенціалу практики у процесі становлення і особистісного зростання майбутнього педагога» [10, с. 77].

Натомість найвагомішою проблемою щодо організації педагогічних практик для майбутніх вихователів ЗДО є те, що означений процес є розірваним у часі. Так, перша практика у кращому випадку відбувається на 2 курсі та триває не більше 3-х тижнів, наступна – через рік – на 3 курсі, яка також має термін не більше місяця. А вже на 4 курсі студент має повноцінно виконувати обов'язки вихователя в межах виробничої практики, після якої фактично завершують бакалаврський цикл навчання та студент складає випускні державні іспити. Після цієї крапки відліку вже важко говорити про формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів. Отже, така системи організації педагогічних практик, що вже стала традиційною для більшості ЗВО, не завжди дає можливість сформулювати необхідні уміння та навички, з одного боку, з іншого – процес формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх фахівців дошкільної галузі стає здебільшого хаотичним.

Альтернативною та більш ефективною, на наш погляд, є так звана дуальна освіта, що визначається як спосіб здобуття освіти, який передбачає поєднання навчання осіб у закладах освіти з навчанням на підприємствах, в установах та організаціях для набуття певної кваліфікації зазвичай на основі договору про здійснення навчання за дуальною формою здобуття освіти [11].

У більш загальному розумінні дуальна освіта трактується як подвійний вид освіти, за якої навчання осіб у закладах освіти проходить на підприємствах [12, с. 90–91]. Під час професійної підготовки майбутніх вихователів дуальна освіта передбачає проектування навчального плану таким чином, що половина його освітніх компонентів складають саме теоретичні дисципліни, решта – передбачають практичну діяльність на базі закладів дошкільної освіти. Вважаємо, що постійне залучення до безпосередньої роботи з дітьми сприятиме формуванню відповідних ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів.

Висновки і пропозиції. Отже, педагогічна практика для майбутніх вихователів ЗДО є невідмінним складником фахової підготовки, з одного

боку, та ефективним засобом формування ціннісно-смыслових орієнтацій студентів – з іншого, за умови її коректної організації. Натомість аксіологічний потенціал педагогічних практик дещо нівелюється під час складання методичних рекомендацій до практик та відповідних завдань. Традиційно вважається, що формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів відбувається природно, у процесі взаємодії з дітьми. Натомість важливо змоделювати завдання для майбутніх вихователів ЗДО для проходження кожного виду практик таким чином, щоб аксіологічний компонент став провідним. Крім того, необхідним є перегляд та модернізація механізму проходження різних видів практик у бік постійного залучення майбутніх фахівців до партнерської взаємодії з дітьми.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93>.
2. Абдуллина О.А., Загрязкіна Н.Н. *Педагогическая практика студентов* : [учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов] Москва : Просвещение, 1989. 175 с.
3. Шулдик Г., Шулдик В. *Педагогическая практика* : [навч. посіб. для студ. пед. вузів]. Київ : Наук. світ, 2000. 143 с.
4. Артемова Л.В. *Педагогика і методика вищої школи* : [навч.-метод. посіб.] Київ : Кондор, 2008. 272 с.
5. *Педагогическая практика студентов дошкольного образования* : [учеб. пособие] / Волобуева Л.М., Ядэшко В.И., Павлова Л.И. Москва : Академия, 1999. 224 с.
6. Машкіна Л.А. Формування професійного інтересу в майбутніх вихователів у процесі педагогічної практики. *Педагогічний дискурс*. Вип. 9. 2009. С. 149–153.
7. Кідіна Л.М. Психолого-педагогічний супровід педагогічної практики майбутніх вихователів ДНЗ. *Вісник післядипломної освіти*. 2010. Вип. 1(2). С. 183–189.
8. Інноваційні моделі підготовки майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти : [кол. моногр.] / [авт. кол. : О.Г. Брежнева, Н.В. Гавриш та ін.]. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 372 с.
9. Коджаспирова Г.М., Борицова Л.В., Бостанжієва Н.И. *Педагогическая практика в начальной школе*. Москва : Издательский центр «Академия», 2000. 272 с.
10. Коржук О. Педагогічна практика як складова професійної підготовки компетентного вихователя. *Вісник Інституту розвитку дитини. Сер. : Філософія, педагогіка, психологія*. Вип. 29. 2013. С. 77–82.
11. Концепція підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-%D1%80#n9>.
12. Коркуна І.І. Сучасні процеси розвитку дуальної освіти: запорука стабільності кадрового потенціалу. *Економіка праці, демографія, соціальна політика*. Вип. 4 (132). 2018. С. 90–94.

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

THE FORMATION OF TOLERANCE OF FUTURE EDUCATORS IN THE PROFESSIONAL TRAINING PROCESS: A THEORETICAL ASPECT

Мета статті полягає в обґрунтуванні теоретичних аспектів проблеми формування толерантності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі фахової підготовки. Авторами проаналізовано ряд визначень поняття «толерантність», що дало змогу представити власне розуміння толерантності вихователя закладу дошкільної освіти. Це – невіддільний складник професійної компетентності фахівця; оволодіння спеціальними знаннями, уміннями та навичками толерантної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу; спрямованість на терпимість як активну позицію в розвитку толерантності власної особистості, особистості вихованців і їх батьків; якість особистості; норма поведінки, що представляє один із складників педагогічної етики. Толерантність також визначаємо як соціальну категорію, яка виявляється в установці на прийняття іншої людини на емпатійному розумінні, на відкритому і довірчому спілкуванні та виступає як інтегруюча форма, що несе у собі риси усіх видів і рівнів толерантності, визначається цілями, завданнями та особливостями професійної діяльності вихователя і яка є професійно-особистісною якістю фахівця. Виявлено, що діяльність вихователя з позиції толерантності має три аспекти: особистість вихователя, якому притаманні толерантні якості; прояв толерантності у професійній діяльності; реалізація принципів толерантності у педагогічному спілкуванні. Зазначено, що формування толерантного сприйняття і толерантної взаємодії здійснюється на основі розвитку особистісних характеристик студента – майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти. Цей процес може відбуватися на основі творчого поєднання цільового, змістового, організаційного та результативно-рефлексивного компонентів, а реалізувати вищезазначене можливо через посилення змісту підготовки студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» полікультурним спрямуванням, впровадженням спецкурсів та використанням полікультурної тематики у плануванні позааудиторної професійно спрямованої діяльності.

Ключові слова: майбутні вихователі закладів дошкільної освіти, полікультурна освіта,

толерантність, педагогічна толерантність, фахова підготовка.

The purpose of the article is to substantiate the theoretical aspects of the problem of forming tolerance of future preschool educators in the process of professional training. The authors have analyzed a number of definitions of the conception of "tolerance", which made it possible to present their own understanding of the tolerance of a preschool educator. This is an integral part of the professional competence of a specialist; acquisition of special knowledge, abilities and skills of tolerant interaction with all subjects of the educational process; the focus on tolerance as an active position in the development of tolerance of the self, the personality of the pupils and their parents; quality of personality; norm of behavior, which is one of the components of pedagogical ethics. Tolerance has also been defined as a social category, which manifests itself in the setting for accepting another person on empathic understanding, in open and trusting communication, and acts as an integrative form that bears the traits of all types and levels of tolerance, determined by the goals, objectives and characteristics of professional activity and who is a professional and personal quality of a specialist. It has been revealed that the activity of the educator from the standpoint of tolerance has three aspects: the personality of the educator, who possesses tolerant qualities; display of tolerance in professional activity; implementation of principles of tolerance in pedagogical communication. It has been stated that the formation of tolerant perception and tolerant interaction is carried out on the basis of development of personal characteristics of the student – the future educator of the establishment of preschool education. This process can take place on the basis of a creative combination of target, content, organizational and resultant-reflective components, and it can be realized through the enhancement of the content of preparation of students of specialty 012 "Preschool education" by multicultural direction, implementation of special courses and use of multicultural topics in planning activities.

Key words: future educators of pre-school educational establishments, multicultural education, tolerance, pedagogical tolerance, professional training.

УДК 378:373.2.011.3-051:316.647.5
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-32>

Білик О.В.,
викладач образотворчого мистецтва та художньої праці
Гуманітарно-педагогічного коледжу
Мукачівського державного університету

Гмітер Г.О.,
викладач методики музичного виховання
Гуманітарно-педагогічного коледжу
Мукачівського державного університету

Феньов Я.І.,
викладач педагогіки
Гуманітарно-педагогічного коледжу
Мукачівського державного університету

Постановка проблеми. У зв'язку з неоднозначною соціально-політичною ситуацією в суспільстві, глобалізацією, посиленнями процесами міграції та протистояннями на релігійному, національному ґрунті, проблема толерантності набуває надзвичайної актуальності. Погоджуємося з В. Ляпуною, що за цих умов саме вихователь закладу дошкільної освіти є провідником демократичних ідей та високої моралі, формування світогляду і культури особистості, виховання у молодого покоління прагнення до взаєморозуміння, солідар-

ності, толерантності. Своєчасність толерантного і етнокультурного виховання дітей дошкільного віку також обґрунтована процесами, що відбуваються в сучасному світі, де істотну роль відіграють міжнародні проекти, спрямовані на виявлення і розвиток якостей толерантності у підростаючого покоління. Відповідно, потребує оновлення зміст професійної підготовки майбутніх фахівців, який забезпечить їх не тільки відповідними знаннями, уміннями і навичками здійснення професійної діяльності у закладах дошкільної освіти, а й сформує толерантність

як здатність співпрацювати, як повагу і визнання рівності, відмову від домінування і насильства тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування толерантності нерозривно пов'язане з духовно-моральним розвитком особистості, з особливостями культури того чи іншого народу. Вона розглядається як уміння сприймати іншу людину такою, якою вона є, бажання вступати з нею в діалог. Ця проблема не є новою. У різні періоди життя спільноти вона актуалізувалася з різних позицій, а сьогодні є своєрідним критерієм освіченості і культури відносин між людьми різних поглядів, своєрідною тактикою міжнародних відносин. Проблема толерантності є предметом дослідження широкого кола вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема В. Андрющенко, А. Асмолова, Р. Валітової, Б. Гершунського, О. Гриви, О. Гуренко, В. Лекторського, Г. Олпорта, А. Реана, В. Тишкова, Н. Якси та інших. Фахову підготовку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти досліджували Г. Беленька, А. Богуш, О. Дубасенюк, Н. Гавриш, Л. Зданевич, І. Зязюн, Н. Лисенко, М. Машовець, Л. Пісоцька та інші; концептуальні ідеї підготовки майбутніх вихователів до виховання толерантності у дітей знаходимо у працях Е. Бахічи, С. Герасимова, В. Ляпунової, А. Молчанової, Т. Пономаренко та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Сучасне глобалізоване полікультурне суспільство не може існувати без толерантного співіснування і взаємодії його громадян. Дошкільне дитинство вважається найбільш сенситивним періодом для формування основ толерантності, моральності та світогляду особистості. Відповідно, сучасній дошкільній освіті потрібен фахівець нового формату, який має сформовану толерантність і володіє професійними знаннями, уміннями і навичками для формування цього феномену у дітей дошкільного віку. Відзначимо, що толерантність була предметом вивчення широкого кола науковців, проте її специфіка і зміст, пов'язані із професійною діяльністю вихователя закладу дошкільної освіти, на нашу думку, потребує більш ґрунтового вивчення.

Мета статті полягає в обґрунтуванні теоретичних аспектів проблеми формування толерантності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних умовах трансформації освіти роль вихователя зростає, а разом з тим зростають і вимоги до його професіоналізму і особистих якостей. Специфіка діяльності вихователів закладів дошкільної освіти передбачає здійснення професійної діяльності у сфері міжособистісних взаємин, і, відповідно, однією із його найважливіших якостей як фахівця повинна визначатися толерантність.

Як зазначено в Декларації принципів толерантності (резолюція 5.61 Генеральної конференції ЮНЕСКО від 16 листопада 1995 року), толерантність є «необхідною умовою миру і соціально-економічного розвитку всіх народів» [2, с. 63]. Наявність толерантних відносин в суспільстві зумовлює природне, невимушене взаємоіснування, співробітництво та зближення народів різних культур, рас, релігійних уподобань тощо. Толерантне ставлення до іншої особистості передбачає визнання і прийняття того, що особистість не тільки «інша», а і має право бути «іншою».

Усвідомлення толерантності як поваги і визнання рівноправності, зречення від переваги і примусу, визнання багатовимірності і різноманітності людської культури, норм, релігій, відхід від пізнання цього розмаїття до однаковості або до переважання якоїсь однієї точки зору знаходить своє відображення в роботах О. Асмолова [1], і Г. Солдатової [7]. На думку А. Петровського, толерантність можна аналізувати як педагогічну стабільність за наявності фрустраторів або стресорів, вироблену в результаті зменшення сприйнятливості до їхнього періодичного впливу [5, с. 20].

Толерантність є постійним особистісно-емоційним вчинком. Це припущення підтверджується висновками про те, що толерантність на емоційно-чуттєвому рівні найтіснішим чином поєднана з моральністю. Окрім цього, на емоційно-чуттєвому рівні толерантність – це позаісторичне явище, оскільки зафіксована у багатьох культурно-історичних традиціях народів. Справжня толерантність забезпечується внутрішньою духовною свободою людини, яка може не завжди збігатися із зовнішньою свободою (політичною, економічною тощо).

Найбільш ґрунтовно вважаємо думку В. Лекторського, згідно з якою толерантність може бути представлена у чотирьох можливих формах: байдужість (толерантних відносин в подібній формі цілком і повністю достатньо, в тому випадку, коли справа стосується відмінностей в традиціях, судженнях, поглядах); повага до іншого, якого я разом з тим не можу розуміти і з яким не можу взаємодіяти (така форма толерантності може існувати в науці і культурі: всі наукові погляди і культурні традиції рівні, але разом з тим невідзначені); поблажливість до слабкості інших, яка поєднуються з деякою часткою презирства до них; розширення особистого досвіду і критичний діалог (здатність подивитися на іншого з його точки зору, і тим самим побачити слабкість своєї позиції) [3, с. 50].

Відзначимо також, що толерантність як один з факторів демократичного суспільства, передбачає такий рівень розвитку самосвідомості, коли людина готова контролювати себе, свої дії, вчинки і брати цю відповідальність на себе. Тут вже

з'являються такі характеристики, як здатність до самообмеження, відмова від чогось, але не просто так, а тому, що я приймаю толерантність як важливу цінність і дотримуюся її. При цьому само-рефлексія і самоконтроль стають центральними елементами і важливими механізмами. Одночасно з цим зникає будь-яка можливість вказувати іншому на його інтолерантність, передусім тому, що погляд спрямований на самого себе, діє інша спрямованість – самовиховання, саморозвиток.

У педагогічному контексті соціальні аспекти осмислення і розуміння феномену толерантності базуються на таких положеннях: суспільство – складна система, що самоорганізується, стійкість якої зумовлюється міжособистісними, міжетнічними та іншими різними зв'язками; толерантність становить одну з фундаментальних основ досягнення соціальної злагоди в суспільстві; загальним методологічним принципом вивчення феномена толерантності має виступати принцип гуманізму; культура виступає аксіологічною основою толерантної свідомості [4, с. 9].

У рамках нашого дослідження погоджуємося з А. Молчановою, що проблема становлення й розвитку професійної свідомості повинна розглядатися в єдності трьох основоположних складників буття людини, що є цілісною моделлю будь-якого професіоналізму: діяльність, свідомість, спільнота. Так, професійна діяльність – завжди свідомо і спільна (здійснюється в соціальному співтоваристві); професійна свідомість – діяльнісна та інтерсуб'єктивна (існує і виникає в суспільстві); професійна спільнота зумовлена включати суб'єкта в спільну колективно-розподільчу діяльність, що ґрунтується на свідомому позиційному самовизначенні кожного. Відповідно, педагогічним підґрунтям створення толерантності у вихованні дослідниця вважає формування: толерантного простору, середовища, яке характеризується єдністю всіх суб'єктів виховного процесу і форм організації їх відносин, які, з одного боку, є основними компонентами педагогічної етики, а з іншого – основою, зразком морального виховання учнів; культури спілкування як взаєморозуміння, взаємоповаги, співчуття і співпереживання, відчуття партнерства; синергетичного мислення, яке дозволяє сприймати широкий спектр особистісних якостей, індивідуальних і етнічних проявів людини; а також особистісно орієнтований підхід у виховному процесі, основою якого є суб'єкт-суб'єктні відносини у системі «вихователь – вихованець». Діяльність вихователя з позиції толерантності має три аспекти: особистість вихователя, якому притаманні толерантні якості; прояв толерантності у професійній діяльності; реалізація принципів толерантності у педагогічному спілкуванні. Підтримуємо думку А. Молчанової, що толерантний педагог усвідомлює, що його сприймають

як взірць, опановує і використовує відповідні навички для розвитку діалогу і мирного вирішення конфліктів; заохочує творчі підходи до вирішення проблем; забезпечує умови для спільної конструктивної активності учасників освітнього процесу і для особистісних досягнень, не підтримує агресивну поведінку або загострене суперництво; сприяє залученню учнів і батьків до прийняття рішень і розробок програм спільної діяльності; вчить критично мислити і цінувати позиції інших; чітко формулює власну позицію у спірних питаннях; цінує культурну різноманітність і створює умови для визнання культурних відмінностей і їх проявів у житті [4, с. 13].

Розглядаючи особливості толерантності в педагогічному процесі, Ю. Поваренков встановлює два види толерантності педагога: соціальну (або соціально-психологічну) і психологічну (або психофізіологічну). Наявність соціальної толерантності дозволяє педагогу результативно взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу, а сформованість психологічної толерантності забезпечує високу стійкість педагога до чисельних професійних стресів та сприяє ефективній побудові професійної кар'єри. Науковець пропонує виділяти в соціальній толерантності структурні компоненти: динамічні – динамічна сторона толерантності визначається вмістом мотиваційної сфери педагога (готовність прийняти учня таким, яким він є), системою його цінностей, інтересів, переконань і соціальних установок; операційні – операційну основу соціальної толерантності складають конкретні знання, вміння та здібності (знання про психологічні особливості людей, здатність спілкуватися з різними людьми, здатність контролювати процес спілкування тощо) [6, с. 34].

Вихователь закладу дошкільної освіти, який усвідомлено обрав позицію толерантності, активно займається самодослідженням і саморозвитком, може повести за собою, демонструючи інші зразки поведінки: гнучкість і готовність до співпраці; здатність до діалогу, розуміння, поваги прав іншого; готовність надати певну свободу дитині у вирішенні реальних завдань, яка поєднується із відповідальністю за свої вчинки; вміння і готовність зрозуміти різні точки зору, підкреслюючи право на існування кожної, тощо.

Толерантність орієнтує на головну мету, з огляду на далекі й близькі професійні цілі, передбачаючи професійний розвиток і забезпечуючи взаємовідповідність людини і професії, критерієм чого є її адаптованість в професійній сфері, задоволеність, успішність. Отже, толерантність повинна зайняти необхідне місце в переліку необхідних професійних якостей вихователя. Критеріями на виході повинні бути волевиявлення до набуття толерантності як професійно важливої якості, самопроєктування, самоконтроль і, як наслідок,

задоволеність, успішність, розвиток особистості та діяльності. При цьому на вході – під час вступу до закладу вищої освіти, зазвичай перевіряються не якості та здібності, а рівень підготовки, рівень академічних знань, що сьогодні вважаємо недостатнім.

Формування толерантності повинно здійснюватися на основі розвитку особистісних характеристик студента – майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти. Цей процес може відбуватися на основі творчого поєднання цільового, змістового, організаційного та результативно-рефлексивного компонентів. Вважаємо, що реалізувати вищезазначене можливо через посилення змісту підготовки студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» полікультурним спрямуванням, впровадженням відповідних дисциплін із вбудованими в них відповідними елементами і аспектами розгляду толерантності, введенням обов'язкового виявлення рівнів толерантності. Необхідним кроком у формуванні толерантності вважаємо використання полікультурної тематики у плануванні педагогічної практики та позааудиторної професійно спрямованої діяльності.

Висновки. Здійснивши аналіз наукових джерел з проблеми дослідження та враховуючи досвід власної педагогічної діяльності, доходимо висновку, що толерантність вихователя закладу дошкільної це: невіддільний складник професійної компетентності фахівця; оволодіння спеціальними знаннями, уміннями та навичками толерантної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу; спрямованість на терпимість як активну позицію в розвитку толерантності власної особистості, особистості вихованців і їх батьків; якість особистості; норму поведінки, що представляє один зі складни-

ків педагогічної етики. Толерантність визначаємо також і як соціальну категорію, яка виявляється в установці на прийняття іншої людини на емпатійному розумінні, на відкритому і довірчому спілкуванні.

У нашому дослідженні толерантність виступає як інтегруюча форма, що несе у собі риси усіх видів і рівнів толерантності, визначається цілями, завданнями та особливостями професійної діяльності вихователя і яка є професійно-особистісною якістю фахівця. Подальші перспективи в цьому напрямку вбачаємо у дослідженні феномену «між-етнічна толерантність майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти».

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Асмолов А.Г. Толерантность от утопии к реальности. На пути к толерантному сознанию. Москва, 2000. с. 5–7.
2. Декларация принципов толерантности. Век толерантности, 2001. № 1. с. 62–68.
3. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме. *Вопросы философии*. 2002. №11. с. 46–54.
4. Молчанова А.О. Толерантність як ціннісна основа професійної діяльності педагога: посібник. Київ : Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2013. 188 с.
5. Петровский А.В. Основы теоретической психологии: учебное пособие. Москва : ИНФРА, 1998. 528 с.
6. Поваренков Ю.П. Психологическая характеристика профессиональной толерантности учителя. *Вопросы психологии внимания: сб. науч. трудов / под ред. проф. В.И. Страхова*. Саратов : изд-во Саратов. ун-та, 2003. Вып. 21. 256 с.
7. Солдатова Г.У. Межэтническая напряженность. Москва : Смысл, 2006. 196 с.

ТВОРЧІ ЯКОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

CREATIVE QUALITIES OF A FUTURE MATHEMATICS TEACHER IN THE CONDITIONS OF A NEW UKRAINIAN SCHOOL

Публікацію присвячено виділенню особистих творчих якостей особистості майбутнього вчителя математики, необхідних йому для успішного виконання професійних обов'язків у рамках Нової української школи. Розглянуто особливості реформування закладів середньої освіти, де ключовою реформою є Нова українська школа, про що вказано в нормативних документах України. Визначено перелік базових компетентностей учителів (професійно-педагогічну, соціально-громадянську, загальнокультурну, мовно-комунікативну, психологічно-фасилітативну, підприємницьку, інформаційно-цифрову тощо), необхідних для успішного виконання професійної діяльності сучасного вчителя, а також представлено нові ролі учителя в сучасній школі, для виконання яких основою є саме творчість педагога, у тому числі й майбутнього вчителя математики, а найголовнішими є їхні особисті творчі якості, розвиток яких є одним із основних завдань дослідження. Розглянуто структурні складники творчості майбутнього вчителя математики (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний) і набори творчих якостей, які містить кожен з указаних складників. Крім того, виділено низку новітніх напрямів діяльності, творчих особливостей, формування й розвиток творчих, особистісних і громадських якостей учня й учителя, комунікативних особливостей у колективах (медіаграмотність, права людини в освітньому просторі, академічна доброчесність, соціальне підприємництво та конкурентоспроможність, лідерство, перша медична (або домедична) допомога, протидія дискримінації та ксенофобії в освітньому середовищі (протидія цькуванню, булінгу), інклюзивна освіта й участь батьків в організації інклюзивного навчання, запровадження інновацій у школу, розвиток критичного мислення школярів тощо), які простежуються в умовах Нової української школи поряд із процесом формування окреслених компетентностей, а також вказано набори творчих якостей, необхідних для практичної реалізації зазначених особливостей.

Ключові слова: творчі якості педагога, нова українська школа, структура творчості майбутнього вчителя, здобувачі вищої

освіти, професійна підготовка вчителя математики.

This publication is dedicated to highlighting the personal creative qualities of a future math teacher's personality necessary for him to successfully complete his professional responsibilities within the new Ukrainian school. The peculiarities of reforming secondary education institutions, where the key reform is the new Ukrainian school, are discussed, as stated in the normative documents of Ukraine. The list of basic competences of teachers (professional-pedagogical, social-civic, general-cultural, psychological-facilitative, entrepreneurial, informational-digital, etc.) necessary for the successful fulfillment of the professional activity of a modern teacher is determined, as well as new roles of the teacher are presented, for which the creativity of the teacher, including the future mathematics teacher, is based, and the most important are their personal creative qualities, the development of which is one of the main of our research objectives. The structural components of creativity of the future mathematics teacher (motivational, cognitive, activity, reflexive) and sets of creative qualities that each of the mentioned components is considered. Besides, a number of new directions of activity, creative features, formation and development of creative, personal and public qualities of the student and teacher, communicative features in the collectives (media literacy, human rights in the educational space, academic integrity, social entrepreneurship and competitiveness, leadership, first aid (or domestic) assistance, combating discrimination and xenophobia in the educational environment (counteracting harassment, bullying), inclusive education and parental involvement, introduction of innovations in school, development of critical thinking of students and so on), which is traced in the conditions of the new Ukrainian school along with the process of formation of outlined competencies, and sets of creative qualities are highlighted, necessary for the practical implementation of the features outlined.

Key words: creative qualities of teacher, new Ukrainian school, structure of creativity of future teacher, applicants for higher education, professional training of mathematics teacher.

УДК 378.371.134:37.025.8

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-33>

Бурчак С.О.,

канд. пед. наук, докторант,
доцент кафедри фізико-математичної
освіти та інформатики
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сьогодні одним із провідних завдань Міністерства освіти і науки України є реформування закладів середньої освіти, де ключовою реформою є Нова українська школа, головною метою якої є створення школи, у якій якісно й комфортно навчатимуться учні, де вони не лише отримуватимуть теоретичні знання, а формуватимуть уміння використовувати їх у професійній діяльності й повсякденності [5]. Указана реформа передбачає, що в такій школі будуть прислухатися до думки школярів,

навчати їх мислити критично, відповідально ставитися до власної діяльності, уміти сміливо висловлювати й доводити свою думку. На батьків також покладено певну відповідальність, оскільки реформою передбачено взаєморозуміння та співпрацю між школою, учнями й батьками.

У Концепції «Реалізація державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» передбачено перелік проблем, які потребують первинного розв'язання, що й викликало необ-

хідність указанного реформування освіти [3]. Ідею реформування освіти України переконливо відображено в нормативних документах нашої держави, зокрема в Законі України «Про освіту» [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У зв'язку з цим сьогодні вже визначено перелік базових компетентностей учителів (професійно-педагогічну, соціально-громадянську, загальнокультурну, мовно-комунікативну, психологічно-фасилітативну, підприємницьку, інформаційно-цифрову тощо), необхідних для успішного виконання професійної діяльності, поряд із формуванням яких ми пропонуємо використання особистісних творчих якостей майбутнього педагога. Безумовно, для виконання окреслених педагогічних ролей у новій українській школі, де, як відмічено, основою є саме творчість педагога, у тому числі й майбутнього вчителя математики, чи не найголовнішими є їхні особисті творчі (креативні) якості, розвиток яких і є одним із основних завдань дослідження.

Виходячи з базових компетентностей, Л. Гриневич запропонувала так звану «формулу нової школи» [1], яка містить вісім основних компонентів: оновлення змісту освіти; умотивований учитель (який має професійний розвиток, тобто свободу творчості); формування цінностей; автономія школи; на партнерстві між школою, учнем, батьками повинна ґрунтуватися сучасна педагогіка; дитиноцентризм (освітній процес має орієнтуватися на потреби учня); оновлення структури школи (школа, що сприятиме гарному засвоєнню нового змісту й набуде компетентностей для повсякдення; рівний доступ усіх учнів до отримання якісної освіти (передбачення справедливого розподілу доступних публічних коштів) [4].

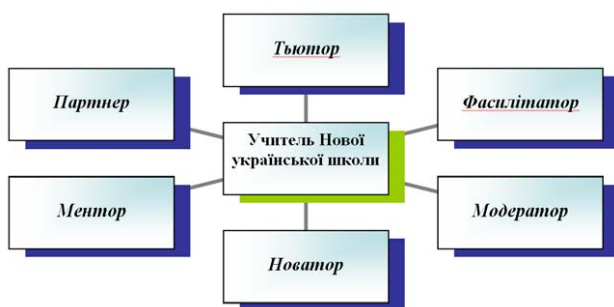


Рис. 1. Нові ролі вчителя Нової української школи

За окресленою формулою, основним завданням педагогічних університетів є підготовка успішного вчителя, оскільки саме за таких умов можна буде говорити про успішну школу. Нові ролі вчителя нової української школи представлено на рис. 1.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Безумовно, для виконання окреслених педагогічних ролей у новій українській

школі, де, як відмічено, основою є саме творчість педагога, у тому числі й майбутнього вчителя математики, чи не найголовнішими є їхні особисті творчі (креативні) якості, розвиток яких і є одним із основних завдань дослідження.

Метою статті є виділення особистих творчих якостей майбутнього вчителя математики, необхідних для успішного виконання професійних обов'язків у рамках Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Нами визначено структурні складники творчості майбутнього вчителя математики, кожний із яких містив у собі набори творчих (креативних) якостей. *Мотиваційний компонент* містить такі особисті творчі якості: мотиви, інтереси, нахили, задатки до творчої діяльності (розвиток уваги, пам'яті, уяви тощо), потребу в самореалізації, наявність інтересу до розвитку творчості; психологічну мотивацію й готовність до інновацій у професійній діяльності; упевненість у собі; мотивацію, що допомагає людині зосередитися на творчій роботі; готовність переборювати внутрішню мотивацію, протистояти думці оточення. Творчими якостями, що містяться в *когнітивному* компоненті, є здатність розв'язувати задачі, тобто здатність до аналізу й синтезу; знання, спираючись на які людина може використовувати теорію на практиці, у тому числі й психолого-педагогічні, математичні, методичні тощо; інтуїція, здатність до перетворень, уява й фантазія; мислення (власні закони руху й розвитку думки, уміння планувати свої дії, робити умовиводи та загальні висновки); здатність до педагогічної творчості. *Діяльнісний компонент* уміщує оригінальність (спроможність виробляти ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих поглядів, здатність створювати незвичайні способи та шляхи розв'язування завдань, у тому числі й математичних, педагогічних); гнучкість – здатність виявити основну властивість об'єкта й запропонувати новий спосіб його використання; семантична спонтанна гнучкість – продукування різноманітних ідей у нерегламентованій ситуації; допитливість – чутливість до проблем у навколишньому світі, здатність до розроблення гіпотези; побіжність думки – кількість ідей, що виникають за одиницю часу; використання ПК в освітньому процесі, розвиток алгоритмічного мислення, уміння працювати із джерелами інформації, продуктивно використовувати новітні інформаційні технології; асоціативність (здатність до встановлення логічних зв'язків між подіями). *Рефлексивний компонент* містить такі особисті творчі якості: розуміння себе, спрямованість на нове й уміння глибоко усвідомлювати власний досвід, здатність до самостійної діяльності в процесі розвитку творчості; збагачення ментального досвіду, здатність до самоаналізу власної діяльності, самооцінки своєї підготовленості та відповідності отриманих результатів професійної

діяльності запланованим; здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі, уносити корективи в процес розвитку творчості, бачити допущені помилки та шляхи їх усунення.

Розглянемо, які з перелічених творчих якостей майбутнього педагога та на яких етапах знадобляться майбутньому вчителю під час виконання професійних обов'язків у Новій українській школі.

Поряд із процесом формування окреслених компетентностей в умовах Нової української школи простежується низка новітніх напрямів діяльності, творчих особливостей, формування й розвиток творчих, особистісних і громадських якостей учня й учителя, комунікативних особливостей у колективах тощо. Розглянемо основні з них.

Досить важливою якістю особистості вчителя й учня в новій школі є *медіаграмотність*. Умови сучасного соціуму вимагають зробити медіаграмотність стилем життя. Сучасна освічена людина повинна вміти орієнтуватися в інформації, що надходить із величезного різноманіття джерел, розпізнавати корисну інформацію, вміти відрізнити пропаганду та дезінформацію. На нашу думку, виконанню указаної вище діяльності стануть в нагоді такі творчі якості майбутнього педагога: психологічна мотивація й готовність до інновацій у професійній діяльності; впевненість у собі; готовність переборювати внутрішню мотивацію, протистояти думці оточення; інтуїція, здатність до перетворень, уява й фантазія; гнучкість – здатність виявити основну властивість об'єкта й запропонувати новий спосіб його використання тощо.

Важливими в новій школі для учителів і методистів, адміністрації школи, батьків і взагалі всіх, хто бажає знати свої права, є знання *прав людини в освітньому просторі*, адже однією з провідних передумов до поваги людини в суспільстві, її забезпечення й захисту є саме розуміння прав людини. Крім того, формування ключових компетентностей (громадянських і соціальних), в основу яких покладено ідеї справедливості, рівності й прав людини, є одним із головних завдань Нової української школи та нормою Закону України «Про освіту». Розв'язанню указаної проблеми сприятимуть, на нашу думку, такі особисті творчі якості майбутнього педагога: мислення (власні закони руху й розвитку думки, уміння планувати свої дії, робити умовиводи та загальні висновки); допитливість – чутливість до проблем у навколишньому світі, здатність до розроблення гіпотези; побіжність думки, кількість ідей, що виникають за одиницю часу; збагачення ментального досвіду, здатність до самоаналізу власної діяльності, самооцінки своєї підготовленості й відповідності отриманих результатів професійної діяльності запланованим тощо.

Поняття *академічної доброчесності* сьогодні є дуже вживаним в українській освіті. Чинний Закон

України «Про освіту» надав нового поштовху процесам реформування і трансформації освіти. Одним із таких процесів є запровадження вимог академічної доброчесності не лише у світі науки, а й в освітньому процесі закладів вищої освіти, про що вказано в статті 42 «Академічна доброчесність» указаного Закону [2]. Учителі нової школи, особливо старших класів, повинні володіти поняттям «академічна доброчесність» і зосередити увагу на тому, як вони можуть посприяти формуванню культури учнівської академічної доброчесності. Сьогодні вказана проблема набуває своєї значущості в основному серед учнів старшої школи. Отже, майбутнім учителям, у тому числі й учителям математики, під час професійної підготовки варто звернути увагу на такі основні аспекти: підготовка учнів до навчання в університетах; компетентності та вибір життєвої стратегії під час проживання в «добу знань»; призначення школи; творчість, творча діяльність, неприпустимість плагіату та необхідність покликать; написання наукових робіт, виконання елементарних проектів, наукових досліджень тощо. Розв'язанню указаної проблеми сприятимуть, на нашу думку, такі особисті творчі якості майбутнього педагога: психологічна мотивація й готовність до інновацій у професійній діяльності; впевненість у собі; мислення (власні закони руху й розвитку думки, уміння планувати свої дії, робити умовиводи та загальні висновки); здатність до педагогічної творчості; допитливість – чутливість до проблем у навколишньому світі, здатність до розроблення гіпотези; використання ПК в освітньому процесі, розвиток алгоритмічного мислення, уміння працювати із джерелами інформації, продуктивно використовувати новітні інформаційні технології; здатність до самоаналізу власної діяльності, самооцінки своєї підготовленості й відповідності отриманих результатів професійної діяльності запланованим.

У рамках Нової української школи, яка покликана виховати особистість, готову до адаптації в будь-яких соціальних умовах, конкурентоспроможну, здатну до свідомого суспільного вибору, а також у рамках ідей STEM-освіти все частіше постає питання підготовки як майбутніх педагогів, так й учнів школи до умов *соціального підприємництва та конкурентоспроможності*. Зрозуміло, що для вчителя математики підготовка учнів до окресленої проблеми не є найголовнішим завданням. Разом із тим сьогодні вимагає володіти як учителю, так й учню поняттями соціального підприємництва, знати перелік його основних відмінностей від традиційного бізнесу, конкурентних переваг соціопідприємств тощо. Необхідні творчі (креативні) якості: мотиви, інтереси, нахили, задатки до творчої діяльності (розвиток уваги, пам'яті, уяви тощо), потреба в самореалізації, наявність інтересу до розвитку творчості; психо-

логічна мотивація й готовність до інновацій у професійній діяльності; впевненість у собі; мотивація, що допомагає людині зосередитися на творчій роботі; здатність розв'язувати задачі, тобто здатність до аналізу й синтезу; інтуїція, здатність до перетворень, уява й фантазія; оригінальність (спроможність виробляти ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих поглядів, здатність створювати незвичайні способи та шляхи розв'язування завдань); продуктивно використовувати новітні інформаційні технології тощо.

В окреслених умовах дуже важливим фактом є розвиток якостей *лідера*, адже однією з нових ролей педагога є саме вчитель-лідер. Майбутні учителі в процесі фахової підготовки повинні звернути увагу на розвиток цієї якості, лідерського потенціалу як у собі, так і в учнів нової школи. Указана проблема розв'язується шляхом розвитку чотирьох основних якостей лідера: пізнання себе, надихання інших на дію, уміння прийняття оптимального рішення, бути громадянином власної країни й усього світу. Творчі (креативні) якості: впевненість у собі; розуміння себе, спрямованість на нове й уміння глибоко усвідомлювати власний досвід; здатність до аналізу й синтезу; потреба в самореалізації, наявність інтересу до розвитку творчості; психологічна мотивація й готовність до інновацій у професійній діяльності; асоціативність (здатність до встановлення логічних зв'язків між подіями тощо); інтуїція, здатність до перетворень, уява й фантазія; оригінальність (спроможність виробляти ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих поглядів тощо).

Безпека дитини є одним із чи не найголовніших принципів Нової української школи. З метою організації безпечного освітнього середовища майбутні педагоги повинні володіти певними навичками, однією з яких є навичка *першої медичної (або домедичної) допомоги*, адже збереження життя людини до приїзду медиків є обов'язковим знанням для вчителів і дітей, асистентів, педагогічних працівників та інших учасників педагогічного процесу, адміністрації школи, дуже бажаним для батьків, особливо для тих, у кого є діти з особливими освітніми потребами. Творчі (креативні) якості: впевненість у собі; інтуїція, здатність до перетворень, уява й фантазія; семантична спонтанна гнучкість – продукування різноманітних ідей у нерегламентованій ситуації; побіжність думки кількість ідей, що виникають за одиницю часу; збагачення ментального досвіду, здатність до самоаналізу власної діяльності тощо.

Ще однією вимогою Нової української школи є *протидія дискримінації та ксенофобії в освітньому середовищі (протидія цькуванню, булінгу тощо)*. З метою дотримання указаної вимоги майбутнім педагогам варто ознайомитися з основними поняттями цькування (булінгу), розглянути

практичні ситуації в закладах середньої освіти й скласти своєрідний план дій з метою протидії цькуванню в закладі, де він планує працювати чи проходити педагогічну практику. Творчі (креативні) якості: впевненість у собі; розуміння себе, спрямованість на нове й уміння глибоко усвідомлювати власний досвід; інтуїція, здатність до перетворень, уява й фантазія; асоціативність (здатність до встановлення логічних зв'язків між подіями тощо); розуміння себе, спрямованість на нове й уміння глибоко усвідомлювати власний досвід, здатність до самостійної діяльності; збагачення ментального досвіду, здатність до самоаналізу власної діяльності тощо.

Інклюзивна освіта й участь батьків в організації інклюзивного навчання. Цей напрям роботи Нової української школи чи не найбільше об'єднує цілі батьків і школи: створення освітнього середовища дитині, яка любить навчатися й після закінчення школи буде реалізованою та щасливою. Особливої співпраці й розуміння процесів вимагає ситуація для дітей з особливими освітніми потребами. Від наявності цього часто залежить емоційний, психічний і фізичний розвиток дитини з особливими освітніми потребами. Творчі (креативні) якості: розуміння себе, спрямованість на нове й уміння глибоко усвідомлювати власний досвід; здатність до аналізу й синтезу; знання, спираючись на які людина може використовувати теорію на практиці; мотиви, інтереси, нахили, задатки до творчої діяльності; психологічна мотивація й готовність до інновацій у професійній діяльності; асоціативність (здатність до встановлення логічних зв'язків між подіями тощо); інтуїція, здатність до перетворень, уява й фантазія; здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі, уносити корективи в конкретний процес тощо.

Кожен заклад освіти й кожен учитель, який у ньому працює, постійно замислюються над покращенням умов для освіти молоді. Учителі сподіваються, що учні навчатимуться протягом життя, а тому й учителі мають постійно вчитися та самовдосконалюватися з метою *упровадження інновацій у школу*. Творчі (креативні) якості: готовність переборювати внутрішню мотивацію, протистояти думці оточення; інтуїція, здатність до перетворень, уява й фантазія; асоціативність (здатність до встановлення логічних зв'язків між подіями тощо); збагачення ментального досвіду, здатність до самоаналізу, самооцінки підготовленості й відповідності отриманих результатів професійної діяльності запланованим тощо.

Розвиток *критичного мислення школярів* у Новій українській школі й освітній процес, побудований на його засадах, за останні десять років стали основою освітніх реформ у провідних країнах Європи, а на Всесвітньому економічному форумі в Давосі регулярно складається

перелік актуальних навичок, необхідних для успішної кар'єри. Тому майбутньому педагогу варто здобувати вміння мислити критично самому, а потім йчити школярів, оскільки це забезпечує суспільний і науково-технічний прогрес, а саме освітня діяльність відіграє в його розвитку першорядну роль. Творчі (креативні) якості: упевненість у собі; розуміння себе, спрямованість на нове й уміння глибоко усвідомлювати власний досвід; інтуїція, здатність до перетворень, уява й фантазія; асоціативність (здатність до встановлення логічних зв'язків між подіями тощо); розуміння себе, спрямованість на нове й уміння глибоко усвідомлювати власний досвід, здатність до самостійної діяльності; збагачення ментального досвіду, здатність до самоаналізу власної діяльності тощо.

Висновки. Отже, перелік напрямів діяльності Нової української школи, поданих на сторінках статті, не повний, оскільки вони час від часу можуть змінюватися, доповнюватися тощо. Разом із тим описані можливості використання особистісних творчих якостей майбутнього педагога показують, що розвиток творчості майбутнього вчителя стає

однією з головних цінностей професійної діяльності педагога в умовах Нової української школи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти / Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова на ін. ; за заг. ред. М. Грищенка. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016. 36 с.
2. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII.
3. Концепція «Реалізація державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» (2016). : <https://osvita.ua/school/reform/54276/>.
4. Нові професійні ролі і завдання сучасного вчителя в контексті концепції Нової української школи (2018). : <https://vseosvita.ua/library/novi-profesijni-rol-i-zavdannja-sucasnogo-vcitela-v-konteksti-konceptii-novoi-ukrainskoi-skoli-87162.html>.
5. Сипченко В., Бурчак С., Прокопенко Ю. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів. Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / за заг. ред. проф. В.І. Сипченка. Слов'янськ : ДДПУ, 2014. С. 165–171.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ОСВІТНЬО-НАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

METHODOLOGICAL APPROACHES OF RESEARCH OF THE PROBLEM OF EDUCATION AND SCIENTIFIC TRAINING OF TEACHERS OF THE PRIMARY SCHOOL IN THE INFORMATION TECHNOLOGY CONDITIONS

Стаття досліджує потреби використання інформаційних технологій в освітньому процесі вищого навчального закладу, що зумовлюються нагальною потребою підготовки вчителів початкової школи, здатних до реалізації своїх професійних функцій в умовах сучасного суспільства, у якому інформація все більше набуває ролі соціально значущого ресурсу (на рівні з матеріальними, енергетичними, фінансовими та іншими ресурсами), яке потребує висококваліфікованих учителів початкової школи, котрі б вільно володіли інформаційними технологіями та ефективно їх використовували в професійній діяльності. Така підготовка означає формування в студентів компетенцій зі швидкої орієнтації в інформаційному просторі й умінь застосовувати інформаційні технології для успішного вирішення професійних завдань. Створення національної освітньої системи – необхідний чинник інтелектуального й духовного розвитку суспільства. Разом із тим реформування освіти в Україні відображає її характерні риси, зміст і спрямованість перетворень, що мають загальноцивілізаційне значення. Під впливом новітніх інформаційних та освітніх технологій помітно зростають обсяги знань, руйнується усталена до недавнього часу структура виробництва й баланс попиту на професії, а отже, і зайнятості населення. Створюються можливості для задоволення потреби в кадрах для нових видів діяльності, а також підвищення рівня освітньої підготовки, розширення й оновлення номенклатури фахових кваліфікацій.

У процесі навчання у вищому навчальному закладі потрібно забезпечити розвиток у студентів системного мислення, усвідомлення необхідності застосування інформаційних технологій для управління та прийняття рішень, для дослідження складних економічних явищ і процесів. Перед викладачами вишів стоїть складне завдання – навчити майбутніх фахівців раціонально використовувати інформаційні технології, їх технічні можливості та програмне забезпечення обчислювальної техніки в інформаційно-аналітичній роботі.

Ключові слова: освіта, інформатизація, інформаційні технології, учитель початкової школи, методологічний підхід.

The article deals with the needs of using the information technologies in the educational process of higher education that is conditioned by the urgent need to train the elementary school teachers capable of performing their professional functions in modern society, in which information is increasingly becoming a socially significant resource (at the level of material, energy, financial and other resources), requires highly qualified teachers of elementary school who are fluent in information technology and efficient use them in their professional activities). Such training means the formation of competencies of students with a quick orientation in the information space and the ability to use the information technologies to successfully solve the professional problems. Creating a national education system is a necessary factor in the intellectual and spiritual development of society. At the same time, the reform of education in Ukraine reflects its characteristic features, content and orientation of transformations of general civilizational significance. Under the influence of the latest information and educational technologies, the volume of knowledge is noticeably increasing; the structure of production and the balance of demand for professions and, consequently, the employment of the population are being destroyed until recently. The opportunities are being created to meet the staffing needs for new activities, as well as to increase the level of educational training, expand and update the range of professional qualifications.

In the process of studying at a higher education institution, it is necessary to ensure the development of systemic thinking among students, the awareness of the need to use information technologies for management and decision making, for the study of complex economic phenomena and processes. The professors of higher education have a difficult task – to educate future professionals to rationally use information technologies, their technical capabilities and software of computer technology in information and analytical work.

Key words: education, informatization, information technology, elementary school teacher, methodological approach.

УДК 378.011.3-051:373.3:004.9
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-34>

Василиків І.Б.,
канд. пед. наук,
старший викладач кафедри
математики, інформатики та методики
їх викладання у початковій школі
Дрогобицького державного
педагогічного університету
імені Івана Франка

Постановка проблеми в загальному вигляді. Використання сучасних технологій може набагато спростити процес навчання та покращити засвоєння матеріалу [12]. Так, зокрема, використання таких відомих і загальнонавчаних засобів, як: проєктор, налагоджені комп'ютери, сучасні лабораторні стенди, може набагато поліпшити навчання студентів технічних вишів. Спрощуючи навчання, тим самим можна підвищити й мотивацію майбутніх фахівців. Дуже важливим є вирішення питання

про забезпечення навчальних закладів сучасними ПЗ, адже на уроках не завжди є можливість використовувати програмні засоби, які поліпшують якість знань студента.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання модернізації змісту освіти досліджують інститути НАПН України на чолі з Міністерством освіти, науки, молоді та спорту, окремі науковці та практики. Водночас багато питань ще лишаються не розв'язаними. Упровадження ІТ в навчально-

виховний процес ЗВО деякою мірою орієнтує на перегляд традиційних форм навчання, які склалися натепер; дає можливості для збільшення обсягу навчальних завдань творчого, пошукового та дослідницького характеру, переструктурування системи та змісту позааудиторних самостійних занять, а також на попередній перегляд національних стандартів комп'ютерної грамотності.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Отже, для дослідження цього процесу, зокрема для визначення змісту освітньо-професійної підготовки вчителя початкових класів, доцільно використовувати інформаційний підхід.

Мета статті – розглянути сутність застосування інформаційного підходу під час конструювання змісту освітньо-наукової підготовки вчителя початкових класів і визначитися з відповідною технологією.

Виклад основного матеріалу. Сучасні освітні стратегії акцентують увагу на соціальному аспекті ІТ-підготовки студентів, її організацію на інтегральній основі [1; 2; 3; 4; 5; 11 тощо]. Тому для концепції проектування та розвитку системи інформаційно-технологічної підготовки майбутніх учителів початкових класів важливим видається визначення складників інформаційно-технологічної підготовки як складної динамічної системи формування системи інформатичних компетентностей, що включає вивчення загальноосвітніх і фахових дисциплін, передбачає розвиток інформаційно-технологічного мислення, прикладну творчу діяльність студентів і їх професійну орієнтацію на запити інформаційного суспільства [6; 7; 8; 9; 10 тощо].

Зміст ІТ-підготовки визначається сукупністю систематизованих знань, системою інформатичних компетентностей, особистими поглядами й переконаннями, а також певним рівнем розвитку пізнавальних сил і практичної підготовки, досягнутої в ході навчальної діяльності, що забезпечує:

- формування системи знань про основні методи й засоби інформатики;
- формування визначеного рівня інформатичних компетентностей;
- розвиток самостійності, здатності ефективно виконувати професійні завдання з використанням методів і засобів інформатики;
- дотримання етичних норм, культури поведінки, визначених світовою спільнотою для інформаційного суспільства;
- виховання працьовитості, колективізму, обов'язковості, чесності, відповідальності, безконфліктного спілкування тощо.

Педагогічні особливості моделювання змісту системи інформаційно-технологічної підготовки майбутніх учителів початкових класів зумовлюють наявність:

- особистісно орієнтованого підходу до визначення змісту інформаційно-технологічної підго-

товки, що сприяє розкриттю й усебічному розвитку особистості майбутнього педагога, формує основи для самореалізації та активності особистості й передбачає розроблення ситуацій продуктивної навчальної взаємодії на основі готовності до професійно-інформаційно-технологічної діяльності з урахуванням рівнів сформованості інформатичних компетентностей;

- наступності змісту інформаційно-технологічної підготовки та варіативних способів виконання педагогічних і навчальних завдань;

- цілісності, ієрархічності й професійно-педагогічної спрямованості розгортання змісту інформаційно-технологічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у єдності теоретичного, практичного, прикладного, евристичного й мотиваційного компонентів навчання;

- розроблення умов (психологічних, педагогічних, організаційно-методичних) для актуалізації базових навчальних елементів інформаційно-технологічної підготовки з подальшим теоретичним узагальненням структурних одиниць, що розкриває їх сутність, цілісність і враховує трансдисциплінарні зв'язки (інтеграція) в контексті інтелектуального й особистісного розвитку студентів з метою формування системи інформатичних компетентностей у майбутнього вчителя початкових класів;

- моделювання дидактичних і когнітивних процесів на основі адекватного сприйняття й активізації мотиваційної та емоційно-вольової сфери, а також різноманітності форм представлення інформатичних завдань (аналіз інформаційних об'єктів, виконання творчих веб-проектів і завдань прикладного характеру).

Чільне місце в системі інформаційно-технологічної підготовки майбутніх учителів освітньої програми «Початкова освіта та інформатика» посідає теоретичне навчання, що реалізується насамперед у формі лекційних занять і самостійної роботи студентів. У процесі теоретичного навчання студенти вивчають основний зміст і проблеми наук, що становлять основу їхньої майбутньої інформаційно-технологічної діяльності, опановують методи дослідження й форми впровадження науки в практику.

Для вчителя початкових класів теоретичне навчання включає вивчення суспільних наук, дисциплін психолого-педагогічного та природничого циклу й дисциплін спеціалізації (інформаційно-технологічні дисципліни, методика викладання дисциплін освітньої програми «Початкова освіта та інформатика» тощо), основи яких він викладатиме в школі залежно від конкретних умов.

Формування системи інформатичних компетентностей майбутнього вчителя початкових класів неможливе без здійснення науково-дослідної роботи, у тому числі й виконання курсових і магіс-

терських робіт. Ці елементи навчальної діяльності не лише виконують функцію накопичення знань, а і готують студентів до інформаційно-технологічної діяльності як до процесу, що постійно змінюється й удосконалюється.

Перераховані види навчальної діяльності передбачають самостійне оволодіння навчальним матеріалом або вивчення більш глибоко тієї або іншої проблеми, тому важливим елементом формування системи інформатичних компетентностей є самостійна навчальна робота. З огляду на те що інформаційно-технологічна підготовка передбачає поєднання та взаємодію множини дисциплін, розділів різноманітних курсів, інтеграційні процеси значною мірою визначають ефективність системи інформаційно-технологічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Діяльність вчителя освітньої програми «Початкова освіта та інформатика» безпосередньо пов'язана з формуванням творчої особистості, здатної самостійно вирішувати завдання професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства, що визначає одну з умов ефективності функціонування системи інформаційно-технологічної підготовки. Важливим елементом у творчій діяльності вчителя освітньої програми «Початкова освіта та інформатика» є проектна діяльність. Використання в процесі інформаційно-технологічної підготовки творчих завдань інформатичного спрямування та науково-дослідної роботи студентів дає змогу на практиці реалізувати ефективну систему формування інформатичних компетентностей і творчої активної особистості вчителя початкових класів.

Досягнення майбутнім учителем освітньої програми «Початкова освіта та інформатика» високого рівня ІТ-компетентностей забезпечує позитивну реакцію суспільства на інформаційні потреби особистості, що динамічно змінюються, створює необхідну основу для підвищення соціальної, територіальної й освітньої мобільності.

Аналіз професійної діяльності педагога показує, що вона є інформаційним процесом і може бути представлена у вигляді інформації (первинної) про її складники, які визначаються на основі іншого – суб'єктно-діяльнісного – підходу. Це відомості про типи, функції, типові завдання діяльності та професійні вміння вчителя початкової школи. Інформація про ці складники зумовлена єдністю професійної педагогічної діяльності, які знаходяться в певній взаємодії. Тобто інформація про функції зумовлюється (взаємодіє) з інформацією про типові завдання діяльності, яка, у свою чергу, зумовлюється інформацією про відповідні професійні вміння й навпаки. Також інформація про одні функції чи типові завдання діяльності взаємодіє з інформацією про інші функції чи типові завдання діяльності (і навпаки). У результаті такої взаємодії повна інформація про складники професійної

діяльності не змінюється. А якщо інформація про один зі складників змінюється, то, відповідно, змінюється інформація й про інші складники цього педагогічного простору. У результаті вся інформація в цьому педагогічному просторі врівноважується.

Отже, з урахуванням цих положень ми можемо подати сам педагогічний процес, який здійснює вчитель, як єдиний педагогічний простір і визначити його склад.

Відомо, що освітньо-професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи є моделлю педагогічної діяльності педагога. Вона також може бути подана у вигляді інформації (але вже вторинної) і являє собою інформаційне поле про складники педагогічної діяльності педагога, яке можна визначити як освітній простір. Цей освітній простір і є змістом освіти, який відображається в освітньо-кваліфікаційних характеристиках, освітньо-професійних програмах, навчальних планах і навчальних програмах підготовки фахівця. Отже, згідно з інформаційним підходом, зміст освітньо-професійної підготовки відповідно до певної педагогічної професії є єдиним освітнім простором. Такими щільностями, як відомо, є блоки (системи) навчальних дисциплін, окремі навчальні дисципліни, їх розділи (навчальні модулі) та компоненти навчальних (наукових) знань, що утворюють ці розділи. Вони становлять чотирирівневу модель підготовки фахівця.

Однак, як відомо, викладач початкової школи ВНЗ має забезпечувати рефлексивне керування пізнавальною діяльністю студентів, яке не може не передбачати використання надлишкової інформації під час знайомства з новими досягненнями в науці та практиці з дисципліни [16, с. 76].

Висновки. У процесі підготовки вчителів початкових класів, заснованої на використанні ІТ як у навчальних аудиторіях, так і під час самостійної роботи в позаурочний час, у них закладаються механізми мислення, пов'язані з постановкою мети й виробленням концепції її досягнення за допомогою аналітичних навичок. Отже, проведеними дослідженнями доведено, що без застосування ІКТ вже неможливо підготувати вчителів початкових класів, які відповідають сучасному рівню вимог не тільки європейського, а й вітчизняного ринку праці.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). Київ : Райдуга, 1994. 62 с.
2. Державна цільова програма впровадження у навчально-виховний процес ЗНЗ інформаційних технологій «Сто відсотків» на період до 2015 року. *Законодавча база Кабінету Міністрів України*. 2011. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show>.
3. Державний стандарт вищої освіти. Загальні положення. URL: <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/>

education/56/general-secondary-education/state_standards/.

4. Державний стандарт освітньої програми «Технологія». *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2003. № 4. С. 4–7.

5. Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 200–2015 роки : Закон України. *Відомості Верховної Ради України*. 2007.

6. Андрущенко В.П. Пріоритети для освіти XXI століття. *Вища освіта України*. 2009. № 3. Дод. 1 : Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». Київ : Гнозис, 2009. С. 7–8.

7. Аніщенко О.В., Падалка О.С. Інформаційна культура педагога. *Publishinghouse Education and Sciences. r.o.* URL: http://www.rusnauka.com/12.APSN_2007/Pedagogical/20930.doc.html / 21:23 12.12.2009.

8. Асоціація УРАН. URL: <http://www.uran.net.ua/~ukr/frames.html> / 12:25 23.02.2009.

9. Биков В.Ю., Мушка І.В. Електронна педагогіка та сучасні інструменти систем відкритої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. № 5 (13). URL: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>.

10. Биков В.Ю., Жук Ю.О. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-інформаційно-технологічної еліти* : збірник наукових праць / за ред. Л.Л. Товажнянського, О.Г. Романовського. Харків : НТУ «ХПІ», 2003. Вип. 1 (5). С. 64–77.

11. Глобальные тенденции в развитии и использовании образовательных ресурсов и их роль в. *Институт информационных технологий в образовании ЮНЕСКО*. 2010. 12 с. URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214676.pdf>.

12. Кобилянський О.В., Дембіцька С.В., Кобилянська І.М. Теоретичні засади формування компетенцій з безпеки життєдіяльності у студентів економічних спеціальностей : монографія. Вінниця : ВНТУ, 2014. 264 с.

13. Кобилянський О.В., Дембіцька С.В. Використання інтернет-технологій у процесі вивчення безпеки життєдіяльності. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. Вип. 132. С. 61–65.

14. Некрасова Г.Н. Подготовка учителя технологии к использованию средств информационных технологий в профессиональной деятельности : монография. Москва : Школа будущего, 2004. 255 с.

15. Оцінка знань студентів та якості підготовки фахівців (Методичні та методологічні аспекти) : навчальний посібник. Київ : ІЗМН, 1997. 216 с.

16. Стешенко В. Застосування інформаційного підходу як методологічного базису для конструювання змісту освітньо-професійної підготовки вчителя. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія «Педагогіка»*. 2007. № 8. С. 75–78. С. 76.

ПРАКТИКА ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ: АНАЛІЗ ТЕОРЕТИЧНИХ КОНЦЕПЦІЙ

PRACTICE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES APPLICATION IN PREPARATION OF FUTURE TEACHERS: ANALYSIS OF THEORETICAL CONCEPTS

У статті представлено аналіз та систематизацію інноваційних методів навчання, які застосовуються під час викладання у вищій школі, зокрема для підготовки майбутніх учителів. Автором схематично представлено інноваційну систему вищої освіти, що складається із компонентів, функцій та зв'язків, подано їх характеристику, виділено переваги застосування даної системи відповідно до досвіду іноземних навчальних закладів. Також у статті представлено характеристику інноваційних технологій, які застосовуються під час викладання та навчання, як-от: метод проєктів, кейс-методи, тренінги, навчальні дискусії, навчальні ігри, застосування мультимедійного обладнання під час викладання тощо. Автор зосередив увагу на тренінгах як інструменті, що дає змогу відпрацювати теоретичні концепції на практиці. У статті розглянуто метод Колба, відповідно до якого тренінг складається із чотирьох основних елементів: конкретного досвіду, пасивного спостереження, створення абстрактної теорії, активного експериментування. Також тренінг в основному складається з вивчення нового матеріалу, закріплення пройденого та вивченого, оцінки й аналізу, підбиття підсумків. Автор стверджує, що в умовах сьогодення у вітчизняній системі освіти переважає вивчення саме теоретичного матеріалу, натомість Болонська система, навпаки, передбачає більше практики та відпрацювання навиків, отриманих знань тощо. Зміцнення акценту в освіті в напрямі практики є досить ефективним, що підтверджується досвідом розвинутих країн світу. У підсумку автор робить висновок про те, що поєднання традиційного навчання та тренінгів як інноваційної технології навчання зумовить краще розуміння теоретичного матеріалу, формування практичних навичок, підвищить готовність до викладацької діяльності та ринку праці загалом, сформує необхідний базис для застосування інших інноваційних технологій у практиці викладання.

Ключові слова: інновація, інноваційна система, вища школа, інноваційні технології навчання, мультимедійні презентації, тренінги, кейс-технології.

The article presents the analysis and systematization of innovative teaching methods used in higher education, in particular, and in the preparation of future teachers. The author schematically presents an innovative higher education system consisting of components, functions and connections, describes them, and highlights the benefits of using this system in accordance with the experience of foreign educational institutions. The article also describes the characteristics of innovative technologies that are used in teaching and learning: project method, case methods, trainings, educational discussions, educational games, the use of multimedia equipment in teaching, etc. The author has focused on trainings as a tool to put into practice theoretical concepts. The article deals with the Kolb method, according to which training consists of four basic elements: concrete experience, passive observation, creation of abstract theory, active experimentation. Also, training mainly consists of learning new material, consolidating what has been completed and studied, assessing and analyzing, and summarizing. The author argues that under the present conditions, the study of theoretical material is predominant in the domestic education system, but instead the Bologna system provides more practice and refinement of skills, acquired knowledge, etc. The shift in emphasis in education towards practice is quite effective, evidenced by the experience of developed countries. As a result, the author concludes that the combination of traditional studies and trainings as an innovative learning technology will lead to a better understanding of theoretical material, the acquisition of practical skills, increase readiness for teaching, and the labor market in general, will form the necessary basis for the application of other innovative technologies in teaching practice.

Key words: innovation, innovation system, high school, innovative teaching technologies, multimedia presentations, trainings, case technologies.

УДК 378.011.3–051:784:001.895
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-35>

Веремчук А.П.,
канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді. Під час викладання та навчання у вищій школі використовуються різні інноваційні практики, з різним ступенем опори на технологічний прогрес. Основними цілями застосування інноваційних технологій у навчанні є підвищення ступеня участі студентів, покращення результатів навчання, урізноманітнення вибору предметів та збільшення гнучкості у викладанні. Натепер нові підходи включають: запровадження зміну напряму до технологій онлайн-навчання, розвиток змішаного навчання (тобто поєднання «традиційного навчання» та онлайн-навчання) як на рівні курсу, так і на рівні програми, а також застосування інноваційних практик викладання та навчання, яке не

залежить від технологій, як-от навчання, орієнтоване на студентів, і проєктне навчання. В Україні інноваційні напрями також активно розвиваються, але за останні декілька років усе ще не досягнуто достатньо високо рівня, зокрема порівняно з європейськими країнами, що проявляється в переважанні традиційних методів навчання у вищій школі. З огляду на вищезазначене, вважаємо, що обрана тематика є актуальною і може знайти практичне відображення в діяльності вищих начальних закладів України.

Аналіз останніх публікацій і публікацій. Проблематиці теоретичного обґрунтування та практичного застосування інноваційних технологій у вищій школі присвячено безліч праць вітчизняних

і закордонних учених. Так, Н. Кошечко у своїй статті запропонувала теоретичний базис інноваційних технологій, зокрема автор розглянув такі поняття, як «педагогічна технологія», «освітня технологія», «технологія навчання», «інтерактивні технології навчання та викладання» [5, с. 35]. Науковець не лише окреслив сутність інтерактивних технологій навчання, але й представив характеристику кожного з видів. William G. Tierney у своїй праці значну увагу приділяє теоретичним концепціям, зокрема сутності інноваційної діяльності в освіті, базовим принципам, характеристикам і аналізу видів інноваційної діяльності в напрямі підготовки студентів до майбутнього працевлаштування [15]. Н. Мачинська та Ю. Комарова значну увагу приділили кейс-технологіям та інформаційному супроводу навчання у вищій школі. Науковці також виділяють переваги використання інформаційних технологій як для студентів, так і для викладачів, до найбільш суттєвих відносять економію часу та можливість виконувати більше завдань [6, с. 240]. Р. Гуревич, М. Кадемія та В. Уманець більш детально проаналізували дистанційне навчання як один із підходів до здійснення інноваційного процесу у вищих навчальних закладах [8, с. 236]. Науковці розглянули практичні аспекти смарт-навчання та його практичного впровадження у закладах вищої освіти (далі – ЗВО), модульної технології навчання та її переваг, а також представили оцінку технології навчання «перевернутий клас». Подібне дослідження представив J. Naurood, який проаналізував усі переваги та недоліки цифрової освіти, її вплив на професійні якості майбутніх учителів [14]. Також достатньо праць зосереджені на проблемах застосування інноваційних підходів під час підготовки майбутніх учителів у різних галузях: у природничих науках (О. Харченко [9]), у сфері охорони здоров'я (Л. Іваненко й А. Кулагіна [1]), а також за спрямуванням вчителя чи викладача (вчитель початкових класів – Г. Черненко [10], викладач у професійно-технічному закладі – О. Палига й І. Притула [7]). Незважаючи на значну увагу науковців до проблем застосування інноваційних технологій, усе ще залишаються малодослідженими деякі види інноваційних технологій, а також немає єдиного підходу до пояснення інноваційної системи навчального закладу, що і становить значний науковий інтерес.

Мета статті – аналіз і систематизація інноваційних методів навчання, які застосовуються під час викладання у вищій школі, зокрема і для підготовки майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу. За визначенням Організації економічного співробітництва та розвитку, інновація у сфері освіти – це новий або значно вдосконалений продукт, процес, організаційний метод або сама організація, розроблена або яка має значний вплив на діяльність вищого

навчального закладу та / або інших зацікавлених сторін у галузі вищої освіти.

Для кращого розуміння природи та динаміки інноваційних технологій, що застосовуються у вищій освіті, закордонні науковці розробили концепцію «інноваційної системи вищої освіти», яку доцільно трактувати як аналітичну конструкцію, яка синтезує ключові риси сектора вищої освіти в «інноваційну систему» – формат, визначений відповідно до теорії систем як сукупність компонентів, відносин (зв'язків) та функцій [13]. На рис. 1 схематично представлено інноваційну систему вищої освіти.

Відповідно до даної системи, до функцій належать:

- освіта (викладання та навчання; розвиток навчальних програм; оцінювання учнів; мобільність студентів; акредитація);
- дослідження (створення нових знань; тестування та вимірювання; експерименти; валідація результатів; представлення результатів тощо);
- залучення («третя місія»): захист інтелектуальної власності; договори із промисловістю; договори з державними органами; участь у розробці політики; залучення до соціального та культурного життя; громадське розуміння науки.

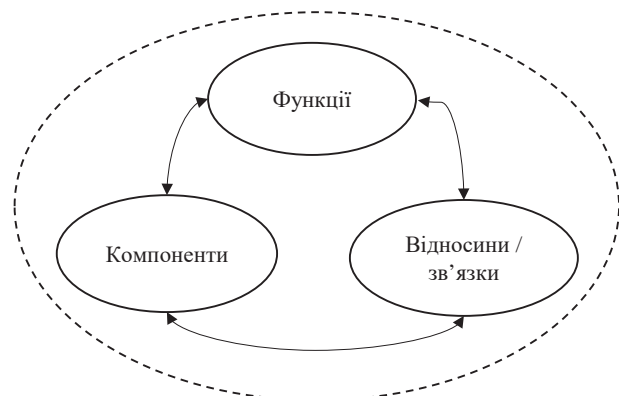


Рис. 1. Інноваційна система вищої освіти [13]

Компонентами виступають:

– прямі та непрямі актори: студенти, науково-педагогічний колектив (викладачі, асистенти, інші наукові працівники, наставники й ін.), інший персонал вищих навчальних закладів (адміністратори, менеджери з передачі технологій, експерти з ІТ, адвокати й ін.);

– інституційні й індивідуальні суб'єкти: університети зі своїми кафедрами, школами та лабораторіями, пов'язані з ними науково-дослідні інститути (найчастіше міждисциплінарні), бюро трансферу технологій і виробничі зв'язки, установи підтримки бізнесу (наукові парки, інкубатори для бізнесу та технологій), установи фінансової підтримки (державні та приватні фірми венчурного капіталу тощо).

До зв'язків або відносин належать: співпраця, ефект заміщення (заміщення виникає, коли один інституційний актор бере керівництво та виконує функцію, яка традиційно належить іншому суб'єкту), мережева співпраця (співпраця на рівні декількох інституцій чи акторів).

Пояснюючи інноваційну систему вищого навчального закладу, варто зазначити, що іноземні навчальні заклади досить вдало використовують дану систему для побудови ефективного механізму застосування інноваційних технологій під час навчання. Використання представленої системи має певні переваги для навчальних закладів, зокрема це:

- значні можливості вийти за межі вищої освіти як широкої категорії та роздивитись окремі елементи, що складають її (компоненти, зв'язки та функції). Це дозволить учасникам інноваційної діяльності визначити, чому, як і які інновації відбуваються, хто є суб'єктами, які сприяють (або перешкоджають) інноваціям;

- можливість використання динамічного підходу, який дає змогу розглядати навчальні інновації не лише в межах описаних елементів системи, але і через взаємодію всередині та між компонентами, взаємозв'язками та функціями.

Н. Мачинська та Ю. Комаров наголошують, що «інноваційна діяльність є специфічною і досить складною, що потребує особливих знань, навичок, здібностей. Упровадження інновацій неможливе без педагога-дослідника, який володіє системним мисленням, розвиненою здатністю до творчості, сформованою й усвідомленою готовністю до інновацій. Педагогів-новаторів такого типу називають педагогами інноваційного спрямування, їм властиві чітка мотивація інноваційної діяльності та викристалізована інноваційна позиція, здатність не лише прилучатися до інноваційних процесів, але й бути їх ініціатором» [6, с. 242]. Цілком погоджуємось з науковцями, що для майбутніх педагогів недостатньо лише володіти інноваційними методами навчання, варто також прагнути самостійно розвивати інновації, так би мовити, драйвити їх, мотивувати інших. Надзвичайно важливо під час підготовки майбутніх педагогів наголосити на тому, що педагог повинен бути відкритим до застосування нових методів навчання, креативним, постійно вдосконалюватись, йти в ногу із часом. Також, на наш погляд, з кожним роком студенти стають усе більш вимогливими до методів навчання, якості поданої інформації, а це ще раз підтверджує вищезазначені твердження стосовно якостей майбутніх педагогів в аспекті розвитку інноваційних технологій.

Інформаційні технології нерозривно пов'язані з інноваційними. У світі вже декілька десятиліть освіта змінюється під впливом розвитку інформаційного суспільства. Це насамперед стосується і

технологій навчання. Зараз студентів неможливо вразити презентаційними матеріалами під час читання лекцій, це радше стає необхідністю для досягнення цілей курсу. Використання проектора та мультимедійних презентацій як супроводу під час читання лекцій надає безліч переваг, наприклад: викладачу не потрібно витратити час на повторення інформації, адже вона доступна на слайді у структурованому вигляді, в основному це логічні схеми, табличний матеріал, графіки, ілюстрації тощо. Застосування мультимедійних презентацій значно підвищує ефективність навчання, що пов'язано із кращим сприйняттям інформації студентами, незважаючи на те, чи належать вони до аудіалів, візуалів чи кінестетиків.

Сьогодні надзвичайно популярні інтерактивні методи навчання, які активно застосовуються під час підготовки майбутніх учителів. Інтерактивні технології застосовуються під час особистісно орієнтованого навчання, яке сприяє соціалізації особистості, зумовлює усвідомлення особистості як частини колективу, її ролі та потенціалу. Навіть більше, майбутніх учителів також навчають, як практично використовувати інтегративні технології навчання в майбутній педагогічній діяльності. На користь використання інтерактивних методів навчання свідчать результати дослідження вітчизняних науковців. Зокрема, Н. Кошечко зазначила, що «дослідження процесів комунікації свідчить, що понад 70% активного дня люди проводять у спілкуванні. Водночас приблизно 42% цього часу відводять слуханню, 32% – мовленню, 15% – читанню, 11% – писанню» [4, с. 71]. Такі результати свідчать про те, що людина в повсякденному житті більше слухає, ніж говорить, що вплинуло на розподіл вищими навчальними закладами навчального матеріалу на користь лекцій як початкової форми вивчення матеріалу, з наступним відпрацюванням матеріалу на практичних заняттях і остаточним закріпленням пройденого матеріалу за допомогою самостійної роботи студентів під наглядом викладача. Однак науковець наголошує, що «за даними психологів, відразу після почутого людина запам'ятовує лише 50%, через вісім годин – 35%, за два місяці – заледве 25%» [4, с. 72]. Сьогодні, розуміючи переваги застосування інтерактивних технологій, вищі навчальні заклади активно їх застосовують, зокрема, до найбільш поширених відносять: метод проєктів, кейс-методи, тренінги, навчальні дискусії, навчальні ігри тощо.

Погоджуємось із думкою науковців (Н. Мачинська та Ю. Комарова [6, с. 243], О. Палига й І. Припула [7], Л. Шевченко [12, с. 94]), що сьогодні до найбільш ефективних інновацій у підготовці майбутніх педагогів належить використання тренінгів (або «навчання дорослих»). Термін «тренінг» (від англ. *train, training*) має декілька значень: навчання, виховання, тренування, дресування.

«Тренінг є планомірно здійснюваною програмою різноманітних вправ із метою формування і вдосконалення умінь і навичок, підвищення ефективності трудової чи іншої діяльності» [4, с. 81]. Великий арсенал методів, що застосовуються у тренінгах і системах навчання, орієнтованих на навчання економіки й бізнесу, формування відповідних конкретних навичок, засвоєння практичних знань і технологій бізнесу, у багатьох школах, у багатьох авторів і тренерів базується не стільки на конкретних техніках, скільки на системі поглядів, «правильному» світогляді і необхідності його зміни, особливих принципах і філософії тренінгу, яка проглядається і становить основу саме в тих тренінгах, які спрямовані на мобілізацію творчого потенціалу або досягнення успіху, неординарних результатів у різних областях.

Проведення тренінгів ґрунтується на певних принципах: активності; творчої позиції (особистісних змін і розвитку); усвідомлення поведінки; партнерського спілкування; особливості роботи тренера. Ефективність тренінгу залежить від засобів і вміння тренера впливати на групу. Засобами служать різні методичні прийоми: рольові ігри, індивідуальні бесіди, групові дискусії, психологічні вправи й ін. Ефективність тренінгу залежить від засобів впливу, вміння тренера, його життєвого досвіду, досвіду спілкування, майстерності загалом. Роль тренера тут особливо важлива, як у створенні та відстеженні дотримання правил гри, відстеженні групової динаміки, так і у гнучкості індивідуального підходу до учасників, діагностиці гальмуючих чинників, що перешкоджають розкриттю потенціалу учасників, активній діяльності їх на тренінгу. Для тренінгу переважно використовують цикл Колба [8, с. 215], який передбачає такі етапи:

1. Конкретний досвід – тренер ділиться власним практичним досвідом з обраної тематики, а також запитує аудиторію про власний досвід учасників.

2. Пасивне спостереження – тренер ділиться теоретичним матеріалом, аудиторія лише спостерігає.

3. Створення абстрактної теорії – на даному етапі наявний досвід інтерпретується з урахуванням нового матеріалу, отже, з'являється нова теорія.

4. Активне експериментування – здобуті знання відпрацьовуються на практиці.

Відповідно до циклу Колба, структурно тренінг – це:

- 10 % – мотивація учасників, актуалізація обраної теми;
- 20% – закріплення та повторення вивченого;
- 50% – вивчення нового матеріалу;
- 10% – оцінка / аналіз;
- 10% – підсумки.

В умовах сьогодення вища освіта в Україні на 70% складається з теорії і лише 30% – практика. Натомість відповідно до Болонської системи та досвіду іноземних ЗВО, практики повинно бути більше, ніж теорії, адже тільки таке співвідношення забезпечить якісну підготовку студентів. Що стосується підготовки майбутніх педагогів, то дотримання правильної структури навчального плану надзвичайно важливе, оскільки не достатньо володіти теоретичними концепціями, необхідно вміло їх застосовувати на практиці. Зважаючи на те, що в майбутньому студенти-педагоги повинні працювати з дітьми / підлітками, сприйняття яких відрізняється від сприйняття дорослих, украй важливо практично відпрацювати навчальні технології. Саме тому вважаємо, що використання тренінгів дасть необхідний ефект від навчання. На нашу думку, поєднання традиційного навчання та тренінгів як інноваційної технології навчання зумовить краще розуміння теоретичного матеріалу, набуття практичних навичок, підвищить готовність до викладацької діяльності та ринку праці загалом, сформує необхідний базис для застосування інших інноваційних технологій у практиці викладання. Не менш вагомою перевагою застосування тренінгів є те, що тренер – людина, яка на практиці використовує ту чи іншу теорію або інструмент, отже, може поділитися власним досвідом, спостереженнями, висновками тощо. Для майбутніх педагогів це, безумовно, буде корисним через можливість використання досвіду тренера в майбутній діяльності.

Висновки. У підсумках зазначимо, що інновації охопили всі без винятку сфери соціально-економічного розвитку, а їх використання може бути запорукою результативності процесів. Не є винятком освітня сфера, зокрема й навчання у вищій школі розвивається під впливом чинника інноваційності. В умовах розвитку інформаційного суспільства, посилення глобалізаційних процесів і утворення нових технологічних укладів вищі навчальні заклади активно застосовують інноваційні технології, а іноземні ЗВО імплементують і практично застосовують концепцію інноваційної системи у вищій школі. Вітчизняні науковці досить ґрунтовно дослідили різноманітні інноваційні технології, які практично застосовуються під час викладання та навчання (застосування мультимедійних презентацій та інших інформаційних технологій, мозкові штурми, брифінги, вебінари, кейс-технології, навчальні дискусії, навчальні / рольові ігри тощо). Нашу увагу зосереджено саме на тренінгах, оскільки вони дають змогу не лише засвоїти практичний матеріал, але й на практиці відпрацювати прийоми, методи тощо. На наш погляд, є можливість поєднання традиційної підготовки майбутніх педагогів із тренінгами, що дасть більш позитивний ефект від навчання та дасть

зможу майбутнім педагогом бути готовими до майбутньої професії. Зрозуміло, що розглянуті у статті теоретичні та деякі практичні аспекти освітніх інновацій не обґрунтовані повною мірою і потребують подальших досліджень. Уважаємо перспективними дослідження саме в напрямі поєднання традиційних та інноваційних технологій навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Іваненко Л., Кулагіна А. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної діяльності в галузі охорони здоров'я. URL: http://eprints.zu.edu.ua/7180/2/%D0%86%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_%D0%9A%D1%83%D0%BB%D0%B0%D0%B3%D1%96%D0%BD%D0%B0.pdf (дата звернення: 17.03.2019).
2. Інновації в науці та освіті: виклики сучасності: матеріали доповідей наукового стажування (Республіка Польща, Варшава, 2017). Варшава ; Львів, 2017. 180 с.
3. Інновації у вищій освіті: вітчизняний і зарубіжний досвід : навчальний посібник / І. Артьомов та ін. Ужгород : ПП «Аутодор-Шарк», 2015. 360 с.
4. Кошечко Н. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2013. 115 с.
5. Кошечко Н. Інноваційні освітні технології навчання та викладання у вищій колі. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка*. 2015. № 1. С. 35–38.
6. Мачинська Н., Комарова Ю. Упровадження інноваційних технологій навчання у вищій школі. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2015. № 1 (14). С. 240–246.
7. Палига О., Притула І. Інноваційні технології навчання при підготовці кваліфікованих робітників в системі професійно-технічної освіти. URL: https://vpl57.ucoz.ua/Innovacsya/innovacijni_tekhnologiji_navchannja.pdf (дата звернення: 17.03.2019).
8. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : збірник наукових праць. Київ ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2018. Вип. 51. 465 с.
9. Харченко О. Педагогічні умови ефективного застосування інноваційних технологій навчання у природничо-науковій підготовці майбутніх вчителів. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN13/11hoorpmi.pdf> (дата звернення: 17.03.2019).
10. Черненко Г. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до інноваційної діяльності. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_67/79.pdf (дата звернення: 17.03.2019).
11. Чубко О. Інноваційні технології навчання в контексті педагогічної підготовки майбутнього вчителя. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe (дата звернення: 17.03.2019).
12. Шевченко Л. Підготовка майбутніх учителів технологій до інноваційної педагогічної діяльності : монографія. Вінниця : ТОВ «Друк плюс», 2018. 396 с.
13. Study on innovation in higher education: final report / J. Brennan et al. European Commission Directorate for Education and Training Study on Innovation in Higher Education, Publications Office of the European Union, Luxembourg. 2014. URL: <http://www.lse.ac.uk/business-and-consultancy/consulting/assets/documents/study-on-innovation-in-higher-education.pdf> (дата звернення: 17.03.2019).
14. Haywood J. Leading innovations: digital education in a traditional university. Cheltenham, UK, Northampton, MA, USA : Edward Elgar Publishing, 2018. URL: https://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/59799/05_Leading%20innovation_Haywood.pdf?sequence=6&isAllowed=y (дата звернення: 17.03.2019).
15. William G. Tierney. Conceptualizing innovation in higher education. URL: https://www.researchgate.net/publication/303208037_Conceptualizing_Innovation_in_Higher_Education (дата звернення: 17.03.2019).

ДЕТЕРМІНАНТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ФАСИЛІТАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

DETERMINANTS OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS TO PEDAGOGICAL FACILITATION IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY

Статтю присвячено аналізу проблеми підготовки майбутніх учителів до педагогічної фасилітації в професійній діяльності. Визначено, що кардинальні зміни у свідомості суспільства у поєднанні з вимогами європейського освітнього простору зумовлюють певні «зрушення» як у свідомості широкого педагогічного загалу, так і в технологіях підготовки майбутніх освітян в педагогічних університетах.

Мета дослідження – визначити детермінанти підготовки майбутніх учителів до педагогічної фасилітації у професійній діяльності.

Методи дослідження: аналіз сучасних нормативно-правових, теоретичних, методичних, психолого-педагогічних джерел із проблеми підготовки майбутніх учителів у сучасних закладах вищої освіти; систематизація наукової інформації щодо змісту феномена «педагогічна фасилітація вчителя». Педагогічну фасилітацію визначено як вид професійно-педагогічної діяльності вчителя, який забезпечує педагогічну підтримку особистісного зростання учня та педагогічний супровід його освітніх досягнень; реалізує розвивальний потенціал суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників освітнього процесу; актуалізує прагнення дитини до самоідентифікації, самореалізації, саморозвитку, самовдосконалення; сприяє розкриттю індивідуальних особливостей школяра (творчий і креативний потенціал, внутрішні інтенції, нахили, здібності, таланти, прагнення), його пізнавальних можливостей; здійснюється у площині конструктивно-діалогічної, перцептивно-невербальної, інтерактивної комунікації в освітньому просторі закладу освіти; базується на здатності вчителя конструювати конгруентне, розвивальне, толерантне середовище школи.

Детермінанти підготовки майбутніх учителів до педагогічної фасилітації конкретизовано як комплексну характеристику, що діє за принципом холізму (цілісності), має системний визначальний характер для підготовки майбутніх педагогів у контексті здійснення ними педагогічної фасилітації в професійній діяльності. Визначено детермінанти підготовки майбутніх учителів до педагогічної фасилітації у професійній діяльності: у вираженні гуманістичного контенту професійної діяльності вчителя; актуалізація у змісті професійної підготовки майбутніх учителів міждисциплінарного контексту педагогічної фасилітації; реалізація умов адекватної педагогічної взаємодії в освітньому просторі.

Ключові слова: фасилітація, педагогічна фасилітація, детермінант, майбутні вчи-

телі, професійна діяльність, заклад вищої освіти.

The article is devoted to the analysis of the problem of preparation of future teachers for pedagogical facilitation in professional activity. It has been determined that radical changes in the consciousness of the society in combination with the requirements of the European educational space cause certain "shifts" both in the minds of the general pedagogical community and in the technologies of preparation of future educators in pedagogical universities.

The purpose of the study is to determine the determinants of the preparation of future teachers for pedagogical training in professional activity. Research methods: analysis of modern normative-legal, theoretical, methodological, psychological and pedagogical sources on the problem of preparation of future teachers in modern institutions of higher education; systematization of scientific information on the content of the phenomenon "teacher pedagogical facilitation".

Pedagogical facilitation is defined as a type of professional and pedagogical activity of a teacher, which provides pedagogical support for a student's personal growth and pedagogical support of his educational achievements; realizes the developmental potential of subject-subject interaction of all participants of the educational process; actualizes the child's desire for self-identification, self-realization, self-development, self-improvement; promotes the disclosure of individual characteristics of the student (creative potential, internal intentions, inclinations, abilities, talents, aspirations), his cognitive abilities; carried out in the plane of constructive-dialogical, perceptual-non-verbal, interactive communication in the educational space of the educational establishment; is based on the teacher's ability to construct a congruent, developmental, tolerant school environment.

Determinants of the preparation of future teachers for pedagogical facilitation is specified as a complex characteristic, acting on the principle of holism (integrity), has a systemic determining character for the preparation of future teachers in the context of their pedagogical facilitation in professional activity. Determinants of preparation of future teachers for pedagogical facilitation in professional activity are determined: expressing the humanistic content of the teacher's professional activity; actualization in the content of future teachers' professional training of the interdisciplinary context of pedagogical facilitation; implementation of adequate pedagogical interaction skills in the educational space.

Key words: facilitation, pedagogical facilitation, determinant, future teachers, professional activity, institution of higher education.

УДК 378.01+378.147

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-36>

Галіцан О.А.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

Курлянд З.Н.,

докт. пед. наук,
професор кафедри педагогіки
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Кардинальні зміни у свідомості суспільства у поєднанні з вимогами європейського освітнього простору зумовлюють певні «зрушення» як у свідомості широкого педагогічного загалу, так і в технологіях

підготовки майбутніх освітян в педагогічних університетах. Професійно-педагогічна компетентність сучасного вчителя реалізується не у площині «знаннєвої» парадигми (так звані ЗУН), а у площині розвивальної взаємодії. Саме через це потребують

переоцінки методологічні, теоретичні та методичні підходи до підготовки сучасного вчителя – мають бути переосмислені зміст, моделі та технології освітньої діяльності педагога. На думку авторів, педагог сучасної школи поступово стає суб'єктом випереджального розвитку учня. На зміну технологіям трансляції «готових» знань приходять технології педагогічної фасилітації, педагогічного наставництва, педагогічного коучингу та тьюторства, які в першу чергу забезпечують «просоціальний» зміст професійної діяльності педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз наукового фонду України доводить, що проблематика фасилітації у педагогіці досліджена за різними контекстами. З-поміж сучасних наукових розвідок автори виокремлюють ґрунтовні наукові розробки Е. Гуцало (2016) (розвиток фасилітаційних умінь вчителя у системі професійного навчання); О. Фокши (2017) (фасилітаційна компетентність учителя гуманітарних спеціальностей); О. Романишиної (2018) (педагогічні технології розвитку фасилітації майбутніх фахівців гуманітарного профілю); Н. Кошечко (2018) (фасилітація як технологія управління педагогічними конфліктами в освітніх закладах); Т. Койчевої, З. Курлянд (2019) (розвиток фасилітаційної компетентності викладачів вишу як суб'єктів професійної діяльності); С. Березки (2019) (проблематика педагогічної фасилітації у закладі вищої освіти); С. Власюк (2019) (роль педагогічної фасилітації у реалізації гуманістичних засад педагогіки партнерства); Г. Зуб (2019) (педагогічна фасилітація у процесі роботи з музичними колективами); В. Гусак (2019) (роль педагога-фасилітатора у контексті реформ сучасної української школи). Незважаючи на широкий спектр досліджень феноменології фасилітації в освіті, детермінанти підготовки майбутніх учителів до педагогічної фасилітації все ще можуть бути предметом наукових розвідок, зважаючи на кардинальні зміни, які відбуваються у системі підготовки майбутніх педагогів.

Мета статті – визначити детермінанти підготовки майбутніх учителів до педагогічної фасилітації у професійній діяльності.

Завдання дослідження: уточнити поняття «педагогічна фасилітація вчителя»; схарактеризувати детермінанти, які зумовлюють підготовку майбутніх учителів у закладах вищої освіти до педагогічної фасилітації в сучасній школі.

Виклад основного матеріалу. Категорія «детермінант» використовується в координатах міждисциплінарних досліджень як визначальний фактор або чинник, що зумовлює перебіг того чи іншого процесу. Слово «детермінант», маючи в основі латинську базу *determino* – «обмежувати» або «визначати» [4], в різних наукових контекстах живається по-різному: як фактор, чинник, передумова, умова.

На думку авторів, детермінант – це передумова, специфічна обставина, яка має безпосередній вплив на досліджуваний феномен. Детермінанти підготовки майбутніх учителів до педагогічної фасилітації автори визначають як комплексну характеристику, яка діє за принципом холізму (цілісності), має системний визначальний характер для підготовки майбутніх педагогів у контексті здійснення ними педагогічної фасилітації в професійній діяльності.

Педагогічну фасилітацію автори тлумачать як вид професійно-педагогічної діяльності вчителя, який забезпечує педагогічну підтримку особистісного зростання учня та педагогічний супровід його освітніх досягнень; реалізує розвивальний потенціал суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників освітнього процесу; актуалізує прагнення дитини до самоідентифікації, самореалізації, саморозвитку, самовдосконалення; сприяє розкриттю індивідуальних особливостей школяра (творчий і креативний потенціал, внутрішні інтенції, нахили, здібності, таланти, прагнення), його пізнавальних можливостей; здійснюється у площині конструктивно-діалогічної, перцептивно-невербальної, інтерактивної комунікації в освітньому просторі закладу освіти; базується на здатності вчителя конструювати конгруентне, розвивальне, толерантне середовище школи.

Сучасні кардинальні зміни у системі вищої освіти України, зокрема педагогічної, зумовили переосмислення функційної ролі сучасного вчителя. Забезпечити розробку індивідуальної освітньої траєкторії учня сучасної школи, увиразнити індивідуальні особливості дитини, гармонізувати її емоційний стан, оптимізувати освітні можливості школяра здатен лише вчитель-фасилітатор.

На противагу традиційному образу вчителя, який здебільшого є лише «джерелом» інформації, коригує діяльність учнів і оцінює їх, дає вказівки, демонструє авторитарний стиль спілкування, поступово складається уявлення про нову генерацію вчителів, які вміють слухати учня і приймати його таким, яким він є, враховувати його інтереси, потреби, мотиви, наміри, бажання, індивідуальні унікальні особливості, навчати його розуміти себе і свій внутрішній світ, свої здібності, стиль, створювати атмосферу прийняття, відчувати задоволення від його росту і самоактуалізації, встановлювати адекватний зворотній зв'язок. Названі процеси пов'язані з процесами гуманізації, або, за висловом видатного вітчизняного вченого І. Беха, – «олюдненням» [1] освітнього процесу школи.

На думку Е. Карпової, гуманістична спрямованість освітнього середовища, зокрема освітнього процесу, – це спрямованість на особистість педагога чи школяра, утвердження «словом і працею» найвищих духовних цінностей, моральних норм

поведінки й взаємостосунків. Гуманістична орієнтація залежить від сформованості ціннісної платформи: ціннісні орієнтації вчителя, ціннісне ставлення учнів до навчання, позитивна мотивація батьківства, засоби педагогічного впливу, прийоми педагогічної техніки та спілкування, правильна постановка мети, гармонійні стосунки. На суб'єкт-суб'єктному рівні гуманізація передбачає таку свободу учня як особистості, індивідуума, суб'єкта, яка надає можливості польоту його думки, вільного її вираження, висловлення переконань, претензій тощо.

Вагомої значущості в контексті цього дослідження набуває думка дослідниці щодо гуманності, яка полягає у тому, що психологічна атмосфера під час навчання не травмує учня, а створює умови для співпраці, доброзичливості, взаємоповаги, здорової конкуренції. Адже саме гуманізація педагогічного процесу передбачає створення такого психологічного клімату, коли зводяться до мінімуму негативні емоції, а переважають позитивні, насамперед любов у широкому розумінні, яка сприяє зміцненню здоров'я, урівноважує психіку, робить людину добрішою, несхильною до роздратувань, конфліктів [3, с. 105].

У ході підготовки майбутніх учителів до педагогічної фасилітації особливого значення набуває усвідомлення студентами того факту, що гуманізм у навчанні – це передусім побудова стосунків на принципах глибокої взаємоповаги, рівноправного партнерства вчителя та учня, учнів між собою, створення сприятливого морально-психологічного клімату в шкільному колективі.

Актуалізація знань студентів щодо провідних ідей гуманізму в освіті, принципів гуманістичної педагогіки є надзвичайно важливою, адже педагогічна фасилітація – це усвідомлення безмежних можливостей, неповторності та унікальності кожної дитини. Прагнення допомагати учням базуються на розумінні їхніх потреб, душевних станів, намагань і прагнень. Важливо всіляко заохочувати становлення і розвиток у кожного майбутнього педагога такої особистісної позиції, яка б відповідала провідним гуманістичним цінностям і характеризувалася індивідуальною своєрідністю. Спираючись на зазначене вище можна стверджувати, що однією з детермінант підготовки майбутніх учителів до педагогічної фасилітації в сучасній школі може бути увиразнення саме гуманістичного контенту професійної діяльності вчителя.

Педагогічна фасилітація є впливом вчителя на дитину з метою не лише кращого засвоєння нею навчального матеріалу, а й досягнення позитивних змін Я-концепції дитини, оптимізації її емоційної сфери, усвідомлень, ставлень, переконань. Впливати на дитину словом, розмовою, без докорів, спокійно, з повагою, доброзичливо, намагаючись зрозуміти, а не переконати, довести своє пози-

тивне ставлення і відчути довіру з боку учня дуже важко навіть для досвідчених вчителів. Молодому вчителю, який прийшов до школи не дуже впевненим у своїх предметних знаннях, організаційних здібностях, уміннях планувати навчальний матеріал і робочий час, важко стримувати власні негативні емоції, занепокоєність, роздратування, що заважає нормальній роботі та унеможливорює здійснення педагогічної фасилітації.

Шляхом впровадження інтерактивних форм навчання, спрямованих на розвиток умінь спілкування майбутніх учителів, студенти можуть оволодіти навичками спілкування з аудиторією, переборювати свою невпевненість, страхи. Аналіз педагогічних ситуацій спрямовує на осмислення специфіки педагогічної діяльності, усвідомлення значущості майбутньої професії. Саме за допомогою такого виду діяльності студенти привчаються до осмислення, аналізу, продумування своїх власних дій, вчать прислуховуватися до думки колег, вибудовувати свою поведінку згідно такого аналізу.

Розглядаючи педагогічне спілкування як механізм взаємовідносин між суб'єктами педагогічного процесу, особливого значення набуває той факт, що міжособистісний діалог має реалізовуватися виключно на гуманістичних засадах: учитель як суб'єкт фасилітаційної діяльності демонструє емпатійне, конгруентне ставлення до учня. Гуманістичний характер діалогічного міжособистісного спілкування передбачає наявність рівнозначних позицій усіх суб'єктів спілкування, реалізацію спілкування у формі партнерства та співробітництва [2, с. 101].

На думку авторів, саме діалогічний рівень управління педагогічним процесом є орієнтиром, «вершиною», до якої потрібно підійматися вчителю. Діалог за своїми сутнісними ознаками є тією формою спілкування, за якої учні, які мають різний ступінь виявлення певних характеристик, мають рівні права у спілкуванні, у вираженні своїх думок, відчуттів, переживань, радощів, невдач. Результати діалогу досягаються за рахунок узгодження переконань, усвідомлення істин, логіки, здорового глузду і ніяк не за допомогою чийогось авторитету.

Педагогічне спілкування створює умови для реалізації потенційних сутнісних сил суб'єктів педагогічного процесу. Щоб осмислити процеси педагогічного спілкування, майбутнім учителям необхідно визначити їхні ціннісні орієнтири, усвідомити, що найвища цінність педагогічного спілкування – індивідуальність педагога й учня. Специфіка педагогічного спілкування полягає в його першочерговій значущості – ефективному навчанні, вихованні і розвитку нової особистості.

Через спілкування здійснюється трансляція досвіду поколінь новому поколінню. Особливого значення ця проблема набуває в аспекті підготовки до педагогічної фасилітації майбутніх

вчителів, оскільки ця педагогічна діяльність має головним «інструментом» спілкування з учнями. Специфіка цієї діяльності передбачає не мінімально необхідну сформованість умінь спілкування, а й майстерне володіння всіма доступними видами професійно-педагогічної комунікації, специфічними елементами педагогічної техніки: навичками активного, пасивного, емпатійного та рефлексивного слухання тощо. На думку авторів, реалізація вмінь адекватної педагогічної взаємодії в освітньому просторі детермінує підготовку майбутніх учителів до педагогічної фасилітації у професійній діяльності.

Систематизація та узагальнення знань студентів щодо феномену фасилітації та специфіки професійної діяльності вчителя-фасилітатора є ще однією передумовою підготовки майбутніх вчителів до педагогічної фасилітації у професійній діяльності. Слід враховувати також складність і відносну новизну термінологічного апарату щодо феномена педагогічної фасилітації. В контексті підготовки студентів цей аспект реалізується шляхом роз'яснення невідомого теоретичного матеріалу, наведення прикладів роботи вчителів-фасилітаторів, окреслення наукових підходів щодо вивчення означеного феномена.

Кожне конкретне знання є завжди «рецептурним» [2], тобто саме знання вказують можливі способи дій з об'єктами, характеризують їх. Знання, які є складником світогляду людини, визначають її ставлення до дійсності, моральні погляди та настанови, вольові особливості та слугують джерелом нахилів та інтересів людини.

Для формування потреби та готовності до встановлення «допомагальних» взаємовідносин, тобто фасилітації навчання, у майбутнього педагога має бути сформований власний «банк знань» – мінімальний обсяг інформації щодо своєрідності та сутності поняття «фасилітація». Під час загальнопедагогічної підготовки студентів слід навести приклади ефективної професійної діяльності вчителя-фасилітатора. Одержуючи інформацію про

зміст і сутність фасилітаційної взаємодії, студент аналізує її на емоційному і когнітивному рівнях, вибудовуючи власну модель професійної поведінки і діяльності, а також задовольняючи потребу в творчості.

Висновки. Спираючись на результати аналізу наукового фонду щодо змісту сучасної підготовки майбутніх вчителів і враховуючи своєрідність та феноменологічні ознаки педагогічної фасилітації визначено детермінанти підготовки майбутніх вчителів до педагогічної фасилітації у професійній діяльності: увиразнення гуманістичного контексту професійної діяльності вчителя; актуалізація у змісті професійної підготовки майбутніх учителів міждисциплінарного контексту педагогічної фасилітації; реалізація вмінь адекватної педагогічної взаємодії в освітньому просторі.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі полягають у встановленні методологічних, теоретичних і методичних координат підготовки майбутніх учителів до педагогічної фасилітації на різних освітніх рівнях.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: стратегія проектування [Електронний ресурс] / Іван Дмитрович Бех // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. 1999. № 3. С. 42–43. Режим доступу: www.nbu.gov.ua/articles/1999/03bidpnd.zip.
2. Галицян О.А. Сутність і структура педагогічної фасилітації вчителя : електронне наукове фахове видання «Народна освіта». Режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/9/statti/galican.htm.
3. Карпова Е.Е. Гуманізація професійної діяльності вчителя і культуровідповідність його підготовки у вищих навчальних закладах : збірник наукових праць / Е.Е. Карпова // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Одеса, 2010. Вип. 3–4. С. 100–108.
4. Тлумачний словник сучасної української мови [ред. В.С. Калашник]. Х. : Белкар-Книга, 2005. 800 с.

ПОТЕНЦІАЛ МИСТЕЦТВА ДИЗАЙНУ
У ФОРМУВАННІ ХУДОЖНЬОГО ДОСВІДУ СТУДЕНТІВTHE POTENTIAL OF THE ART OF DESIGN
IN THE FORMATION OF STUDENTS' ART EXPERIENCE

У статті йдеться про пошук інноваційних підходів у підготовці майбутніх фахівців, що визначає особливі вимоги до системи професійної підготовки студентів, розвитку їхньої проектної культури та формування художнього досвіду. Зазначається, що освіта як сфера соціальної практики повинна стати конструктивним фактором еволюції суспільства. Першим напрямом вирішення цього завдання є перехід від окремих альтернативних наукових педагогічних шкіл до системи варіативних інноваційних технологій у контексті сучасної педагогіки розвитку. Перспективною є ідея створення навчальних програм з урахуванням освітніх властивостей мистецтва дизайну. Проаналізовано зміст освітніх програм і можливості використання навчально-виховних властивостей мистецтва дизайну в освітньому середовищі. Розроблено та представлено пробний варіант змісту занять із дисципліни «Основи дизайну».

Зазначено, що орієнтація педагогічної громади на виявлення ініціативності, підприємливості у студентів, на їхнє культурне самовираження, не лише на пізнання й перетворення світу, але й на проектування нової реальності, у якій би краса із доцільністю утворювали синтез нової якості, синтез освітньо-культурний, конструктивний має значний виховний потенціал, який би повноцінно відображав зміст національної ідеї в українській педагогічній думці.

Окреслено, що дизайн загалом і участь студентів у розробці «світу речей» зокрема створюють особливі умови для задоволення їх інтересів і потреб, формування художнього досвіду як необхідної умови вдосконалення освітнього середовища. Дизайн має стати не лише методом конструктивної взаємодії особистості із предметним довкіллям, але й новою перспективною формою взаємодії учасників навчально-виховного процесу.

Ключові слова: творча діяльність, художній досвід, мистецтво дизайну, дизайн-діяльність, проектна робота.

The article deals with the search for innovative approaches in the training of future specialists, which defines the special requirements for the system of professional training of students, the development of their project culture and the formation of artistic experience. It is noted that education as a sphere of social practice should become a constructive factor in the evolution of society. The first direction to solve this problem is the transition from some alternative scientific pedagogical schools to the system of variational innovative technologies in the context of modern pedagogy of development. The idea will be to create curricula that take into account the educational properties of the art of design. The content of educational programs and the possibilities of using the educational and educational properties of the art of design in the educational environment are analyzed. A trial version of the content of the lessons in the discipline "Design basics" was developed and presented.

It is pointed out that the orientation of the pedagogical community to show initiative, entrepreneurship in students, their cultural expression, not only to cognition and transformation of the world, but also to the design of a new reality, in which beauty would expediently form a synthesis of a new quality, an educational-cultural synthesis, constructive has considerable educational potential that would fully reflect the content of the national idea in Ukrainian pedagogical thought.

It is emphasized that the design in general and the participation of students in the development of the "world of things" in particular create special conditions for meeting their interests and needs, forming the artistic experience as a necessary condition for improving the educational environment. Design should become not only a method of constructive interaction of the individual with the subject environment, but also a new perspective form of interaction between the participants of the educational process.

Key words: creative activity, artistic experience, design art, design activity, project work.

УДК 378.016: 7.012
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-37>

Ганжа М.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри образотворчого
та декоративно-прикладного мистецтва
Рівненського державного гуманітарного
університету

Постановка проблеми в загальному вигляді. Становлення ринкових відносин у суспільстві окреслює необхідність якісної підготовки фахівців нової генерації, здатних забезпечити конкурентоспроможність вітчизняної продукції шляхом удосконалення її естетичних якостей. Сучасне суспільство має розробляти такі освітні та культурні стратегії і політику, які б сприяли передачі та збереженню культурних і естетичних цінностей та самобутніх рис, що розвивають і зміцнюють культурне розмаїття світу.

Проблема відтворення інтелектуального й національного потенціалу суспільства, яка зумовлює зміни в його змісті й призводить до пошуку інноваційних підходів у підготовці май-

бутніх фахівців, визначає особливі вимоги до системи професійної підготовки студентів, розвитку їхньої проектної культури та формування художнього досвіду, тривалий час розглядалася в контексті розвитку освіти і культури [7, с. 5].

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Дослідженню цього питання присвячено низку наукових праць із філософії освіти (В. Андрущенко, А. Герасимчук, І. Зязюн, В. Кремень); з професійної і педагогічної освіти (О. Антонова, І. Бех, Г. Васянович, С. Вітвицька, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, В. Євтух, С. Лісова, Н. Ничкало, Н. Сейко); з теорії дизайну і художньої творчості (Л. Безмоздін, О. Бойчук, М. Воронов, О. Генісаретський, В. Даниленко, О. Дем'янчук, Л. Оршан-

ський, В. Папанек, В. Прусак, В. Сидоренко); з теорії і практики мистецької освіти й естетичного виховання (В. Бутенко, Г. Гребенюк, О. Олексюк, В. Орлов, О. Отич, В. Радкевич, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Тименко, О. Шевнюк та інші).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проблема формування художнього досвіду студентів засобами дизайну не стала предметом спеціального дослідження.

Метою статті є орієнтація педагогічної громадськості на виявлення ініціативності, підприємливості у студентів, на їхнє культурне самовираження, не лише на пізнання й перетворення світу, але й на проектування нової реальності, у якій би краса із доцільністю утворювали синтез нової якості, синтез освітньо-культурний, конструктивний, який би повноцінно відображав зміст національної ідеї в українській педагогічній думці. Дизайн має стати не лише методом конструктивної взаємодії особистості із предметним довкіллям, але й новою перспективною формою взаємодії учасників навчально-виховного процесу.

Виклад основного матеріалу. Особливе місце у вирішенні зазначених завдань належить освітнім закладам. Аналіз стану виховної роботи в сучасних ЗВО дає підстави стверджувати, що в освітянських колективах неабияку роль відведено спрямуванню студентів на ініціативність і творчість, а також на розвиток потреби у творчості, культурному самовираженні студентів. Актуалізація проблеми виховання особистості стимулює оновлення методик навчання та виховання.

Вітчизняні та зарубіжні дослідження доводять, що змістовим підґрунтям естетичного виховання особистості є мистецтво: скульптура, живопис, музика, хореографія, прикладне мистецтво, театр, кіномистецтво тощо. Нині змістовий синтез мистецтва і технології набуває нової якості – дизайну, сутність якого полягає в художньому проектуванні предметного середовища на засадах гармонійного поєднання краси й доцільності. Завдяки реалізації інформаційно-естетичної, соціально-культурної та споживчо-утилітарної функцій дизайну стає можливим створення гнучкої системи виховання, що враховує не лише суспільні потреби художнього проектування предметного довкілля, а й задовольняє мистецькі запити та інтереси студентів.

Мистецтво дизайну має унікальні можливості впливу на людину, тому художньо-естетичне виховання потрібно розглядати не лише як набуття художніх знань і вмінь, а як унікальний засіб особистісного розвитку, формування художнього досвіду студентів на основі виявлення їхніх індивідуальних здібностей. Доцільність означеного питання зумовлена необхідністю посилення уваги на загальнодержавному рівні до художньо-естетичного розвитку студентів; використання потужного навчально-виховного потенціалу мистецтва дизайну і недостатнього використання його засобів на заняттях. Зважаючи на актуальність досліджуваної теми, автор вважає за доцільне розроблення і реалізацію регіональних програм із формування художнього досвіду студентів засобами мистецтва дизайну.

Ефективною формою організації естетичного виховання та формування художнього досвіду студентів зокрема є заняття з дисципліни «Основи дизайну». Вибір цієї форми як пріоритетної пояснюється тим, що, зважаючи на особливості організації освітнього процесу у ЗВО, педагоги мають змогу залучити до виховної роботи студентів різних спеціальностей.

Дисципліна «Основи дизайну» висвітлює теоретичні питання дизайну, зберігаючи свою значимість у різних галузях. Метою викладання дисципліни є прищеплення вміння аналізувати сучасні дизайн-рішення на основі використання останніх інформаційних технологій; розуміння сучасних концепцій дизайну, понять, методів; набуття студентами сталої системи знань із теорії та методики дизайну; формування національно-свідомого фахівця з достатнім культурним рівнем, який відповідає вимогам міжнародних стандартів [8, с. 3].

Завданнями вивчення навчальної дисципліни є:

– введення в систему ціннісно-смыслових настанов світової та національної дизайн-діяльності;

– опанування основних принципів мистецтва дизайну;

– визначення характерних ознак видів дизайну;

– ознайомлення з методологічними особливостями дизайн-діяльності;

– розкриття закономірностей еволюції дизайну;

– опанування значення творчості найвідоміших майстрів із дизайну;

– формування досвіду мистецтвозначної діяльності студента, його просвітницької, дослідницької та художньої активності, спрямованих на визначення соціально-функціональної ролі майбутнього фахівця та способів його входження в соціальну практику, здійснення культурно детермінованих шляхів вирішення особистісних і професійних проблем.

Зміст занять з «Основ дизайну» автор пропонує на прикладі з робочої програми підготовки фахівців за Освітньо-професійною програмою 013 «Початкова освіта» у Рівненському державному гуманітарному університеті.

**Зміст занять із дисципліни «Основи дизайну»
Змістовий модуль I. Творчі основи дизайну**

№ п/п	Тема заняття	Зміст роботи	К-ть годин
1.	Вплив предметної творчості на розвиток особистості	Сприймання довкілля через мистецтво. Вплив дизайну речей на психологію людини. На основі синтезу мистецтв, комплексного поліфонічного впливу на особистість засобами «художніх мов» пробуджується неповторне почуття органічної єдності багатоканального внутрішнього світу людини з навколишнім середовищем	2
2.	Дизайн як вид творчої діяльності	Процес дизайн-діяльності. Стадії проектування. Види та рівні професійної діяльності у різноманітних сферах дизайну. Особливості відображення правил і вимог дизайну. Екскурсії до дизайнерських фірм та ознайомлення з їх діяльністю	12
3.	Функції дизайну в педагогічній теорії та виховній практиці	Місце і роль речей у соціокультурі. Активність впливу оточуючого штучного середовища на почуття, думки людини, на формування її світогляду. Дизайн-виріб як уособлення художньої культури певної верстви населення. Прямий та зворотний зв'язок дизайнера із соціумом	2

Змістовий модуль II. Графічний дизайн

1.	Художньо-образна мова дизайну	Поняття «графічна культура», «проектна культура». Сфери застосування проектно-графічних зображень. Розвиток самостійних суджень під час художнього конструювання. Замальовки з уяви. Декоративні колористичні композиції, їх використання у проектній графіці	2
2.	Засоби виразності у дизайнерських проектах	Стилізація форм. Колірно-графічне і предметно-виражене образотворення. Дизайн фірмової символіки, зразки фірмових стилів. Графічне перетворення літер алфавіту в товарний, фірмовий знак. «Ми емблеми та логотипи творимо з літер алфавіту»	2
3.	Дизайн друкованих засобів поширення реклами	Особливості відображення правил і вимог композиції в дизайнерських проектах. Шрифти та їх властивості. Плакат як різновид образотворчої діяльності. Створення рекламного плакату. «Вийде з-під пензля чи принтера плакат-реклама дизайнера»	4

Змістовий модуль III. Промисловий дизайн

1.	Параметри характеристики дизайн-виробу	Дизайн як проектна діяльність, яка займається художнім проектуванням елементів предметного наповнення середовища проживання людини, створених засобами індустріального виробництва. Розробка художнього проекту, функціональний аналіз об'єкта, ергономічне дослідження. Графічні начерки, декоративне малювання, створення макетів «Ми утворюємо легко горщики з яблук, із груш – глеки»	2
2.	Художньо-образне моделювання предметного світу	Особливості розробки предметів побуту та повсякденного вжитку. Проектування ретроспективних і сучасних іграшок. Проектування дитячих іграшок особисто привабливим методом художнього проектування та їх виготовлення. «Ми дизайнери, митці – різних іграшок творці»	4
3.	Предметне мислення в прагненні до гармонії	Поняття соціального значення в дизайні прикрас. Особливості проектування ретроспективних і сучасних прикрас. Проектування прикрас чи сувенірів привабливим методом художнього проектування та їх виготовлення. «Ми творці – майстри умілі прикрас, подарунків і сувенірів»	4

Змістовий модуль IV. Дизайн одягу

1.	Дизайн одягу як історично-культурне явище	Походження ниток і тканин. Краса, виразність форм і забарвлення предметів одягу. Основні стилі та тенденції розвитку. Створення колекції тканин і ниток. «Кожна нитка, весь наш одяг починається в природі»	2
2.	Проектування та формоутворення костюма	Види та призначення одягу. Національні ознаки в дизайні одягу. Мода як видозмінність форм одягу. Підготовка інформації про різновиди одягу різних національностей і його презентація. «Мода всіх нас надихає, форму одягу міняє»	2
3.	Особливості розробки індивідуального образу та стилю	Види художньої обробки тканин і ниток, оздоблення одягу. Виготовлення святкових костюмів до карнавалу. «Розшите сонцем святкове убрання у майстрів декорування»	6

Змістовий модуль V. Дизайн середовища

1.	Дизайн інтер'єру та його особливості	Естетичні та функціональні вимоги до інтер'єру. Композиційна будова інтер'єру. Відповідність художнього оформлення інтер'єру тематиці свят. Оформлення кімнати до Великодніх свят. «Власноруч до свята оформляємо кімнату»	4
----	--------------------------------------	--	---

2.	Дизайн екстер'єру та його особливості	Естетичні та функціональні вимоги до екстер'єру, композиційна будова його елементів. Експерсія по місту, фотографування найпривабливіших архітектурних споруд із метою виготовлення їх макетів. «Віковічні бачимо манери у дизайні екстер'єру»	4
----	--	---	---

Змістовий модуль VI. Ландшафтний дизайн

1.	Елементи наповнення ландшафтних територій	Роль зелених рослин у формуванні та оздоровленні штучних середовищ життя людини (малі архітектурні форми: зупинкові павільйони та комплекси, виставкові комплекси, кіоски, торгові точки, пропускні пункти, ансамблі для парків і міського простору; кінетичні та акт-об'єкти для присадибних ділянок, парків, скверів, дитячих майданчиків тощо). Художньо-декоративна та естетична функції квітників. Оформлення квітника. «Є один вид мистецтва чудовий – фітодизайн квітниковий»	4
2.	Гармонія мистецтва і природи	Мистецький і художній напрями у ландшафтному дизайні. Періодизація стилів у ландшафтному дизайні. Робота на присадибних ділянках. «На городі скрізь порядок у майстрів «художніх грядок»	4

Під час реалізації тематичних блоків основним способом організації діяльності студентів є метод проектів, яким передбачені словесне формулювання задумів, варіативна розробка графічних зображень і предметно-пластичне втілення проектів у пошукових макетах.

Завдяки проектній діяльності студенти отримують уявлення про особливості творчості художників-конструкторів (дизайнерів). Під керівництвом викладача під час колективного обговорення виконаних проектів вони враховують естетичні, функціональні вимоги до майбутніх виробів, потребу споживачів у виробі, їх зовнішню естетичну оформлення. Критеріями відбору пошукових макетів для їх подальшої технологічної розробки є естетичний вигляд, функціональність, попит.

На основі вибору естетично виразних, економічно обґрунтованих і ринково доцільних пошукових макетів розробляється послідовність виконання технологічних операцій для виготовлення серійних виробів, забезпечується відтворення пошукових макетів у виробничі або суспільно-значущі об'єкти праці. При цьому необхідно організувати різні способи взаємодії викладача зі студентами і студентів між собою з використанням ігрових ситуацій або тренінгів типу «дизайн-бюро», «конструкторське бюро», «відділ технолога». Такі нові форми взаємодії студентів вимагають наукового обґрунтування проекту як форми організації навчально-виховної взаємодії.

У результаті освоєння курсу студент повинен бути підготовленим до основних проблемних аспектів дизайнерської діяльності, вирішувати дизайнерські завдання з точки зору естетики та практики. Критеріями оцінювання очікуваних досягнень студентів є мовленнєво-інформаційна компетентність, графічні вміння, виконавська майстерність предметно-пластичних дій, сформованість ключових компетентностей. Кожний із критеріїв диференціюється за показниками рівнів складності відповідно до шкали оцінювання.

Висновки. Виділивши основні компоненти змісту занять із дисципліни «Основи дизайну», автор акцентує увагу педагогічної громадськості на потенціалі мистецтва дизайну в освітньому середовищі ЗВО, який потребує детальнішого опрацювання. Автор припускає, що участь студентів у розробці «світу речей» створює особливі умови для задоволення їх інтересів і потреб, формування художнього досвіду як необхідної умови вдосконалення освітнього середовища. Дизайн має стати не лише методом конструктивної взаємодії особистості із предметним довкіллям, але й новою перспективною формою взаємодії учасників навчально-виховного процесу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Даниленко В.Я. Дизайн : підручник для студентів ВНЗ, які навчаються за спеціальністю «Дизайн» / В.Я. Даниленко. Х. : Вид-во ХДАДМ, 2003. 320 с.
2. Михайлов С.М., Кулеєва Л.М. Основы дизайна. Учеб. для вузов / С.М. Михайлов. 2-е изд., перераб и доп. М. : Союз Дизайнеров, 2002. 240 с.
3. Никитина Е.В. Педагогические условия формирования творческой деятельности студентов средствами дизайн-подхода : дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.В. Никитина. -Якутск, 2006. 167 с.
4. Пищев С.Г. Художественно-проектная деятельность студентов педвузов в условиях дизайн-групп : дис...канд. пед. наук: 13.00.08 / С.Г. Пищев. Бийск, 2000. 186 с.
5. Тименко В.П. Початкова дизайн-освіта: теорія і практика формування конструктивних умінь особистості : Монографія / Тименко В.П. К. : Педагогічна думка, 2009. 381 с.
6. Шумєга С.С. Дизайн : навч. посіб. / С.С. Шумєга. К. : Центр навч. літератури, 2004. 300 с.
7. Фурса Оксана Олександрівна. Тенденції розвитку дизайн-освіти в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.01. Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир, 2014. 40 с.
8. Джерело за посиланням: <http://er.nau.edu.ua/handle/NAU/30834>.

USE OF MODERN APPROACHES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN NON-LANGUAGE INSTITUTIONS

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НЕМОВНИХ УСТАНОВКАХ

The article deals with modern means of information and communication technologies that are used in the process of language training of students in higher educational institutions. The relevance of the usage of modern information and communication technologies (ICT) in the practice of teaching foreign languages in non-language institutions are considered. The use of information and communication technologies (ICT) is one of the most important components of the learning process.

Advantages and disadvantages of modern computer technologies are characterized. The experience of using computer technologies in the process of teaching foreign languages to students in non-linguistic institutions is described. It is pointed out that the experience of using modern technologies in the process of studying foreign languages makes it easier for students and creates comfortable and familiar environment for them. Information and communication technologies (ICT) helps students to overcome the language barrier and psychological complexes. Thanks to multimedia resources and the Internet the study of foreign languages can be carried out beyond the limits of practical lessons. The latest achievements in the field of information and communication technologies (ICT) provide an opportunity to reveal the creative potential of students, which makes the learning process of foreign languages more interactive, entertaining and productive.

The methodology of teaching a foreign language nowadays continues to develop actively; effective teaching systems are created using various means and forms of presentations of lexical, grammatical and speech material. In the complex, all learning systems form the communicative as a whole and the skills and abilities of oral and written speech in particular. But achieving the final goal of mastering a foreign language depends on many factors, one of which is the correct selection of teaching methods.

Key words: *foreign language, information and communication technologies (ICT), multimedia resource, non-linguistic institution of higher education, the Internet, video material.*

У статті розглянуті сучасні засоби інформаційно-комунікативних технологій, які використовують у процесі мовної підготовки студентів у вищих навчальних закладах. Розглянуто актуальність використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) у практиці викладання іноземних мов у немовних установах. Використання інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) є одним із найважливіших складників процесу навчання.

Охарактеризовано переваги та недоліки сучасних комп'ютерних технологій. Описано досвід використання комп'ютерних технологій у процесі навчання іноземних мов студентів у немовних установах. Зазначається, що досвід використання сучасних технологій у процесі вивчення іноземних мов полегшує студентам процес навчання і створює для них комфортне та звичне середовище. Інформаційно-комунікативні технології (ІКТ) допомагають студентам подолати мовний бар'єр і психологічні комплекси. Завдяки мультимедійним ресурсам та інтернету вивчення іноземних мов може здійснюватися поза межами практичних занять. Найновіші досягнення в галузі інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) дають можливість розкрити творчий потенціал студентів, що робить процес вивчення іноземних мов більш інтерактивним, розважальним і продуктивним.

Методика викладання іноземної мови продовжує активно розвиватися; ефективні системи навчання створюються за допомогою різних засобів і форм викладу лексичного, граматичного та мовленнєвого матеріалу. У комплексі всі системи навчання формують комунікативність, вміння та навички усного та писемного мовлення. Досягнення кінцевої мети володіння іноземною мовою залежить від багатьох факторів, одним із яких є правильний підбір методів навчання.

Ключові слова: *іноземна мова, інформаційно-комунікативні технології (ІКТ), мультимедійний ресурс, інтернет, відеоматеріал.*

UDC 372.811

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-38>**Hontarenko I.S.,**Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer of Pedagogics, Foreign
Philology and Translation Department
Simon Kuznets Kharkiv National
University of Economics

Introduction. XXI century is the age of informatization, undoubtedly, makes its own adjustments to the traditional teaching of foreign languages. Expanding business and cultural relations with other countries leads to new requirements for the study of English as a foreign language. Knowledge of a foreign language is an integral part of higher education, the key to professional success, a respected student's career. Achieving a high level of foreign language proficiency requires thorough language training in higher education institutions. The need to train a highly qualified specialist who meets all the modern requirements makes it necessary to find innovative approaches to learning a foreign language, to satisfy the state's request for a competent and fluent foreign language

speaking specialist. In the context of globalization processes, communication of young specialists is not only through correspondence, but, increasingly, directly with colleagues, business partners, native speakers. Not only Standard English but Casual English is required. However, the limiting number of classroom hours to learn a foreign language in higher education institutions and lack of opportunities being able to communicate with native speakers during foreign language training is a major learning problem [6].

In recent years, the issue of using new modern technologies for teaching foreign languages has been increasingly raised. This is not only new technical means, but also new forms and methods of teaching, and a new approach to the learning process. In

modern pedagogical practice, various teaching technologies are used, with the help of which the interest of students to the subject increases sharply; the academic performance and the level of intellectual culture are also increased. Traditional pedagogical technologies are no longer adequate for complete acquisition of increasing amount of knowledge as well as rapid renewal of educational materials does not keep pace with rapidly changing information flow.

The importance of the problem of training of self-instruction skills and abilities to obtain educational materials independently, to process obtained information, to draw conclusions and to support them on the basis of necessary data is constantly increasing. Dealing with information in foreign languages, especially taking into account the opportunities of the Internet, is the greatest importance. Use of information and communication technologies (ICT) open up enormous potential of a computer as an educational technology and enables to create marvellous world of knowledge which is accessible to everyone [7]. They integrate audio-visual information of any forms (text, sound, graphic, animation, etc.), during foreign language lessons, which will allow you to immerse learners in a foreign language more deeply and improve their communication skills in a foreign language.

Statement of the goals and methods. The aim of the article is to learn how to use modern information and communication technologies (ICT) correctly and effectively in the educational process. The analytical method of scientific research is used, on the basis of which the study of foreign sources, using the analysis, systematization and evaluation of the facts, phenomena and processes is done.

Results. The use of information and communication technologies (ICT) in classes helps to form the ability of students to work with various information, critical attitude towards it, develops logical thinking, provides information and emotional saturation of lessons, promotes interest of students to the subject, and activates their creative potential with the surrounding life. The use of computer and information and communication technologies (ICT) in the second and third levels of training allows students to prepare better for the final certification in English in accordance with the requirements of the state standard. In the process of training: students not only improve the knowledge they acquired during the previous period of training, but also expand their vocabulary taking into account the practical knowledge of a foreign language in the standard situations (within the framework of monologue utterances with elements of reasoning and dialogical conversations in the form of an exchange of views.

Since information and communication technologies are both means of supplying material and controlling agent – such technologies provide high quality of the material supply and use various communica-

tion channels (text, sound, graphic, and touch) [5]. All this allows increasing students' motivation and forming their communicative competence. The use of information and communication technologies (ICT) at the lessons of a foreign language makes it possible to implement a personality-oriented approach to learning, provides for individualization and differentiation of instruction, increases activity, motivates students, intensifies the learning process, and provides them with a comfortable learning environment. For use in foreign language lessons, a wide range of computer programs are currently offered:

- Educational programs;
- Training programs;
- Control programs;
- Game programs.

Using information technologies the following goals and tasks can be realized:

1. When teaching phonetics:
 - acquisition of skills of adequate pronunciation and differentiation by ear;
 - formation of auditory, pronunciation and intonation skills.
2. When teaching grammar:
 - expansion of the volume of grammatical means, mastering of new grammatical phenomena and their use in speech;
 - (for high school students), productive mastery of certain grammatical phenomena - for example, recognition and use in speech of various types of sentences, and constructions (for middle-class students);
3. When working with vocabulary:
 - the systematization of lexical units, the expansion of the potential dictionary, the development of skills for recognizing and using lexical units in speech;
 - formation of lexical skills of reading, listening and productive writing skills.
4. When teaching reading:
 - perception of authentic texts of different styles (publicity, artistic, non-fiction), using basic types of reading: study, review, and search;
 - formation of the ability to independently overcome language difficulties, providing reference and information support by providing language information (electronic encyclopedias, automatic dictionaries) [6].

The advantages of modern information and communication networks and the potential of electronic forms of educational materials are being used extensively nowadays. The application of ICT in the teaching process gives an opportunity to reach qualitatively new level of foreign languages learning. The application of new teaching methods, for example project-based learning, enables to ensure quality of education. Thus, the use of ICT and game technologies and the Internet offers a wide range of modern communications, including: email, feedback blogs, social networks such as

Twitter, Facebook and Skype software. With the help of modern means of the Internet it is possible to access the educational information online, to exchange it with the other students. The Internet is very important in the modern educational process [3].

Indeed, it is relevant to use software such as Skype. Skype is a state-of-the-art Internet communication software designed to provide audio and video communication between users and instant messaging. Moreover, Skype provides the ability to quickly transfer files and text documents that are easily to use for reporting purposes. Another advantage of Skype is to stream the desktop to the other part. This feature allows the interlocutors to simultaneously work on text documents, discussing them, helping to use various software to prepare presentations, videos, photos, drawings, diagrams, structures, graphs, tables and more. With Skype, you can quickly and visually tell the other person how to work with a particular program or online resource. The feature can also be very useful for working together on various projects and visual consultations. That way you can stream videos, photos, work with text documents, consult, and more [2]. Skype also allows you to hold educational chat and chat conferences that are easily to use for remote discussions, discussion of problematic issues, problematic topics, and brief reporting on work done. Chat conferences can be used to provide group and one-on-one consultations.

Modern communication is a social network with Twitter microblogging service, based on the placement of short messages, which were enough to exchange ideas, participate in international projects and learn in the process of communication. Here are the main advantages of using Twitter microblogging: 1) lack of social isolation when looking for an answer (the student does not remain alone with the task set before him); 2) speed of response; 3) a variety of answers with examples and links to online resources (for example, a student is working on a project creation, presentation and does not know how to add information to the slides, he writes his question on Twitter for the members of his group and receives answers, indicating the various online resources with examples explaining how to add information to a slide show, and then the student completes the task); 4) rapid dissemination of useful information among classmates (for example, students found a good video resource on YouTube on the subject of online projects being studied and posted a message on Twitter for the members of their group); 5) supporting distance learning (for example, teachers went to a conference, but thanks to Twitter they can leave instructions to students and discuss what they hear at a conference); 6) implementation of "live" communication [1].

Facebook site is one of the most popular multilingual social networks. In May 2012, Facebook

page in education was created on the social network Facebook, the main purpose of which is to explain to teachers, students, and their parents how to use Facebook in schools and universities, to involve them in participating online, projects. This social network plans to expand services for teachers and teachers to work with students, students and their parents. Recently, some educational social networks have been merged with Facebook. In particular, in collaboration with Facebook, the George Lucas Educational Foundation (George Lucas) has developed the Edutopia social network whose main purpose is to help educational institutions create and introduce social media into the learning process. J. Lucas' main motivation in developing the Edutopia network was, he said, "... the isolation of traditional education from real life and the abstractness of curricula, as well as the urgent need for teachers and students to seek resources and seek advice from outside..." [1].

Recently, one of the most popular methods of distance learning – webinar, has become widely used. This term is formed from the words "web" and "seminar". It is used to refer to various online activities: seminars, conferences, discussions, meetings, presentations, and in some cases trainings and online broadcasts of certain events. In the course of the webinar, communication between participants is maintained via the Internet, using a computer-installed or custom web application.

As you know, webinars have many distinct benefits, especially for corporate training. It is also important that any webinar can easily be recorded and subsequently used for a variety of purposes – the formation of an internal corporate knowledge library, the teaching of the Internet in open to all or only for participants access. Another benefit of webinars is that a lot more people can participate in one event of this format than in an in-person seminar or training. The number of participants is limited only by the possibilities of a technological solution and the conditions of their use.

Advantages of using webinars:

- 1) cost savings need to pay for the rent of the hall, food, printed materials, transportation costs;
- 2) the scale of the audience. An unlimited number of participants can participate in the webinar except when it comes to training. During the training, the teacher should not only give out information but also receive it. In particular, to monitor the reactions of the audience and promptly adapt the form of submission of information to ensure the implementation of the training project;
- 3) direct access to support libraries. During the course of study, a student can visit any of the online data repositories listed in the webinar. It is also convenient for the teacher, who can prepare the necessary references to external resources in advance;
- 4) easy archiving. The webinar can easily be stored, archived, hosted on a web resource or on an

electronic medium, and provided on request. Moreover, it is quite possible to create an online course from webinar materials [1].

However, in addition to the benefits, there are some limitations that should not be avoided in online seminars:

- 1) personal contact;
- 2) limited training.

Thus, webinars technology provides powerful functionality for the learning process and has considerable didactic capabilities, but they still remain fully comparable to traditional learning opportunities. One of the most powerful video support webinars is the BigBlueButton platform: video and audio, images, slide presentations, polls and polls, drawing and comment boards, text chat, application sharing. The only thing that may not be enough in the webinar is the personal component, the psychological contact between the teacher and the students.

Let's consider the usage of Blog technology. "Blog" is the public diary with comments [3]. The ordinary diary is not shown to a lot of people. Blog is opened for reading by all interested persons and, moreover, the readers can make their comments to the notes. Blog advantages: – clear structure of the course with instructions for seminars, descriptions of tasks; – frequently update content; – simplicity of using: possibility to add any objects without restrictions (video, illustrations, etc.); – possibility to develop the writing skills and publish your own thoughts in the Internet; – possibility to continue the discussion started in class; – fulfilling of creative tasks with using of pictures, audio and video materials; – possibility to communicate both with group mates and with teachers; – possibility for each student to take part in the discussion, "which is not always possible in the case of conventional organization of teaching process because of the lack of time and amount of hours during the course of study" [2].

That is to say the Internet does not alter conventional forms and educational methodologies but allows achieving educational goals and tasks faster and more effectively. Moreover, the Internet enhances students' educational interest, promotes the growth of their cognitive activity which helps their obtaining and learning more information, and facilitates training such skills as reading, speaking, listening comprehension and so on.

Conclusions. The use of information and communication technologies in teaching foreign languages help to solve various problems of modern methods, such as the organization of successful communication-directed learning, creation of an educational language environment, involving all students in the communication process at the lesson (with the help of attraction of interests of the last in a choice and work with the information), improving the role of the teacher, his active participation in adjusting the content of training, the selection of the most effective ways of presenting information. Thus, at present, the issue of using new methods for teaching the foreign language is working with multimedia technologies. All these innovative techniques ensure the effectiveness of training within the framework of a modern system activity approach.

REFERENCES:

1. Гонтаренко І.С. Формування проектної компетентності майбутніх вчителів гуманітарних дисциплін засобами інтернет-ресурсів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ірина Сергіївна Гонтаренко. Х., 2016. 296 с.
2. Костікова І.І. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис. ... доктора. пед наук: 13.00.04 / Ілона Іванівна Костікова. Х., 2009. 544 с.
3. Білецька Ю.Г. Формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Юлія Геннадіївна Білецька. Харків, 2016. 20 с.
4. Hubbard Philip (2009). Educating the CALL specialist // *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3 // <http://dx.doi.org/10.1080/17501220802655383>.
5. Study on the Impact of Information and Communications Technology (ICT) and New Media on Language Learning // EACEA 2007/09// FINAL REPORT // Commissioned by: Carried out by: European Commission.
6. Кадемія М.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання : термінологічний словник / М.Ю. Кадемія. Львів : Сполом, 2009. 260 с.
7. Сысоев П.В. Современные учебные интернет-ресурсы в обучении иностранному языку / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев // *Иностранные языки в школе*. 2008. № 6. С. 3–10. References: 1. Velikanova, A.V. (2002) Kompetentnostno-orientirovannyiy podhod k obrazovaniyu [Competitively oriented approach to education]. Samara : Izd-vo Profi, issue 2, p. 92 [in Russian].

ДИНАМІКА СФОРМОВАНOSTІ РІВНІВ АКМЕОЛОГІЧНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

THE DYNAMICS OF DEVELOPMENT OF THE FUTURE TEACHERS ACMEOLOGICAL FORMATION LEVELS

Впровадження основ педагогічної акмеології в навчальний процес закладів вищої освіти сприяє формуванню та розвитку конкурентоспроможних здобувачів педагогічної освіти, які здатні самостійно приймати рішення, ефективно діяти в умовах невизначеності, постійно поповнювати свій багаж знань, усвідомлювати перспективи професійного розвитку, максимально використовувати свої інтелектуальні здібності.

У статті висвітлено та проаналізовано результати діагностики рівнів акмеологічного становлення майбутніх учителів після проведення формувального експерименту. Діагностування рівнів акмеологічного становлення майбутніх учителів було здійснено за допомогою критеріального підходу. Спираючись на теоретичні результати дослідження, було виокремлено такі критерії сформованості рівнів акмеологічного становлення майбутніх учителів: операційно-творчий, регулятивно-настановний і мотиваційно-конативний.

Показниками операційно-творчого критерію виступили сформованість стилю самоактуалізації; розвиток творчого потенціалу; розвиток творчої активності; вміння визначати себе в педагогічній діяльності. Відповідно до регулятивно-настановного критерію показниками є прагнення до успіху в педагогічній діяльності; рівень суб'єктивного контролю; наявність вольових якостей; наявність знань і вмінь із саморегуляції; сформованість рефлексивних умінь; вміння здійснювати самооцінку. Показниками останнього мотиваційно-конативного критерію обрано мотивацію на професійно-педагогічну діяльність; розвиненість емпатії; наявність педагогічного мислення; усвідомлення значущості педагогічної діяльності; настанову на саморозвиток.

На основі результатів дослідження було встановлено, що педагогічний гурток забезпечує створення сприятливого навчального середовища для акмеологічного становлення майбутніх учителів під час навчання в університеті. Відповідно до вказаних критеріїв протягом формувального етапу дослідження в експериментальній групі на високому рівні було діагностовано 22 особи (26,8%), у контрольній групі – 15 осіб (18,5%). На задовільному рівні було зафіксовано в експериментальній групі 46 осіб (56,1%), у контрольній групі – 35 осіб (43,2%). На низькому рівні залишилося в експериментальній

групі 14 осіб (17,1%), у контрольній групі – 31 особа (38,3%).

Ключові слова: майбутні вчителі, акмеологічне становлення, діагностика, критерії, формувальний етап.

The implementation of the pedagogical acmeology basics into the educational process of higher educational institutions contributes to the formation and development of competitive future teachers who are able to make their own decisions, effectively act in the conditions of uncertainty, constantly replenish their knowledge, realize the prospects of their professional development and maximize the usage of their intellectual abilities.

The results of diagnostics of the future teachers' acmeological formation levels after carrying out the formative stage of experiment are revealed and analyzed. The diagnosing of acmeological formation levels of the future teachers was implemented by using the criterion approach. Based on the theoretical results of the study, the following criteria for the acmeological formation levels of future teachers were determined: operational-creative, regulatory-adjustmental and motivational-conative.

The indicators of operational-creative criterion were as follows: formation of self-actualization style; development of creative potential; development of creative activity; ability to define oneself in the pedagogical activity. According to the regulatory-adjustmental criterion, the indicators were as follows: endeavour at success in teaching activities; level of subjective control; availability of volitional qualities; availability of knowledge and skills in self-regulation; formation of reflexive skills; ability to evaluate yourself. Indicators of the motivational-conative criterion are the following: motivation for professional and pedagogical activity; the development of empathy; presence of pedagogical thinking; awareness of the importance of pedagogical activity; self-development guidance.

According to the abovementioned criteria, 26,8% of respondents in the experimental group were diagnosed on the high-level of acmeological formation during the formative phase of the experiment, whereas there were 18,5% of them in the control group. At the satisfactory level there were found 56,1% of future teachers, while 43,2% of them were recorded in the experimental group. At a low level remained 17,1% of respondents in the experimental group and 38,3% of them in the control group.

Key words: future teachers, acmeological formation, diagnostics, criteria, formative stage.

УДК 371.134:37.013.3

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-39>

Гурін Р.С.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки
Південноукраїнського національного
педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

Кушнірук А.С.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри математики і методики
її навчання
Південноукраїнського національного
педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

Яцій О.М.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки
Південноукраїнського національного
педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Актуальність дослідження зумовлена попитом на конкурентоспроможних здобувачів педагогічної освіти, здатних самостійно приймати рішення, ефективно діяти в умовах невизначеності, постійно поповнювати свій багаж знань, усвідомлювати перспективи свого професійного розвитку, максимально використовувати свої інтелектуальні здібності. Водночас практична організація освітнього

процесу у закладах вищої освіти повинна вирішувати низку суперечностей між сучасними вимогами до акмеологічного становлення майбутніх учителів, формуванням у них здатності до навчання, саморозвитку, самовдосконаленням в умовах навчання упродовж життя та відсутністю необхідного навчально-методичного забезпечення щодо неперервної професійної педагогічної підготовки; потребою у підготовці вчителів-професіоналів

і недостатньою мотивацію вчителів до неперервного особистісного та професійного розвитку [1]. За цих умов особливої уваги потребує підготовка майбутніх учителів, здатних не тільки компетентно виконувати професійну діяльність, а й прагнути до досягнення акме упродовж професійного шляху.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, практичної організації освітнього процесу у закладах вищої освіти дозволив встановити, що професійному становленню майбутніх учителів присвятили свої дослідження К. Абульханова-Славська, І. Бех, І. Богданова, А. Богуш, Н. Гузій [1], Р. Гуревич, Е. Карпова, Н. Кічук, І. Княжева, Т. Койчева, О. Копусь, Н. Кузьміна [4], З. Курлянд, Л. Мітіна, І. Підласий, О. Семенов, О. Трифонова, Р. Хмелюк, О. Чебикін та інші. Різні акмеологічні аспекти становлення професіоналізму особистості та професійної діяльності подано в дослідженнях В. Агапова, Р. Бернса, В. Давидова, А. Деркача [2], О. Дубанесюк [3], В. Маркіна, А. Реана, К. Роджерса, С. Рубінштейна, В. Шадрикова та інших. Незважаючи на виокремлені вище наукові доробки, проблему акмеологічного становлення майбутніх учителів на сьогодні досліджено недостатньо.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Вивчення досліджень в аспекті акмеологічного становлення і розвитку особистості майбутніх фахівців дали змогу встановити, що у психолого-педагогічній літературі майже відсутні праці, які розкривають особливості такої підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в позанавчальний час. Тому об'єктивному розкриттю мети допоможе вияв цих особливостей, що сприяють успішному вирішенню питань щодо визначення стану сформованості рівнів акмеологічного становлення майбутніх учителів у позанавчальній діяльності.

Мета статті полягає у висвітленні й аналізі результатів діагностики рівнів акмеологічного становлення майбутніх учителів після проведення формульованого експерименту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формульований етап педагогічного експерименту присвячений вивченню діяльності майбутніх учителів на практичному рівні у процесі виконання завдань стосовно етапів реалізації педагогічних умов: інформаційно-аккумулятивного, системно-формульованого та моделюючо-ігрового. Експериментально-дослідна робота проводилася протягом 2016-2018 н. р. Респондентами були студенти перших і других курсів Інституту фізичної культури, спорту та реабілітації ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (спеціальність 014 «Середня освіта (Фізична культура)» – 163 особи; спеціальність 017 «Середня освіта (Фізична культура і спорт)» – 147 осіб).

Завершенням формульованого експерименту були контрольні зрізи, які проводилися під час проведення занять. Для визначення змін у рівнях акмеологічного становлення майбутніх учителів було використано ті самі методики, що й на констатувальному етапі експерименту. Внаслідок проведення такої роботи в експериментальних групах значно змінилися середньоарифметичні дані показників за рівнями акмеологічного становлення майбутніх учителів порівняно з контрольними. Кількісні дані про зміну середньоарифметичних показників рівнів акмеологічного становлення майбутніх учителів під час навчання у педагогічному гуртку за результатами формульованого експерименту свідчать, що в експериментальних групах збільшилася кількість респондентів за високим і середнім і зменшилася за низьким рівнями. У студентів контрольних груп відбулася майже незначна зміна середньоарифметичних даних за визначеними рівнями їх акмеологічного становлення.

Узагальнені результати, одержані за середньоарифметичними даними рівнів акмеологічного становлення майбутніх учителів за операційно-творчим критерієм на прикінцевому етапі експерименту, дають можливість стверджувати, що відбулися значні позитивні зміни в експериментальній групі і незначні в контрольній групі за показником «сформованість стилю самоактуалізації».

Так, після проведення формульованого експерименту на високому рівні перебували 18 осіб (22% студентів ЕГ) і 9 осіб (11,1% студентів КГ). Задовільного рівня сформованості цього показника досягли 42 особи (51,2% студентів ЕГ) і 35 осіб (43,2% студентів КГ). Низький рівень виявлено у 22 осіб (26,8% студентів ЕГ) і 37 осіб (45,7% студентів КГ). Це автори пов'язують із впливовістю на майбутніх учителів участі в педагогічному гуртку, що сприяло значному покращенню результатів самоактуалізації у студентів експериментальної групи.

Дані за показником «розвиток творчого потенціалу» відповідно до прикінцевого етапу засвідчили, що високий рівень виявили 22 особи (26,8% студентів ЕГ) і 13 осіб (16,1% студентів КГ). Задовільний рівень було зафіксовано у 46 осіб (56,1% студентів ЕГ) і 41 особи (50,6% студентів КГ). На низькому рівні залишилося 14 осіб (17,1% студентів ЕГ) і 27 осіб (33,3% студентів КГ). Пояснення цього автори вбачають у своєрідності опанування навчальних і самостійних завдань, що передбачено у навчальній програмі педагогічного гуртка. Крім того, в експериментальних групах здійснювалася цілеспрямована робота з підготовки майбутніх учителів до збагачення творчого потенціалу, акцентувалася увага на оволодінні практичними вміннями і навичками під час проведення презентацій, мікророзкладання, захисту авторських робіт, що ймовірно і сприяло одержанню більш високих результатів за цим показником.

Узагальнені результати, одержані за показником «розвиток творчої активності», після формульованого етапу свідчать, що високого рівня досягли 20 осіб (24,4% студентів ЕГ) та 7 осіб (8,6% студентів КГ). Більшість студентів виявила переважно задовільний рівень – 40 осіб (48,8% в ЕГ) і 43 особи (53,1% в КГ). На низькому рівні залишилося 22 особи (26,8% студентів ЕГ) і 31 особа (38,3% студентів КГ). Це автори пов'язують із впливом на майбутніх учителів інтерактивних методів, рольових і ділових ігор, які були використані під час навчання у педагогічному гуртку.

Одержані результати за показником «вміння визначати себе в педагогічній діяльності» свідчать, що високого рівня досягли 28 осіб (34,2% студентів ЕГ) і 15 осіб (18,5% студентів КГ). Задовільний рівень виявили 48 осіб (58,5% студентів ЕГ) і 37 осіб (45,7% студентів КГ). На низькому рівні було діагностовано 6 осіб (7,3% студентів ЕГ) і 29 осіб (35,8% студентів КГ). Такі результати свідчать, що студенти значно краще почали ставитися як до себе, так і до педагогічної діяльності.

Середня оцінка, отримана під час діагностики операційно-творчого критерію на прикінцевому етапі експерименту в контрольній та експериментальній групах, має значні розбіжності. Високий рівень акмеологічного становлення майбутніх учителів за визначеним критерієм було виявлено у 22 осіб (26,8%) ЕГ та в 11 осіб (13,6%) КГ. Задовільного рівня досягли 44 особи (53,7%) ЕГ та 39 осіб (48,1%) КГ. На низькому рівні залишилося в експериментальній групі 16 осіб (19,5%), у контрольній групі – 31 особа (38,3%).

Спираючись на набутий експериментальний матеріал, можна стверджувати про значні позитивні зміни в експериментальній групі, де здійснювалася цілеспрямована робота з формування рівнів акмеологічного становлення майбутніх учителів під час читання лекцій, проведення практичних занять, дискусій, виконання студентами самостійних завдань тощо. Під час таких занять студенти були більш розкутими, не відчували страху під час висловлення власної думки, швидше адаптувалися до освітнього середовища загальноосвітньої школи.

Для більшої наочності і доказовості зміни результатів зіставлення даних експериментальної і контрольної груп за операційно-творчим критерієм на прикінцевому етапі експерименту побудовано діаграму (Рис. 1). На осі X зазначено рівні акмеологічного становлення майбутніх учителів (високий, задовільний, низький), на осі Y – кількість майбутніх учителів (відповідно до експериментальної та контрольної груп у відсотках) на різних рівнях акмеологічного становлення.

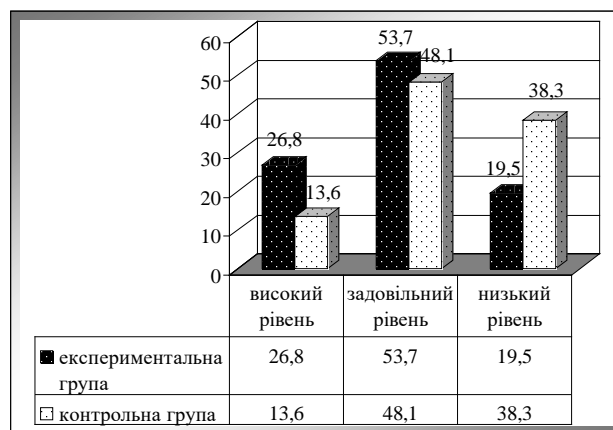


Рис. 1. Діаграма зіставлення результатів експериментальної та контрольної груп за операційно-творчим критерієм на прикінцевому етапі експерименту

Так, відчутні зміни в рівнях акмеологічного становлення майбутніх учителів за операційно-творчим критерієм відбулися в експериментальній групі, в якій згідно з метою дослідження проводилася відповідна цілеспрямована робота. На високому рівні результати збільшилися на 19,5%, на задовільному рівні вони також покращилися на 17,1%, а на низькому рівні – зменшилися на 36,6%. У контрольній групі зміни, які відбулися у рівнях акмеологічного становлення майбутніх учителів за зазначеним критерієм, не такі суттєві порівняно з експериментальною групою. На високому рівні результати збільшилися лише на 3,7%, на задовільному – зросли на 7,4%, на низькому результати зменшилися на 11,1%. На підставі одержаних результатів автори дійшли висновку, що участь майбутніх вчителів у педагогічному гуртку сприяла суттєвому зменшенню їх кількості за низьким рівнем акмеологічного становлення в експериментальних групах за рахунок збільшення задовільного та високого.

Результати, одержані за середньоарифметичними даними рівнів акмеологічного становлення майбутніх учителів за регулятивно-настановним критерієм на прикінцевому етапі експерименту є такими. Показник «прагнення до успіху в педагогічній діяльності» спостерігається на високому рівні у 22 осіб (26,8% студентів ЕГ) і 13 осіб (16,1% студентів КГ). Задовільний рівень виявили 42 особи (51,2% студентів ЕГ) та 27 осіб (33,3% студентів КГ). На низькому рівні було діагностовано 18 осіб (22% студентів ЕГ) і 41 особа (50,6% студентів КГ).

Одержані результати свідчать про те, що навчання у гуртку значно сприяло підвищенню мотивації до досягнення успіху в педагогічній діяльності в експериментальній групі. Автори вважають, що проведення колективних, групових та індивідуальних форм роботи зі студентами, залучення їх до інтерактивного навчання, проведення занять щодо розв'язання різноманітних педагогіч-

них ситуацій, удосконалення професійних знань і вмінь зумовило значне покращення результатів у студентів експериментальної групи.

Узагальнені результати, одержані за показником «рівень суб'єктивного контролю» відповідно до даних прикінцевого етапу свідчать, що високого рівня досягли 10 осіб (12,2% студентів ЕГ) і 11 осіб (13,6% студентів КГ). Задовільний рівень виявили 46 осіб (56,1% студентів ЕГ) і 31 особа (38,3% студентів КГ). На низькому рівні було діагностовано 26 осіб (31,7% студентів ЕГ) і 39 осіб (48,1% студентів КГ).

Зазначені результати свідчать, що з майбутніми вчителями проводилася певна робота. Якщо така робота цілеспрямована, систематизована, враховує комплекс педагогічних умов, то результати значно вищі, ніж ті, які були зафіксовані в контрольній групі, де не впроваджувалася певна робота.

Одержані результати за показником «наявність вольових якостей» свідчать, що високого рівня досягли 18 осіб (22% студентів ЕГ) і 15 осіб (18,5% студентів КГ). Задовільний рівень виявили 50 осіб (60,9% студентів ЕГ) і 35 осіб (43,2% студентів КГ). На низькому рівні було діагностовано 14 осіб (17,1% студентів ЕГ) і 31 особа (38,3% студентів КГ). Це пояснюється тим, що в експериментальній групі під час виконання вправ було створено позитивну, доброзичливу атмосферу, завдяки якій студенти виявляли рішучість, наполегливість, ініціативність, витриманість, сміливість, самостійність.

Узагальнені результати, одержані за показником «наявність знань і вмінь із саморегуляції» після формульовального етапу свідчать, що високого рівня досягли 20 осіб (24,4% студентів ЕГ) і 15 осіб (18,5% студентів КГ). Задовільний рівень було зафіксовано у 48 осіб (58,5% в ЕГ) і 31 особи (38,3% в КГ). На низькому рівні залишилося 14 осіб (17,1% студентів ЕГ) і 35 осіб (43,2% студентів КГ).

Як бачимо, в контрольній групі, де не здійснювалася цілеспрямована робота з формування знань і вмінь із саморегуляції, результати виявилися все ж нижчими порівняно з експериментальною групою, що доводить ефективність розв'язання педагогічних ситуацій, проведення тренінгу, виконання презентацій і самостійної роботи з використанням комп'ютерних засобів.

Дані за показником «сформованість рефлексивних умінь» відповідно до прикінцевого етапу засвідчили, що високого рівня досягли 24 особи (29,3% студентів ЕГ) та 17 осіб (21% студентів КГ). Задовільний рівень було зафіксовано у 46 осіб (56,1% студентів ЕГ) і 35 осіб (43,2% студентів КГ). На низькому рівні залишилося 12 осіб (14,6% студентів ЕГ) і 29 осіб (35,8% студентів КГ).

Підвищення результатів у експериментальній групі після проведення формульовального експери-

менту зумовлене насамперед реалізацією педагогічних умов на всіх етапах рефлексивного діалогу, де студенти усвідомлювали й навчалися аналізувати набуті вміння, які знадобляться у подальшій педагогічній діяльності.

За результатами діагностики показника «вміння здійснювати самооцінку» було встановлено, що високого рівня досягли 26 осіб (31,7% студентів ЕГ) і 19 осіб (23,5% студентів КГ). Задовільний рівень виявили 44 особи (53,7% студентів ЕГ) та 27 осіб (33,3% студентів КГ). На низькому рівні залишилось 12 осіб (14,6% студентів ЕГ) і 35 осіб (43,2% студентів КГ). Зазначене свідчить про те, що під час вивчення лекційного матеріалу на набуття практичних знань студенти обох груп здобули необхідні знання щодо адекватної самооцінки як своєї діяльності, так і діяльності учнів. При цьому студенти адекватно оцінювали власні успіхи та досягнення своїх одногрупників, навчалися коректно висловлювати зауваження й реагувати на них.

Загалом середня оцінка за регулятивно-настановним критерієм на прикінцевому етапі експерименту згідно із зазначеними даними свідчить, що на високому рівні спостерігається 20 осіб (24,4% студентів ЕГ) і 15 осіб (18,5% студентів КГ). Задовільний рівень виявили 46 осіб (56,1% студентів ЕГ) і 31 особа (38,3% студентів КГ). На низькому рівні було діагностовано 16 осіб (19,5% студентів ЕГ) і 35 осіб (43,2% студентів КГ).

Для більшої наочності і доказовості зіставлення зміни результатів експериментальної і контрольної груп за регулятивно-настановним критерієм на прикінцевому етапі експерименту було побудовано діаграму (Рис. 2.), де на осі Х зазначено рівні акмеологічного становлення майбутніх учителів (високий, задовільний, низький), на осі Y – кількість майбутніх учителів (відповідно до експериментальної та контрольної груп у відсотках) на різних рівнях акмеологічного становлення.

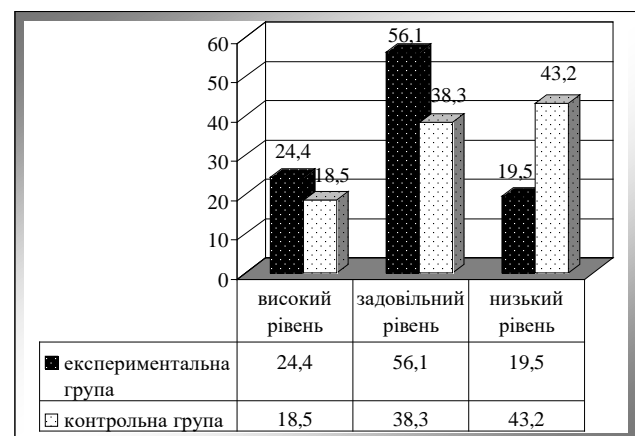


Рис. 2. Діаграма зіставлення результатів експериментальної та контрольної груп за регулятивно-настановним критерієм на прикінцевому етапі експерименту

Як видно з рисунка 2, зміни відбулися також у рівнях акмеологічного становлення майбутніх учителів за регулятивно-настановним критерієм. Так, на високому рівні результати збільшилися на 14,6%, на задовільному рівні вони також покращилися (на 20,7%), тоді як на низькому рівні результати зменшилися (на 35,4%). У контрольній групі зміни, які відбулися в рівнях акмеологічного становлення майбутніх учителів за зазначеним критерієм, не такі суттєві порівняно з експериментальною групою. На високому рівні результати збільшилися лише на 6,2%, на задовільному та низькому рівнях результати зменшилися відповідно на 1,2% і 5%.

Автори вважають, що такі результати в експериментальній групі відбулися саме завдяки інтеграції знань із дисциплін психолого-педагогічного циклів, проведення тренінгу напередодні педагогічної практики в межах педагогічного гуртка, створенню позитивної і доброзичливої атмосфери в студентській аудиторії. У контрольній групі результати за цим показником також змінилися, але не так суттєво порівняно з експериментальною групою.

Результати середньоарифметичних даних рівнів акмеологічного становлення майбутніх учителів за мотиваційно-конативним критерієм на прикінцевому етапі експерименту є такими. Показник «мотивація на професійно-педагогічну діяльність» на високому рівні спостерігається у 22 осіб (26,9% студентів ЕГ) і 19 осіб (23,5% студентів КГ). Задовільний рівень виявили 48 осіб (58,5% студентів ЕГ) і 33 особи (40,7% студентів КГ). На низькому рівні було діагностовано 12 осіб (14,6% студентів ЕГ) і 29 осіб (35,8% студентів КГ).

Це пояснюється тим, що реалізація педагогічних умов сприяла оволодінню практичними вміннями і навичками студентів експериментальної групи щодо додаткового усвідомлення майбутньої педагогічної діяльності як цінності, на відміну від студентів контрольної групи, в яких спеціально не організовувалася робота щодо акмеологічного становлення. Узагальнені результати, одержані за показником «розвиненість емпатії», відповідно до даних прикінцевого етапу свідчать, що високого рівня досягли 20 осіб (25% студентів ЕГ) і 19 осіб (23,5% студентів КГ). Задовільний рівень виявили 48 осіб (60% студентів ЕГ) і 33 особи (40,7% студентів КГ). На низькому рівні залишилося 12 осіб (15% студентів ЕГ) і 29 осіб (35,8% студентів КГ). Одержані дані свідчать про те, що цілеспрямована робота з формування зазначених рівнів в експериментальній групі сприяла покращенню вмінь у майбутніх учителів налагоджувати стосунки з людьми, вони почали визначати важливість емоційних проявів у педагогічній діяльності.

Одержані результати за показником «наявність педагогічного мислення» свідчать, що висо-

кого рівня досягли 24 особи (29,3% студентів ЕГ) і 17 осіб (21% студентів КГ). Задовільний рівень виявили 50 осіб (61% студентів ЕГ) і 37 осіб (45,7% студентів КГ). На низькому рівні було діагностовано лише 8 осіб (9,7% студентів ЕГ) і 27 осіб (33,3% студентів КГ).

Спираючись на набутий експериментальний матеріал, можна стверджувати про значні позитивні зміни в експериментальній групі, де здійснювалася цілеспрямована робота з розвитку педагогічного мислення під час лекцій, проведення дискусій, виконання студентами самостійної роботи тощо. Під час виступів перед аудиторією студенти були більш розкутими, не відчували страху висловлювати власну думку, обговорюючи педагогічні ситуації, зробити помилку під час її обґрунтування.

Узагальнені результати, одержані за показником «усвідомлення значущості педагогічної діяльності» після формульовального етапу експерименту свідчать, що високого рівня досягли 28 осіб (34,1% студентів ЕГ) і 23 особи (28,4% студентів КГ). Задовільний рівень було зафіксовано у 44 осіб (53,7% в ЕГ) і 39 осіб (48,1% в КГ). На низькому рівні залишилось 10 осіб (12,2% студентів ЕГ) і 19 осіб (23,5% студентів КГ). Такі зміни пояснюються тим, що майбутніми вчителями було переоцінено своє ставлення до педагогічної діяльності. На думку студентів, реальна педагогічна діяльність виявлялася для багатьох не такою, як вони уявляли її з початку навчання в університеті.

Дані за показником «настановна на саморозвиток» відповідно до прикінцевого етапу засвідчили, що високого рівня досягли 26 осіб (31,7% студентів ЕГ) і 21 особа (25,9% студентів КГ). Задовільний рівень було зафіксовано у 52 осіб (63,4% студентів ЕГ) і 31 особи (38,3% студентів КГ). На низькому рівні залишилося тільки 4 особи (4,9% студентів ЕГ) і 29 осіб (35,8% студентів КГ). Одержані результати свідчать про зміни в оцінках рівнів реалізації потреби студентів у саморозвитку. Після формульовального етапу експерименту вони стали більш адекватно оцінювати власні можливості.

Середня оцінка за мотиваційно-конативним критерієм на прикінцевому етапі експерименту свідчить, що на високому рівні спостерігається 24 особи (29,3% студентів ЕГ) і 19 осіб (23,5% студентів КГ). Задовільний рівень виявили 48 осіб (58,5% студентів ЕГ) і 35 осіб (43,2% студентів КГ). На низькому рівні було діагностовано 10 осіб (12,2% студентів ЕГ) і 27 осіб (33,3% студентів КГ).

Для більшої наочності зміни результатів зіставлення експериментальної і контрольної груп за мотиваційно-конативним критерієм на прикінцевому етапі експерименту побудовано діаграму (Рис. 3).

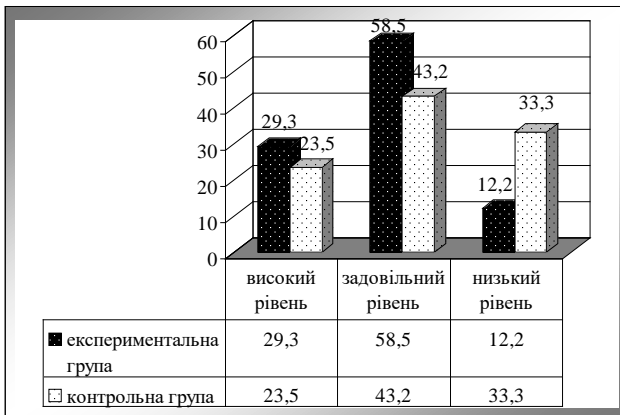


Рис. 3. Діаграма зіставлення результатів експериментальної та контрольної груп за мотиваційно-конативним критерієм на прикінцевому етапі експерименту

Так, зміни в рівнях акмеологічного становлення за мотиваційно-конативним критерієм відбулися в експериментальній групі, в якій проводилася відповідна цілеспрямована робота. На високому рівні результати збільшилися на 17,1%, на задовільному рівні вони також покращилися (на 20,7%), на низькому рівні результати зменшилися на 37,8%. У контрольній групі на високому рівні результати збільшилися на 12,4%, на задовільному – зросли на 4,9%, на низькому результати зменшилися на 17,3%.

Як бачимо, застосування педагогічного гуртка в позанавчальній діяльності сприяло суттєвому зменшенню кількості студентів із низьким рівнем акмеологічного становлення показників мотиваційно-конативного критерію в експериментальних групах за рахунок збільшення задовільного та високого. У студентів експериментальних груп вияв показників виразніший, ніж у студентів контрольних груп. Це зумовлено, на думку авторів, стереотипізацією поглядів, ідеалів, уподобань під впливом соціально-економічних чинників. Проте в деяких студентів так і не з'явилося бажання працювати вчителем, простежувалося гальмування в активному ставленні до роботи за фахом.

Середньоарифметичні дані рівнів акмеологічного становлення майбутніх учителів за визначеними критеріями в експериментальних групах після формульованого етапу експерименту такі. На високому рівні було діагностовано 22 особи

(26,8%). В контрольних групах – 15 осіб (18,5%). На задовільному рівні було зафіксовано в експериментальних групах 46 осіб (56,1%) і в контрольних групах – 35 осіб (43,2%). На низькому рівні залишилося в експериментальних групах 14 осіб (17,1%), у контрольних групах – 31 особа (38,3%). Експериментальне дослідження підтвердило доцільність розбудови педагогічного гуртка в позанавчальній діяльності для майбутніх учителів в аспекті їх акмеологічного становлення в університеті.

Висновки. Аналіз отриманих результатів дозволяє стверджувати, що основна мета дослідження – перевірка ефективності педагогічного гуртка в акмеологічному становленні майбутніх учителів – досягнута. Проведена діагностика рівнів акмеологічного становлення майбутніх учителів за відповідними критеріями та математичне опрацювання отриманих даних на всіх етапах дослідно-експериментальної роботи дає можливість зробити висновки, які є статистично достовірними.

Результати дослідження підтвердили, що розроблений педагогічний гурток забезпечує створення сприятливого навчального середовища для акмеологічного становлення майбутніх учителів під час навчання в університеті. До перспективних напрямів наукового пошуку автори відносять дослідження впливу навчального середовища закладу вищої освіти на формування у майбутніх вчителів акмеологічної культури.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : Монографія. К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. 243 с.
2. Деркач А.А., Зазыкин В.Г., Маркова А.К. Психологія розвитку професіонала. М. : РАГС, 2000. 259 с.
3. Дубанесюк О. Акмеологічні засади неперервної професійної підготовки майбутніх педагогів // Теорія і методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти. Монографія / керізн. авт. колек. Н. Гузій; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. 516 с.
4. Кузьміна Н.В., Реан А.А. Професіоналізм педагогической деятельности. СПб., 1993. 54 с.

ОБҐРУНТУВАННЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ В МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖАХ

SUBSTANTIATION OF THE STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF THE SYSTEM OF VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE JUNIOR SPECIALISTS IN NURSING IN MEDICAL COLLEGES

Здійснений теоретичний аналіз наукових публікацій свідчить про потребу оновлення системи професійної підготовки майбутнього медсестринського персоналу. Для вирішення цього завдання необхідно створити модель системи професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в медичних коледжах. Важливим у розробці моделі досліджуваного об'єкта є використання двох методологічних підходів: структурного та функціонального. Структурний підхід дає змогу визначити кількісний склад основних компонентів моделі досліджуваної системи. Функціональний підхід сприяє визначенню основних взаємозв'язків і взаємовпливів між компонентами моделі. Тому така модель називається структурно-функціональною. Основними складниками в розробленій моделі професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в медичних коледжах визначено цільовий блок, де конкретизовано основну мету впровадження оновленої системи в освітній процес медичних коледжів – підготовку компетентних молодших спеціалістів сестринської справи; науково-методологічний блок, в якому поєднано методологічні підходи, принципи, особливості та закономірності навчання студентів у медичних коледжах; теоретично-змістовий блок, який відображає змістове наповнення освітнього процесу (навчальний план, програмне забезпечення, структурування періодичності та послідовності вивчення дисциплін різних циклів тощо); процесуально-методичний блок, в якому наведено сукупність організаційних чинників – педагогічних умов, реалізація яких передбачає досягнення чітко окреслених цілей, сформованості тих чи інших складників професійної компетентності студентів медичних коледжів; прогностичний блок, представлений критеріально-компонентною та показниково-рівневою структурою професійної компетентності майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи; результативний блок, у якому чітко окреслено очікуваний результат: позитивні якісні та кількісні зміни у сформованості професійної компетентності майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи.

Ключові слова: моделювання, модель, молодші спеціалісти сестринської справи, медичні коледжі, професійна підготовка, система.

The provided theoretical analysis of scientific publications shows that the system of vocational training of future nursing staff needs updating. It is necessary to create a model of the system of vocational training of future junior specialists in nursing in medical colleges to solve that task. The use of two methodological approaches, structural and functional, is necessary in development of the model of the studied object. Structural approach gives a possibility to determine quantitative composition of the main components of the model of the system under study. Functional approach provides identification of the basic interrelations and interplays between the model components. Therefore, this model is called structural-functional.

The main components in the developed model of the vocational training of future junior specialists in nursing in medical colleges have been defined: target block, where the main purpose of implementing the updated system into the educational process of medical colleges, training of competent junior specialists in nursing, is concretized; scientifically-methodological block, in which methodological approaches, principles, peculiarities and regularities of students study in medical colleges are connected; theoretically-semantic block, which displays semantic content of educational process (syllabus, program implementation, structuring of periodicity and sequence of studying disciplines of different cycles, etc.); processually-methodical block, which presents a set of organizational factors – pedagogical conditions, implementation of which involves achievement of clearly defined goals – the formation of certain components of professional competence of students of medical colleges; prognostic block – is presented by criterion-component and indicator-level structure of professional competence of future junior specialists in nursing; resultative block, which clearly outlines the expected result: positive qualitative and quantitative changes in formation of professional competence of future junior specialists in nursing.

Key words: modeling, model, junior specialists in nursing, medical colleges, vocational training, system.

УДК 378
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-40>

Демянчук М.Р.,
канд. пед. наук,
викладач терапевтичних дисциплін
Фахового медичного коледжу
КЗВО «Рівненська медична академія»
Рівненської обласної ради

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасний етап розвитку всіх сфер суспільства, в тому числі й освітньої галузі, супроводжується інтенсивним впровадженням сучасних технологій в усі сфери людської діяльності. Перехід до інформаційного суспільства передбачає не лише фундаменталізацію освіти, а й уміння суб'єктів освітнього процесу структурувати знання, щоб зберегти їхню конструктивність відповідно до окреслених цілей. Тому здобуття нових знань передбачає їхню

формування майбутніми фахівцями на основі чіткої методології системного підходу, в межах якого особливості значущості набуває модельний підхід.

Науковці підкреслюють різноманітність можливостей модельного підходу як у напрямі використання формальних моделей, так і стосовно способів реалізації методів моделювання. Фізичне моделювання дає змогу отримати достовірні результати для досить простих систем [8]. Проте складні системи, в яких необхідно враховувати

розгалужені внутрішні зв'язки та різноманітні складники (наприклад, система освіти), важко піддаються прямим способам моделювання. Для побудови і вивчення таких моделей дослідники використовують імітаційні моделі, які дають змогу поєднати багато різнорідних і різнофункціональних складників, визначити взаємозв'язки між ними, напрями взаємовпливу. Відтак структурування, схематизація, зображення структурно-функціональних ознак моделі системи професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в медичних коледжах набуває особливої актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідники розглядають моделі організацій як продукт об'єктивації ідей і настроїв епохи і зазначають, що «феномен організації настільки приваблював і заворожував філософів, науковців і практиків усіх часів, що багато хто з них намагався привести це явище до сталого образу. Тепер кажуть «модель», хоча це і не точно, тому що слово «модель» вже зайняте своїм строгим смислом» [3, с. 425].

Теоретичний аналіз наукових розвідок свідчить, що проблема моделювання складних систем була предметом фундаментальних досліджень [8; 9]. Науковці аналізували стан і тенденції розвитку педагогічного моделювання (Н. Брюханова і Н. Корольова [4]; Лодатко [6]). З метою формування професійної компетентності майбутнього фахівця використовувалися математичні моделі [1]. У контексті професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи заслуговують на увагу дослідження базової моделі медсестринства в Україні [2]; модель практико-орієнтованого навчання в системі підвищення кваліфікації середнього медичного персоналу [7]; модель формування професійної культури у майбутнього медичного фахівця молодшої кваліфікації [10].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Здійснений теоретичний аналіз наукових публікацій спонукає до таких узагальнень: сучасні тенденції динамічних змін у різних сферах суспільства потребують оновлення системи професійної підготовки майбутніх фахівців медичної галузі, в якій важливу роль відіграє медсестринський персонал. Проте розширення інформаційного поля освітнього середовища медичних коледжів, де здобувають кваліфікацію молодші спеціалісти сестринської справи, передбачає врахування різних аспектів (науково-методологічних, організаційних, навчально-методичних) у досягненні чітко визначених результатів. Для вирішення такого завдання доречним буде моделювання системи професійної підготовки майбутніх медичних сестер означеного рівня підготовки, в якій поєднуюватимуться всі складники і процеси організації освіти в медичних коледжах.

Мета статті полягає в аргументації специфіки структурно-функціональної моделі системи професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи.

Виклад основного матеріалу. Розробка досліджуваної системи передбачає висунення і перевірку гіпотез, тобто певних передбачень, які формуються на незначній кількості даних, спостережень, здогадок. Швидка і повна перевірка таких гіпотез здійснюється в процесі спеціально розробленого і проведеного експериментального дослідження. Науковці стверджують, що для формулювання і перевірки правильності висунутих гіпотез особливе значення має аналогія – судження про певну часткову схожість (суттєву чи несуттєву) двох об'єктів [8]. Така подібність чи відмінність об'єктів досить умовна і відносна, що залежить від рівня абстрагування і загалом визначається кінцевою метою проведеного дослідження.

Аналогія пов'язує висунуті гіпотези з експериментом. Водночас гіпотези та аналогії, які відображають реальний, об'єктивно існуючий процес професійної освіти в медичному коледжі в контексті цього дослідження, повинні володіти наглядністю чи зводитися до зручних логічних схем. На думку дослідників, такі логічні схеми доречно називати моделями, які є об'єктами-замінниками об'єкта-оригіналу і забезпечують вивчення окремих його властивостей [8].

Процес моделювання системи професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи автор визначає як відтворення сукупності всіх складників освітнього процесу в медичних коледжах і взаємозв'язків між виокремленими компонентами в мислено-уявній формі, що характеризується авторським баченням шляхів і напрямів удосконалення освіти майбутніх медичних сестер. Досягнення основної мети моделювання передбачає чітке дотримання поетапності дослідницьких дій:

1) розробка структури моделі (визначення основних блоків та їх змістового наповнення, які відображають різні аспекти освітнього процесу: методологію, практичну реалізацію, компонентно-рівневу характеристику очікуваного результату, інноваційні педагогічні підходи до професійної підготовки медичних сестер);

2) поглиблений аналіз і вивчення структурних складників моделі з метою розширення і вдосконалення їхнього змісту;

3) визначення оптимальних взаємозв'язків, взаємозалежностей і взаємовпливу між окремими блоками моделі, які відображають процесуальний аспект існування досліджуваної системи;

4) аналіз ефективності системи професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в медичних коледжах на основі визначення дієвості розробленої моделі такої системи.

У процесі розробки моделі досліджуваної системи необхідно використовувати такі методи:

1) аналіз – для визначення відповідності розробленої структури тим вимогам, які висувуються до оновлення існуючої системи підготовки сестринського персоналу;

2) порівняння – для співставлення кількох варіантів змодельованої системи, щоб обрати найбільш дієвий і перспективний;

3) прогнозування – для визначення оптимальних організаційних і педагогічних умов функціональності моделі та її впровадження в освітній процес медичних коледжів, щоб визначити динаміку можливих змін (прогресивних чи регресивних);

4) аналіз чутливості – для виявлення з найбільшого числа педагогічних умов функціонування розробленої системи тих факторів, які найбільше впливають на дієвість розробленої моделі і визначають основні показники ефективності освітнього процесу;

5) оптимізація – для встановлення такого поєднання педагогічних умов та їх спрямованої реалізації, які забезпечать найкращі показники ефективності системи і дієвості розробленої моделі.

Загалом моделювання передбачає врахування якомога більше аспектів досліджуваного об'єкта, проте хороша модель повинна відображати якомога менше деталей, які відображають ключові елементи складної системи.

Важливим у розробці моделі досліджуваного об'єкта є використання двох методологічних підходів: структурного та функціонального. Структурний підхід дає змогу визначити кількісний склад основних компонентів моделі досліджуваної системи. Залежно від мети і завдань дослідження топологічний опис структури моделі дає змогу визначити в найзагальніших поняттях основні складники системи (блоки, структурні компоненти). Такими складниками в розробленій моделі професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в медичних коледжах визначено такі блоки:

1) *цільовий* блок, де конкретизовано основну мету впровадження оновленої системи в освітній процес медичних коледжів – підготовку компетентних молодших спеціалістів сестринської справи;

2) *науково-методологічний* блок, в якому поєднано методологічні підходи, принципи, особливості та закономірності навчання студентів у медичних коледжах;

3) *теоретично-змістовий* блок, який відображає змістове наповнення освітнього процесу (навчальний план, програмне забезпечення, структурування періодичності та послідовності вивчення дисциплін різних циклів тощо);

4) *процесуально-методичний* блок, в якому наведено сукупність організаційних чинни-

ків – педагогічних умов, реалізація яких передбачає досягнення чітко окреслених цілей – сформованості тих чи інших складників професійної компетентності студентів медичних коледжів;

5) *прогностичний* блок, який представлений критеріально-компонентною та показниково-рівневою структурою професійної компетентності майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи;

6) *результативний* блок, в якому чітко окреслено очікуваний результат: позитивні якісні та кількісні зміни у сформованості професійної компетентності майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи.

Поєднання всіх визначених блоків недоречно розглядати як суму окремо взяти складників. Важливим у моделі є встановлення взаємозв'язків, взаємозалежностей, напрямів впливу одних складників моделі на інші, поєднання мети і результату. Таким чином розроблена модель може характеризуватися як структурно-функціональна. Не всі функції освітнього процесу в медичному коледжі можуть бути відображеними в структурно-функціональній моделі. Фактична система професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи має багато інших важливих можливостей, які ймовірно виявлятимуться в процесі дослідно-експериментальної роботи. Кожен блок розробленої моделі може доповнюватися і розширюватися, проте засаднича структура і процесуальні аспекти (підготовка студентів медичних коледжів із метою формування в них професійної компетентності) залишаються незмінними, тому що відіграють істотну роль у трактуванні спостережуваного явища.

Важливим аспектом у розробці авторської структурно-функціональної моделі досліджуваної системи є дотримання певної послідовності, в якій виокремлюють дві основні стадії проектування: макропроектування та мікропроектування. На стадії макропроектування на основі даних про реальну систему і зовнішнє середовище виявляються ресурси та обмеження для побудови моделі такої системи, вибирається модель (математична, схематична, уявна, описова) і критерії, які дають змогу оцінити адекватність моделі реальній системі. Стадія мікропроектування здебільшого залежить від конкретного типу обраної моделі. У випадку імітаційної моделі необхідно забезпечити створення інформаційного, математичного, технічного і програмного забезпечення процесу моделювання [8].

Незалежно від типу обраної моделі в процесі її розробки необхідно керуватися низкою принципів системного підходу:

1) пропорційно-послідовне просування етапами і напрямами створення моделі;

2) узгодження інформаційних, ресурсних характеристик та надійності;

3) правильне співвідношення окремих рівнів ієрархії в системі, яка моделюється;

4) цілісність окремих відособлених стадій побудови моделі.

Важливим у розробці структурно-функціональної моделі системи професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи є врахування класифікаційних ознак таких видів моделювання: детерміноване, стохастичне, статичне, динамічне, дискретне, дискретно-неперервне, мисленне, наглядне, гіпотетичне та інших. Наприклад, у процесі імітаційного моделювання відбувається створення структурно-функціональної моделі, яка передбачає логічно-аналітичний супровід розгляду імітації функціонування досліджуваної системи. Тобто, визначаються певні зміни в стані системи під впливом окремих чинників (реалізації визначених методологічних підходів, дотримання загальнонаукових і специфічних принципів, створення спеціальних педагогічних умов, використання сучасних педагогічних інновацій та технологій навчання). Водночас спостерігаються певні зміни в стані системи (зокрема в результативному блоці), які відбуваються під впливом таких зовнішніх чинників. Тому в отриманих вибірках можна проаналізувати зміни вихідних параметрів досліджуваних явищ (наприклад, змін у сформованості професійної компетентності майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи), за якими визначаються вірогідні характеристики.

Висновки. Моделювання складних систем, якою автор розглядає систему професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в медичних коледжах, є важливим етапом дослідно-експериментальної роботи. У розробці структурно-функціональної моделі досліджуваної системи необхідно враховувати чітко дотримання поетапності дослідницьких дій: розробка структури моделі, поглиблений аналіз і вивчення її структурних складників, визначення оптимальних взаємозв'язків, взаємозалежностей і взаємовпливу між ними, аналіз ефективності системи. У процесі розробки моделі досліджуваної системи необхідно використовувати методи аналізу, порівняння, прогнозування, визначення чутливості, оптимізації.

Основними складниками в структурно-функціональній моделі професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в медичних коледжах визначено такі блоки: цільовий, науково-методологічний, теоретично-змістовий, процесуально-методичний, прогностичний, результативний, які взаємопов'язані між собою. Важливим у моделі є встановлення взаємозв'язків, взаємозалежностей, напрямів впливу одних складників моделі на інші, поєднання мети і результату. Таким чином розроблена модель може характеризуватися як структурно-функціональна.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Айстраханов Д.Д. Математичні моделі професійної компетентності майбутнього фахівця. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2014. № 3. С. 136–140.
2. Алтинбекова З.Б., Іванова В.А., Шегедин М.Б. До питання про базову модель медсестринства в Україні. *Медсестринство*. 2008. № 2. С. 34–36.
3. Бех Ю.В. Філософія управління соціальними системами : монографія. К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. 623 с.
4. Брюханова Н.О., Корольова Н.В. Педагогічне моделювання: стан і тенденції розвитку. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2015. Вип. 3. С. 64–71.
5. Бухальська С. Компетентнісний підхід. Теоретичний аналіз ключових дефініцій вищої медичної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2009. № 2. С. 84–91.
6. Лодатко Є.О. Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічне вимірювання: that is that? *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології*. 2011. Вип. 3 (1). С. 339–344.
7. Краснова С.А. Модель практико-орієнтованого навчання в системі підвищення кваліфікації середнього медичного персоналу. *Молодий вчений*. 2016. Вип. 16.1. С. 23–26.
8. Советов Б.Я., Яковлев С.А. Моделирование систем : учебник для акад. бакалавриата / 7-е изд. Москва : Изд-во Юрайт, 2019. 343 с. Адреса посилання: <https://urait.ru/viewer/modelirovanie-sistem-425228#>.
9. Томашевський В.М. Моделювання систем. К. : Видавнича група ВНУ, 2005. 352 с.
10. Ящук О.В. Модель формування професійної культури у майбутнього медичного фахівця молодшої кваліфікації. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2014. Вип. 122. С. 330–333.

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ОСНОВ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ГРАМОТИ ТА КОЛЬОРОЗНАВСТВА МАЙБУТНІМИ ФАХІВЦЯМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE STUDY OF FUNDAMENTAL EDUCATION AND COLOR SCIENCE BY FUTURE PROFESSIONAL ARTISTS

Стаття присвячена важливим аспектам професійної підготовки майбутніх фахівців образотворчого мистецтва. Розглядаються особливості вивчення курсу «Основи образотворчої грамоти і кольорознавства», який належить до дисциплін професійної підготовки і є основою для підвищення рівня обізнаності у галузі образотворчого мистецтва. Звертається увага на теоретичні знання, практичні вміння й навички, які формуються у студентів під час освоєння основ образотворчої грамоти і кольорознавства, необхідних для професійної та творчої діяльності. Наголошено, що успішність оволодіння зазначеними знаннями, вміннями й навичками залежить від вибору технології навчання майбутніх фахівців образотворчого мистецтва.

Запропоновано впровадити у професійну підготовку студентів технології інтерактивного навчання, особливостями яких є взаємодія між учасниками освітнього процесу, зміна ролі викладача у цьому процесі та створення умов дружньої атмосфери, взаємної підтримки, що сприяє отриманню нових знань, розвитку пізнавальної діяльності майбутніх фахівців образотворчого мистецтва.

Основну увагу зосереджено на використанні технологій інтерактивного навчання на лекційних, лабораторних заняттях, а також у самостійній роботі з дисципліни «Основи образотворчої грамоти і кольорознавства». Зазначено, що за такого навчання увага зосереджується не на процесі накопичення теоретичних знань, практичних вмінь і навичок, а на розвитку самосвідомості, здатності до самореалізації тощо. Інтерактивні лекції (інформаційно-проблемна лекція, лекція-діалог, лекція із запланованими помилками, лекція-візуалізація) сприяють встановленню взаємодії між учасниками освітнього процесу, активізації пізнавальної діяльності студентів. Технології інтерактивного навчання (майстер-клас, модерація, метод проектів), які автором запропоновано використовувати на лабораторних заняттях, залучають студентів до дослідницької, аналітичної, творчо-пошукової роботи. У самостійній роботі головний акцент зроблено на методі портфоліо, який допомагає студентам фіксувати, накопичувати й оцінювати власні творчі досягнення і є однією із форм контролю навчальних досягнень студентів.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутній фахівець образотворчого мис-

тецтва, інтерактивні технології навчання, інтерактивна лекція, проект, модерація, майстер-клас, портфоліо.

The article deals with the important aspects of professional training of future specialists in fine arts. The peculiarities of studying the course "Fundamentals of Fine Arts and Color Studies", which belongs to the disciplines of vocational training are the basis for raising the level of awareness in the field of fine arts, have been considered. Attention is drawn to the theoretical knowledge, practical skills and skills that students develop when mastering the basics of fine arts and color science necessary for professional and creative activity. It was emphasized that the success of mastering the aforementioned knowledge, skills and abilities, depends on the choice of the technology of training of future fine arts specialists.

It is proposed to introduce in students' training the technology of interactive learning, the features of which are: interaction between the participants of the educational process, changing the role of the teacher in this process and creating conditions of friendly atmosphere, mutual support, contributing to the acquisition of new knowledge, the development of cognitive activity of future specialists in image. The main focus is on the use of interactive learning technologies in lectures, laboratory classes, as well as in the independent work in the discipline "Fundamentals of Fine Arts and Color Studies".

It is pointed out that for such training the main focus is not on the process of accumulation of theoretical knowledge, practical skills, but on the development of self-awareness, ability to self-realization and so on. Interactive lectures (information-problematic lecture, lecture-dialogue, lecture with planned mistakes, lecture-visualization) contribute to establishing interaction between participants of the educational process, activation of students' cognitive activity. Interactive learning technologies (master class, moderation, project method), which the author proposes to use in laboratory classes, involve students in research, analytical, creative and search work. In the independent work, the main focus is on the method of portfolio, which helps students to capture, accumulate and evaluate their own creative achievements and is a form of control of students' academic achievement.

Key words: vocational training, future specialist of fine arts, interactive teaching technologies, interactive lecture, project, moderation, master class, portfolio.

УДК 37.091.3:7.01

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-41>

Дереновська О.В.,

викладач кафедри образотворчого мистецтва та дизайну
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасне суспільство, зіткнувшись із проблемою зниження рівня художньо-естетичного та культурного розвитку підростаючого покоління, переосмислює роль і місце мистецької освіти, оскільки саме від професійного кадрового забезпечення мистецької й освітньої галузі залежить

розв'язання зазначеної проблеми. Важливу роль у цьому процесі відіграють законодавчі та парадигмальні зміни, які сьогодні відбуваються у вищій мистецькій освіті. Так, у Законі України «Про вищу освіту» [9] на законодавчому рівні закріплено умови розроблення освітніх програм, здійснено перелік компетентностей творчих працівників,

подано кваліфікаційні характеристики фахівців у галузі образотворчого мистецтва, необхідні для здійснення професійної творчої діяльності. Втілення гуманістичної парадигми мистецької освіти передбачає створення умов для розвитку й самореалізації кожного студента в мистецько-творчій діяльності, формування його творчої особистості, професійної зрілості тощо.

Зазначені зміни у вищій мистецькій освіті покликані удосконалити якість професійної підготовки майбутніх фахівців мистецьких дисциплін, зокрема фахівців образотворчого мистецтва, оскільки сучасне суспільство потребує кадрів, які володіють не тільки високим професійним потенціалом, а й готові до самостійного творчого пошуку, саморозвитку, здатні легко змінюватися в динамічних умовах життя. У зв'язку з цим актуалізується пошук нових технологій мистецького навчання у закладах вищої освіти, які б забезпечували якісну професійну підготовку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва, посилювали їхню конкурентоспроможність на ринку праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Значну увагу створенню і впровадженню в освітній процес ефективних технологій навчання у закладах вищої освіти приділено в роботах І. Дичківської, Т. Клименка, О. Пехоти, І. Підласого, О. Пометун, Г. Селевко, В. Шапкіна та інших. Проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців образотворчого мистецтва ґрунтовно висвітлено в працях С. Коновець, Н. Кубриш, О. Музики, О. Отич, М. Ростовцева, М. Стась та інших. У дослідженнях науковців визначено реальний стан означеної підготовки у закладах вищої освіти в сучасних умовах, аналізуються чинники, які впливають на якість цього процесу.

Пошук нових технологій мистецького навчання у закладах вищої освіти є предметом значної кількості науково-педагогічних досліджень. У цьому напрямі варто зазначити праці Л. Масол, Г. Падалки, О. Рудницької, в яких ґрунтовно розкрито особливості підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін із застосуванням інноваційних технологій навчання. У дослідженнях О. Побірченко [7] та Т. Стрітьєвич [10] у контексті застосування сучасних інноваційних технологій у професійній підготовці майбутніх вчителів образотворчого мистецтва виокремлюють ефективні методи навчання: активне, інтерактивне та тренінгове навчання. Дослідниці переконані, що інтерактивні форми й методи навчання забезпечують особистісно-професійне становлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва, оскільки сприяють саморозвитку, самовираженню, самореалізації студентів.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Всі зазначені праці мають здебільшого узагальнюючий характер, розкрива-

ють особливості професійної підготовки майбутніх фахівців образотворчого мистецтва, методика ж використання інтерактивних технологій навчання при вивченні фахових дисциплін, зокрема основ образотворчої грамоти і кольорознавства, майбутніми фахівцями образотворчого мистецтва залишається поза увагою науковців-практиків.

Мета статті. Визначити педагогічний потенціал інтерактивних форм і методів навчання з метою їхнього застосування при вивченні основ образотворчої грамоти і кольорознавства майбутніми фахівцями образотворчого мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Підготовка майбутніх фахівців образотворчого мистецтва вимагає оволодіння професійною базою різних видів художньої практики, формування таких якостей як колірна чутливість, відчуття композиції, спеціальні художні здібності тощо. Курс «Основи образотворчої грамоти і кольорознавства» разом з іншими предметами циклу дисциплін професійної підготовки є базовим для підвищення рівня обізнаності у царині образотворчого мистецтва, здатності реалізувати свій художньо-творчий потенціал через створення високохудожніх композицій. Цей курс спрямовано на формування у студентів компетенцій шляхом оволодіння базовими теоретичними знаннями з теорії образотворчої грамоти та кольорознавства, необхідних для створення зображення на площині та художнього образу, основними практичними вміннями і навичками, зокрема вмінням обирати техніки для зображення композицій; втілювати творчий задум у матеріалі з урахуванням його властивостей; практично та якісно здійснювати спрямований пошук кольорових рішень у творах образотворчого мистецтва та дизайну з урахуванням психофізичних характеристик кольорів і кольорових поєднань; навичками осмисленого використання кольору, колористичного підходу до вирішення проектних завдань, роботи з образотворчими засобами створення художнього образу.

Успішність оволодіння вказаними теоретичними знаннями та вміннями й навичками залежить від методики викладання зазначеної дисципліни, зокрема від вибору технології навчання, практичної і самостійної творчої діяльності майбутніх фахівців образотворчого мистецтва. У цьому контексті потужним дидактичним потенціалом володіють технології інтерактивного навчання, за якого студенти активно залучаються до процесу пізнання, творчості.

У дослідженні С. Кашлева технологію інтерактивного навчання визначено як сукупність способів цілеспрямованої міжсуб'єктної взаємодії педагогів (викладачів) і учнів (студентів), послідовна реалізація яких створює оптимальні умови для їхнього розвитку [2]. На думку І. Плаксіної, інтерактивне навчання – це спосіб пізнання, який

здійснюється у формах сумісної діяльності учнів (студентів): всі учасники освітнього процесу взаємодіють один із одним, обмінюються інформацією, разом розв'язують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії колег і свою власну поведінку, занурюються в реальну атмосферу ділової співпраці з розв'язання проблем [6, с. 22–23]. Дослідниця стверджує, що головною ознакою інтерактивних методів навчання є наявність зворотного зв'язку.

Використання інтерактивних технологій при вивченні основ образотворчої грамоти та кольорознавства суттєво змінює роль викладача, яка спрямовується на організацію взаємодії між студентами та співпрацю, створення умов для виявлення їхньої ініціативи, творчого пошуку тощо. Таким чином активність викладача стає другорядною, а на перший план виходить активність студентів. Така спільна діяльність студентів і викладача відбувається в умовах дружньої атмосфери, взаємної підтримки, що сприяє отриманню нових знань, розвитку пізнавальної діяльності.

На думку автора, впровадження й активне використання інтерактивних форм і методів при вивченні основ образотворчої грамоти та кольорознавства значно активізує освітній процес, надає йому практично-орієнтованої спрямованості, що є важливим у підготовці майбутніх фахівців образотворчого мистецтва, оскільки за такого навчання головна увага зосереджується не на процесі накопичення знань, умінь і навичок, а на розвитку самосвідомості, здатності до самореалізації тощо.

Технології інтерактивного навчання під час викладання дисципліни «Основи образотворчої грамоти та кольорознавство» можна використовувати на лекційних, лабораторних заняттях, а також у самостійній роботі студентів. Така лекція в інтерактивній формі передбачає проведення інформаційно-проблемної лекції – створення проблемних ситуацій через викладення навчального матеріалу із залученням студентів до подальшого аналізу, розв'язання протиріч і створення висновків в якості нових знань. Прикладом інформаційно-проблемної лекції є лекція «Роль сучасних технологій у мистецтві. Функції кольору в рекламі, кінематографі».

Під час лекції необхідно залучати студентів до обговорення й дослідження функцій кольору в рекламі й кінематографі, що супроводжується обміном ідеями, досвідом, судженнями, думками студентів. Такий інтерактивний метод сприяє формуванню навичок визначення проблемних питань, а процес пізнання навчального матеріалу відбувається через науковий пошук, діалог, аналіз, порівняння різних поглядів студентів на досліджуване питання.

Одним із прикладів інтерактивної лекції може бути лекція із запланованими помилками (лекція –

провокація), де викладач попереджає про допущення деяких помилок під час лекції, які необхідно виявити й виправити. Цінною в методичному плані є лекція-діалог – спільний пошук відповідей на питання, які виникають під час лекції.

У підготовці майбутніх фахівців образотворчого мистецтва важливу роль відіграють лекції-візуалізації – супровід навчального матеріалу візуальним рядом (слайди, відеозапис, інтерактивна дошка тощо). Прикладом лекції-візуалізації є лекція на тему «Поняття колірної гармонії. Її ознаки та принципи. Теорії кольорових гармоній та їх класифікація». Така лекція дозволяє впорядкувати значний обсяг інформації про теорію кольорової гармонії, схематизувати її основні поняття й положення. Візуальне зображення навчальної інформації сприяє більш продуктивному засвоєнню класифікацій колірних гармоній художника Р. Адама, німецького фізіолога Брюкке, дослідників М. Шварца, А. Менселла, М. Люшера, В. Козлова, вчених Б. Теплова і П. Шеварова, американського теоретика Ф. Тейлора; основних способів колірної гармонізації.

Читання лекції перетворюється в розгорнутий коментар викладача підготовлених наочних матеріалів, наприклад колірної моделі В. Шугаєва та колірного кола В. Козлова, основних способів колірної гармонізації, прикладів створення споріднених гармоній і сполучень споріднено-контрастних кольорів, схем побудови гармонійних сполучень кольорів, під час якого студенти активно долучаються до пізнавальної діяльності. Лекція-візуалізація спрямовує студентів на представлення усної й письмової інформації у візуальній формі, що формує в них професійне мислення за рахунок систематизації й виділення головних елементів у змісті навчального матеріалу.

Варто зауважити, що інтерактивні лекції ні в якому випадку не замінюють традиційні лекційні заняття. Як засвідчує практика, інтерактивні лекції сприяють кращому засвоєнню лекційного матеріалу, формуванню власної думки студента тощо. Інтерактивні лекції під час вивчення дисципліни «Основи образотворчої грамоти та кольорознавство» сприяють встановленню взаємодії між викладачем і студентами. У цьому випадку викладач аналізує діяльність студентів, змінює свою діяльність відповідно зроблених висновків. Змінюється і пізнавальна діяльність студентів, оскільки вони стають не пасивними слухачами, а активними учасниками освітнього процесу.

Елементи інтерактивних технологій автор включає в деякі лабораторні заняття з дисципліни «Основи образотворчої грамоти та кольорознавство». На заняттях майбутні фахівці образотворчого мистецтва за допомогою комплексу практичних вправ закріплюють навчальний матеріал, опановують практичні навички та вміння, що допо-

магає у підготовці до вирішення складніших професійних завдань. Використання на лабораторних заняттях майстер-класів, модерації, методу проєктів тощо залучає студентів до дослідницької, аналітичної, творчо-пошукової роботи.

У процесі викладання дисципліни «Основи образотворчої грамоти та кольорознавство» ефективним є інтерактивний метод майстер-клас. У процесі використання такого методу навчання майбутні фахівці образотворчого мистецтва мають можливість спостерігати за практичною діяльністю викладача. Цей метод навчання є важливим фактором, який сприяє розвитку у студентів художнього сприймання, художньо-творчих здібностей, композиційного мислення. Майстерний показ викладачем тих чи інших прийомів зображення, наприклад створення графічних зображень (натюрморт, пейзаж тощо) за допомогою різних графічних засобів виразності (лінія, крапка, пляма, штрих) дає можливість виразно проілюструвати інформацію, яку студенти отримали під час лекції на тему «Виразальні можливості графіки у відтворенні тону, форми, об'єму і простору».

Швидкий і наочний показ виконання цих зображень викладачем слугує не тільки поясненням до теоретичного матеріалу, а є одним із засобів естетичного впливу на майбутніх фахівців образотворчого мистецтва. Під час майстер-класу студенти можуть працювати паралельно з викладачем або спостерігати за процесом роботи і потім виконувати зображення самостійно, прослухавши рекомендації педагога. Загалом у професійній підготовці майбутніх фахівців образотворчого мистецтва майстер-клас є ефективною технологією інтерактивного навчання, оскільки відбувається спільна дослідницька творчість майстра-викладача і студентів, створюється новий продукт у атмосфері креативного пошуку, співпраці.

Вивчення основ образотворчої грамоти та кольорознавства передбачає виконання студентами на лабораторних заняттях ряду композицій: створення творчих композицій (4 шт.) за попереднім аналізом творчості художників (техніки, манери, колориту); створення колірної композиції «Улюблені речі як джерело натхнення» (колаж); створення ритмічних декоративних фризових композицій із колоритом, символічним для певних етносів тощо. Результат (композиція) кожного студента оцінюється групою, піддається рефлексії. Як показує практика, деякі студенти досить різко реагують на критику, зауваження щодо своїх творчих робіт. Тому в даному випадку ми використовуємо таку технологію інтерактивного навчання як модерація. Модератор стимулює активну діяльність всіх учасників комунікації, при цьому відмовляється від застосування авторитарного впливу, а також від суб'єктивної оцінки характеру й результатів групової взаємодії [4, с. 238].

Прикладом практичного застосування модерації є аналіз виконаних практичних робіт під час колективного перегляду. Для цього студентів було об'єднано у дві групи «авторів» і «глядачів», кожен висловлює свою думку про композицію. При цьому важливо не тільки проаналізувати композиційні особливості робіт, засоби виразності, але й обміркувати художній образ, виявити ідею, яку реалізував «автор», і як її інтерпретував «глядач». Викладач-модератор згладжує моменти критики, переводить її в позитивний напрям, що сприятиме особистісному і творчому розвитку студента-«автора». Загалом технологія модерації дає змогу створити комфортне зовнішнє середовище для творчості; вибудувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію педагога й студентів, активізувати особистісний потенціал кожного студента, створити позитивну атмосферу в колективі.

При викладанні дисципліни «Основи образотворчої грамоти та кольорознавство» було використано метод проєктів, який сприяє розвитку в майбутніх фахівців образотворчого мистецтва самостійності в процесі планування і виконання проєктів. Проєкт – це спланована й усвідомлена діяльність, спрямована на формування у студентів системи інтелектуальних і практичних умінь. Метод проєктів є способом організації пізнавальної діяльності студентів з метою розв'язання проблем, пов'язаних із проєктуванням, створенням продукту. Цей метод орієнтований на самостійну роботу студентів.

Прикладом є підготовка майбутніми фахівцями творчого проєкту «Колір емоцій» – творчої композиції на основі аналізу фільму С. Параджанова «Тіні забутих предків». Фільм обраний з тих міркувань, що він насичений різноманітними емоціями: тривогою, містичним страхом, трепетом, повагою, цікавістю, захопленням, обуренням, радістю. Студенти мають переглянути й проаналізувати фільм або фрагменти фільму; підібрати кольори до зображення емоцій, якими насичена картина; продумати різні варіанти втілення творчої ідеї, визначити остаточний варіант композиції.

Важливим є також презентація та захист творчої композиції. Варто зауважити, що викладач може запропонувати студентам обрати інший фільм для такого цікавого творчого проєкту. Викладачеві відводиться роль координатора, експерта, консультанта. Під час реалізації творчого проєкту студент вчиться самостійно ставити й розв'язувати нові, нестандартні проблеми, створювати у проєктній діяльності нові продукти, що є важливим у творчому розвитку студентів.

Особливо значущим у підготовці майбутніх фахівців образотворчого мистецтва є метод портфоліо. При вивченні дисципліни «Основи образотворчої грамоти та кольорознавство» метод портфоліо передбачає підготовку значної кількості

самостійних робіт за визначений час, наприклад за семестр або навчальний рік. Специфіка такого методу полягає в тому, що кожен студент самостійно прослідковує й фіксує результати власного навчання як навчальні, так і творчі, опановує навички демонстрації, аналізу й оцінки цих результатів.

Під час самостійної роботи майбутні фахівці образотворчого мистецтва виконують низку вправ: створення ряду текстурних зображень на передачу тону, форми, об'єму та простору за допомогою графічних засобів; вправи за методом направленої уваги «Кольорові спогади» (настрої подорожей); створення груп інтуїтивних композицій (час доби, пори року, смаки тощо) на передачу колориту; створення композицій на передачу настрою (активні, спокійні) тощо. Виконуючи вправи, студенти опрацьовують значний обсяг інформації, створюють ескізні варіанти роботи (це може бути один або декілька варіантів) для досягнення кращого результату й наповнюють свій портфель власними роботами, створюючи колекцію творчих здобутків.

Варто зауважити, що портфель є не тільки місцем, де зберігається інформація, він стає способом її оброблення. У процесі самопрезентації результатів діяльності студент аналізує власну творчість, оцінює результати роботи, корегує зміст портфелю, самостійно ставить перед собою нові цілі й реалізує їх. Портфель також дає можливість викладачеві оцінити навчальні досягнення кожного студента. У цьому випадку метод портфоліо перетворюється у форму контролю навчальних досягнень майбутніх фахівців образотворчого мистецтва. Загалом метод портфоліо допомагає майбутнім фахівцям образотворчого мистецтва фіксувати, накопичувати й оцінювати власні творчі досягнення й будувати індивідуальну траєкторію навчання і професійного розвитку, що є однією з форм контролю навчальних досягнень студентів.

Висновки. Інтерактивні технології (інтерактивні лекції (інформаційно-проблемна лекція, лекція-діалог, лекція із запланованими помилками, лекція-візуалізація), майстер-клас, модерація, метод проєктів) варто застосовувати при вивченні основ образотворчої грамоти і кольорознавства, оскільки вони активізують інтерес до вивчення цієї дисципліни; сприяють успішному засвоєнню

навчального матеріалу та активній участі студентів у освітньому процесі в умовах взаємодії й рівноправного партнерства; забезпечують творчий розвиток і свободу самовираження; зміщують акцент на аналітичну й дослідницьку діяльність, що відповідає сучасним вимогам до професійної підготовки майбутніх фахівців образотворчого мистецтва та забезпечує їхню успішність у майбутній професійній діяльності.

Перспективи подальших досліджень автор вбачає у подальшому впровадженні й висвітленні інноваційних технологій навчання у закладах вищої освіти, які доводять свою ефективність у професійній підготовці майбутніх фахівців образотворчого мистецтва.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алексеев П.К., Короткова А.Л., Трофимов В.А. Основы изобразительной грамоты. Санкт-Петербург, 2011. 70 с.
2. Кашлев С.С. Интерактивные методы обучения педагогике. Минск : Вышэйш. шк., 2004. 176 с.
3. Коновець С. Особливості професійної підготовки вчителів образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах *Вісник Львівської національної академії мистецтв*. 2011. Вип. 22. С. 36–47.
4. Певзнер М.Н., Зайченко О.М. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия : монография. Великий Новгород, 2002. 316 с.
5. Печенюк Т. Кольорознавство. Київ : Грані-Т, 2009. 192 с.
6. Плаксина И.В. Интерактивные технологии в обучении и воспитании : метод. пособие. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2014. 163 с.
7. Побірченко О. Професійна підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва в контексті застосування сучасних інноваційних технологій. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2014. Ч. 1. С. 328–335.
8. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ, 2007. 144 с.
9. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
10. Стрільєвич Т. Інноваційні форми професійної фахової підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 135. С. 203–206.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ В ДОНБАСЬКОМУ ІНСТИТУТІ ТЕХНІКИ ТА МЕНЕДЖМЕНТУ ПВНЗ «МІЖНАРОДНИЙ НАУКОВО-ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ АКАДЕМІКА ЮРІЯ БУГАЯ»

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF DUAL EDUCATION AT THE DONBAS INSTITUTE OF TECHNOLOGY AND MANAGEMENT "ACADEMICIAN YURI BUGAY INTERNATIONAL SCIENTIFIC AND TECHNICAL UNIVERSITY"

Стаття присвячена аналізу позитивного досвіду впровадження елементів дуальної освіти у Донбаському інституті техніки та менеджменту ПВНЗ «Міжнародний науково-технічний університет імені академіка Юрія Бугая» (далі – ДІТМ МНТУ). У статті розглядається досвід дуальної освіти в Німеччині, Швейцарії та Франції, а також актуальність, перспективність, ефективність і переваги такої форми освіти в Україні на прикладі впровадження її у ДІТМ МНТУ.

Проаналізовано нормативно-правове забезпечення її основні джерела дуальної форми здобуття професійної освіти. З'ясовано завдання дуальної форми здобуття освіти. Виокремлено й охарактеризовано основні періоди становлення дуальної освіти, розкрито особливості її розвитку на сучасному етапі. Подано загальну характеристику структури управління професійною підготовкою студентів ДІТМ МНТУ. До згаданої структури входить стажування студентів старших курсів на підприємствах один раз на тиждень за індивідуальними планами на основі укладання контрактів із конкретними установами, наявність кураторів в інституті та на підприємстві, що забезпечує системний контроль, організація тренінгів за різними напрямками господарської діяльності, особисті зустрічі студентів із підприємцями, керівниками державних і недержавних установ, організацій, підприємств, керівниками підрозділів.

Здійснено порівняльний аналіз дуальної освіти в Україні та Німеччині, виявлено прогресивні ідеї досвіду професійної підготовки та визначено можливості їх реалізації в освітньому просторі України. Вивчення досвіду реалізації дуальної системи професійної освіти в країнах Європейського Союзу дозволило глибше зрозуміти основні фактори успіху німецької моделі дуальної освіти. Крім того, наведено переваги та недоліки дуальної форми здобуття освіти в Україні, а також пропозиції щодо її вдосконалення.

У статті колектив авторів підкреслив важливість практикоорієнтованого навчання, плідної співпраці вищих навчальних закладів і підприємств за умови активності самих студентів.

Ключові слова: професійна освіта, дуальна підготовка фахівців, принципи дуальної системи освіти, завдання дуальної освіти, соціальне партнерство, вища освіта, практичний досвід.

In this article is devoted to the analysis of positive experience Implementation of elements of dual education in Donbas Institute of Technology and Management of the Higher Educational and Technological University "Academician Y. Bugay International Scientific Technical University" (hereinafter – DITM ISTU. Article examines the experience of dual education in Germany, Switzerland and France, as well as the relevance, perspective, effectiveness and benefits of such a form of education in Ukraine as an example of its implementation in DITM ISTU. The normative legal support and the main sources of dual form of vocational education are analyzed.

The problem of the dual form of education has been clarified. The basic periods of formation of dual education are revealed and characterized, to reveal features of its development at the present stage. The General characteristics of structure of management of vocational training of students of DITM ISTU are submitted. The mentioned structure includes: internships of senior students at enterprises once a week according to individual plans on the basis of contracts with specific institutions, the presence of supervisors at the institute and at the enterprise, which provides systematic control, organization of trainings in different directions with businessmen, non-governmental institutions, business organizations, heads of divisions.

The comparative analysis of dual education in Ukraine and Germany is carried out, the Progressive Ideas of the experience of vocational training are revealed and the possibilities of their realization in the educational space of Ukraine are determined. Studying the experience of implementation of the dual system of vocational education in the countries of the European Union has allowed to understand more deeply the main factors of success of the German model of dual education. In addition, the Advantages and Disadvantages of the Dual Form of Education in Ukraine, as well as Suggestions for its Improvement, are given.

In the article, the team of authors emphasized the importance of practice-oriented learning, fruitful cooperation between institute and enterprises, provided that the students themselves are active.

Key words: professional education, dual training of specialists, principles of dual education system, dual education tasks, social partnership, higher education, practical experience.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-42>

Деркаченко Ю.В.,

канд. юрид. наук,
доцент кафедри права
Міжнародного науково-технічного
університету імені академіка Юрія Бугая

Яковенко Ю.Л.,

канд. іст. наук, доцент кафедри історії
України і правових дисциплін
Донбаського інституту техніки
та менеджменту
Міжнародного науково-технічного
університету імені академіка Юрія Бугая

Смельянова А.О.,

магістр права, асистент кафедри історії
України і правових дисциплін
Донбаського інституту техніки
та менеджменту
Міжнародного науково-технічного
університету імені академіка Юрія Бугая

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасний світ швидко змінюється завдяки інтеграційним процесам та інформаційно-комп'ютерним технологіям. Поширюється практика трудових міграцій, іноземного стажування викладачів і студентів. Підвищуються вимоги до випускників закладів вищої освіти, молодих спеціалістів. Посилюється конкуренція між здобувачами роботи

на ринку праці. Щоб зробити блискучу кар'єру в сучасному світі, людині необхідний набір особистісних якостей (відкритість, креативність, відповідальність тощо) і професійних навичок. Чим більшим буде такий набір компетентностей, тим легше особистість зможе реалізувати себе в обраній професії. Натепер вищі навчальні заклади України відчують гостру потребу у вирішенні проблеми

модернізації та реформування вузівської освіти. Радикальна трансформація економічного та соціокультурного простору України неминуче впливає на освіту, в тому числі й на професійну.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз літератури з проблем запровадження дуальної форми освіти дає підстави стверджувати про наявність численних робіт у закордонному науковому просторі (А. Анікеєв [5], Б. Ахмад (B. Ahmad) [2], Г. Браун (G. Braun) [29], В. Грайнерт [30], Т. Десінжер (T. Deissinger) [31], Ф. Еднер (F. Edner) [6], А. Корінна [8], Е. Терещенкова [10] та інші) та початок наукової розробки досліджуваної проблематики у вітчизняній історіографії.

Як правило, у роботах українських вчених аналізується іноземний досвід запровадження дуальної форми здобуття освіти та проблеми, які постають перед освітніми закладами. Натомість інтерес вітчизняних науковців зосереджений здебільшого на вивченні досвіду інших країн, у першу чергу країн Європейського Союзу (І. Бойчевська [13], О. Пришляк [14], О. Кашуба [15], В. Міщенко [16], В. Шейко [17] та інші). Також є спроби проаналізувати стан і перспективи розвитку дуальної форми здобуття освіти в Україні (І. Андрейців [3], О. Бегма [18], В. Вем'ян [19], В. Докторович [20], С. Дращиця [21], І. Дрозіч [22], С. Іщеряков [23], О. Костюченко [24], К. Мазур [11]).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Трансформація економічного та соціокультурного простору України обумовлює необхідність проведення низки реформ в освітній галузі, зокрема в галузі професійної освіти. Система вищої освіти України нині переживає черговий раунд модернізаційних заходів. Вітчизняні університети відчувають гостру потребу у вирішенні низки нагальних проблем модернізації та реформування вищої освіти.

Мета статті – дослідити основні особливості дуальної форми отримання освіти та запровадження такої форми у Донбаському інституті техніки та менеджменту ПВНЗ «МНТУ імені академіка Юрія Бугая».

Виклад основного матеріалу. Останнім часом на глобальному рівні активізувався дискурс про дуальну модель освіти як нову форму підготовки випускників, спрямовану на практикоорієнтоване навчання на основі партнерства закладів освіти з підприємствами. Для студента дуальна форма освіти – це поєднання навчання і роботи (стажування) зі збереженням стипендії. Для університету та конкретного підприємства – це плідна співпраця, орієнтована на підготовку майбутнього кваліфікованого спеціаліста та забезпечення його працевлаштування після отримання диплома.

Актуальність проблеми запровадження в закладах освіти дуальної форми пов'язана з тим, що жорсткі професійні критерії вимагають і підви-

щення рівня підготовленості кваліфікованих кадрів у різних галузях життєдіяльності. Саме новий підхід до системи професійної освіти дозволяє забезпечити якісну підготовку висококваліфікованих фахівців майбутнього.

Натепер сучасні заклади вищої освіти забезпечують переважно теоретичну підготовку студентів. Більшість академічних годин відведена на лекційні та семінарські заняття, де обговорюється та закріплюється навчальний матеріал. Практичні заняття проводяться здебільшого в аудиторіях, у відриві від реального процесу виробництва, конкретних підприємств із їх специфікою роботи та проблемами. Саме впровадження дуальної системи підготовки фахівців відкриває нові додаткові перспективи у підвищенні ефективності професійної освіти.

В Україні проєкт запровадження дуальної форми освіти був розроблений і на сучасному етапі розвитку нашої держави поступово реалізується. Стаття 9 пунктом 1 Закону України «Про освіту» [1] дуальну освіту закріплює як одну з форм здобуття освіти в Україні. В пункті 10 того ж Закону подано визначення поняття «дуальна форма здобуття освіти» як способу здобуття освіти, що передбачає поєднання навчання осіб у закладах освіти (в інших суб'єктах освітньої діяльності) з навчанням на робочих місцях на підприємствах, в установах та організаціях для набуття певної кваліфікації як правило на основі договору» [1]. Крім того, дуальна система освіти згідно Міжнародної стандартної кваліфікації ЮНЕСКО – це організований навчальний процес реалізації освітніх програм, який поєднує навчання на виробництві та навчання з неповним навантаженням у традиційній шкільній або університетській системах [29].

Міністерством освіти та науки України 19 вересня 2018 року № 660-р на Розширеному засіданні Колегії було прийнято Концепцію підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти. Вона підкреслює наявність у нашій країні проблеми недостатнього рівня готовності випускників навчальних закладів до самостійної професійної діяльності на робочих місцях. Реалізація Концепції передбачає розробку нормативно-правової бази як перший етап, розроблення типових моделей дуальної форми здобуття освіти та впровадження пілотних проєктів як другий етап, створення кластерів дуальної форми здобуття освіти як третій етап. Концепція була розроблена на 5 років – із 2018 по 2023 роки [2].

При дуальній системі в освіту залучаються як навчальні заклади, так і виробничі підприємства, установи, організації. Програми дуальної форми здобуття освіти інтегрують у собі теорію і апробовані на практиці ноу-хау. Змістовний сенс перетворень полягає в тому, що дуальну освіту студенти отримують одночасно в двох навчальних закладах:

університетах та інститутах (теоретичну частину), а на виробництві – практичну.

Основними завданнями дуальної форми здобуття освіти можна вважати такі:

- вдосконалення практичного складника процесу підготовки випускників зі збереженням достатнього рівня теоретичної підготовки;
- своєчасне та швидке реагування на вимоги ринку праці та роботодавців;
- підвищення мотивації студентів вищих і професійних навчальних закладів до навчання та отримання певної спеціальності та практичних навичок; підвищення конкурентоздатності випускників на ринку праці;
- забезпечення взаємовпливу та взаємопроникнення освіти та виробництва;
- полегшення адаптації молодих спеціалістів до умов виробництва.

Дуальна система освіти використовується в більш ніж 60 країнах із розвиненою промисловістю. У соціальному плані це механізм реалізації соціального партнерства держави, роботодавців, профспілок і різних громадських об'єднань із підготовки висококваліфікованого персоналу відповідно до потреб ринку праці. За оцінкою Міжнародного інституту моніторингу якості робочої сили (Швейцарія) одним із лідерів за рівнем кваліфікації кадрів є ФРН, а її система дуальної освіти багато в чому є зразком для всього Європейського Союзу [6, с. 5–8].

На прикладі Німеччини автори й розглянуть модель дуальної освіти. Здійснення навчального процесу в Німеччині йде шляхом синтезу виробничої діяльності в якості стажера (учня) та вивчення теоретичної частини в закладі освіти. Крім того, відбувається поетапне ускладнення навчальних і практичних завдань. Професійна освіта ФРН хоча і є децентралізованою, однак вибудовується відповідно до певних стандартів. У ФРН з 1981 року діють такі законодавчі акти як «Про сприяння професійній освіті» (описує інструменти регулювання в питаннях планування та статистичних даних професійної освіти), «Закон про охорону праці молоді» (обґрунтовує заходи захисту для розумної молоді), «Договір про професійне навчання» [5, с. 68].

Професійне навчання в ФРН чітко відповідає Переліку професій, який скоротився із 600 до 380 професій. Скорочення кількості професій відбулося у зв'язку з інтеграцією підготовки фахівців за схожими напрямками діяльності. Слід зазначити, що назва професій, сукупність знань, вмінь і навичок, необхідних для засвоєння, які навчаються по кожній професії, а також типовий навчальний план і підсумкові атестаційні вимоги розробляються та узгоджуються Міністром освіти і науки спільно з міністром конкретної галузі промисловості.

Розроблені документи є правовою основою і носять обов'язковий характер. Крім того, держава

намагається компенсувати витрати підприємства на професійну освіту. Фінансові інвестиції в систему дуальної підготовки фахівців у Німеччині становлять приблизно тридцять мільярдів євро. Більшість підприємств за допомогою дуальної освіти забезпечує себе кваліфікованими кадрами, які відповідають конкретним вимогам і запитам роботодавців, що дозволяє економити на витратах при пошуку, підборі, адаптації співробітників.

У Німеччині студент після отримання середньої освіти може продовжити навчання у вищій дуальній школі, знайшовши партнера серед підприємств. Навчання триває шість семестрів (три роки). Кожен семестр поділяється на три місяці теоретичної підготовки та три місяці стажування на підприємстві [3].

Практичний досвід реалізації дуальної форми здобуття освіти в Німеччині показує, що більша частина напрямів підготовки майбутніх фахівців регламентується угодою між соціальними партнерами, регіонами і державою. Підготовка фахівців того або іншого профілю базується на запитах і вимогах кадрового ринку, що дозволяє забезпечити молоді професійну мобільність і конкурентоспроможність. Період навчання варіюється до трьох років. Стажери (учні), які проходять практичну частину навчання на підприємстві, отримують зароблену плату. Система фінансується за рахунок держави і підприємств. Компетенцією держави є навчання на підприємстві, а в компетенцію регіону входить навчання у професійному ВНЗ. Підприємство повністю забезпечує процес навчання сучасним обладнанням, яке відповідає вимогам техніки. Великі підприємства і організації можуть дозволити собі навчання у власних лабораторіях і майстернях, дрібні – на робочих місцях.

Причиною успіху молодих швейцарських фахівців, які визнаються професіоналами світового рівня, є дуальна система освіти Швейцарії. Вона поєднує в собі визнані в усьому світі академічну освіту і практичне професійне навчання на місцях. Завдяки поєднанню академічної освіти та професійного навчання молоді фахівці навіть із середніми або низькими результатами у навчанні отримують можливість досягти успіху і виграти призи в міжнародних змаганнях професіоналів [12, с. 104].

Професійне навчання триває від трьох до чотирьох років і орієнтоване на професійні кваліфікації, які користуються попитом, із реальними робочими місцями. Програми вищих навчальних закладів і професійного навчання забезпечують ідеальне поєднання талантів із теорії та практики. Висока якість професійної освіти є основою інноваційного та виробничого потенціалу економіки Швейцарії, що в свою чергу забезпечує цікаві робочі місця і чудові можливості кар'єрного росту для мотивованих і кваліфікованих фахівців і керівників [8].

Система дуальної освіти Франції відкриває учням дорогу до всіх професійних сертифікатів, зареєстрованих у національному каталозі професійних кваліфікацій. Він включає всі сертифікати середньої або вищої освіти, а також сертифікати професійної кваліфікації, створені професійними галузями. Уклавши контракт на учнівство (від 1 до 3 років), молоді люди мають такий самий статус і права, як і інші співробітники підприємства, а також отримують заробітну плату. Навчання відбувається як на робочому місці, так і в навчальному центрі для учнів. Система регулюється державним законодавством, регіональними радами, політичними партіями та соціальними партнерами, які здійснюють керівництво центрами підготовки. Фінансування цієї системи навчання також відбувається з трьох сторін: від держави, внесків роботодавців на суму зарплати кожного учня, регіональних рад (бонуси за наймом, субсидії на навчання) і компаній (податок на навчання) [9].

Досвід розвитку освітніх систем таких країн як Німеччина, Швейцарія, Франція вказує на необхідність інтеграції дуальної освіти, яка є основою для високоякісної підготовки кваліфікованих фахівців в Україні [3]. У нашій державі дуальну форму навчання застосовують Економіко-технологічний інститут імені Роберта Елворті (м. Кропивницький), Міжнародний науково-технічний університет імені академіка Юрія Бугая, Донбаський інститут техніки та менеджменту ПВНЗ «МНТУ імені академіка Ю. Бугая» [12, с. 108]. В ЕТІ імені Р. Елворті студентам пропонується обрати цю форму за бажанням, а навчальний процес поділяється на дві рівні частини – теоретичну в навчальному закладі та практичну на підприємстві за обраною спеціальністю. Організація навчального процесу базується на фіксації взаємних прав та обов'язків у тристоронньому договорі [4].

Крім того, визначилося коло зацікавлених ВНЗ (Донбаська національна академія будівництва і архітектури (м. Краматорськ, тимчасове перебування в евакуації), Луганський національний аграрний університет (м. Харків, тимчасове перебування в евакуації), Національний лісо-технічний університет України (м. Львів), Сумський державний університет, Національний аерокосмічний університет ім. М.Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут», Харківський державний університет харчування та торгівлі, Національний гірничий університет (м. Дніпропетровськ), Хмельницький національний університет, Національний транспортний університет), які мають наміри не тільки пропагувати, а й розпочати та послідовно впроваджувати елементи дуальної освіти на практиці. Ці ВНЗ взяли на себе зобов'язання застосовувати сучасну систему освіти в рамках певних спеціальностей, закріпивши свої наміри підписанням Меморан-

думу з Представництвом Фонду імені Фрідріха Еберта в Україні [11].

У Донбаському інституті техніки та менеджменту ПВНЗ «Міжнародний науково-технічний університет імені академіка Юрія Бугая» (далі – ДІТМ МНТУ) останні п'ять років реалізується власний проєкт із запровадження дуальної форми здобуття освіти. Цей проєкт передбачає теоретичну підготовку студентів 4 дні на тиждень у навчальному закладі, а також обов'язкове стажування студентів другого, третього та четвертого курсів усіх спеціальностей на підприємствах один раз на тиждень. Стажування відбувається за індивідуальними планами на основі укладення контрактів між ДІТМ МНТУ та конкретною установою, організацією чи підприємством незалежно від форми власності.

Студенти мають кураторів як у вищому навчальному закладі, так і на місці стажування. Куратори виконують функції керівників, консультантів, помічників. Студенти виконують різні види робіт, мають можливість побачити процес виробництва на власні очі, попрацювати з документацією. В процесі стажування вони складають щоденник і семестрові звіти. Установа, організація або підприємство, на яких за договором із ДІТМ МНТУ проходило стажування, видає студентам характеристики та має можливість відібрати кадри для їх подальшого постійного працевлаштування.

Складником дуальної форми здобуття освіти в ДІТМ МНТУ є організація тренінгів, які проводять як викладачі ДІТМ, так і запрошені спеціалісти. Тренінги проводяться з різних галузей: командоутворення, основи бізнесу, юридична грамотність, акторська майстерність, ораторське мистецтво та багато інших. Більшість із них завершується видачею відповідного сертифікату, який студенти додають до свого портфоліо та вказують у резюме.

Важливим напрямом запровадження дуальної форми здобуття освіти в ДІТМ МНТУ є особисті зустрічі студентів усіх курсів і спеціальностей з успішними людьми (в тому числі й випускниками певного закладу вищої освіти): підприємцями, керівниками державних і недержавних установ, організацій підприємств, керівниками підрозділів. Гості на подібних зустрічах діляться власним досвідом побудови кар'єри, дають поради, консультують, шукають стажерів і майбутніх фахівців. Такі заходи мотивують студентів бути більш активними в процесі отримання нових знань, формування та вдосконалення важливих у професійному плані вмінь.

Висновки. Дослідивши досвід дуальної форми отримання освіти на прикладі країн ЄС та України, можна виявити певні переваги цієї моделі: скорочення аудиторних занять до 30%; обсяг виробничої практики збільшується до 60–70% від обсягу навчального плану; виробнича практика заснована на індивідуальному підході і максимально

наближена до реальних умов підприємства; майбутній фахівець набуває важливих практичних навичок за обраним профілем підготовки; безпосереднє проходження практики на сучасному виробничому обладнанні; викладачі мають можливість стажування на підприємстві поряд зі студентами; викладачі та студенти мають можливість ознайомлення з корпоративною культурою підприємства та навчаються працювати в команді; студент обирає тематику випускної кваліфікаційної роботи, яка орієнтована на потенційні потреби підприємства-роботодавця; викладачі здійснюють моніторинг і визначають конкретний перелік спеціальностей, затребуваних конкретними підприємствами регіону [12, с. 107].

Окрім переваг існують і серйозні проблеми запровадження дуальної системи освіти в Україні, а саме те, що в навчальному плані на поглиблене вивчення навчального матеріалу відводиться недостатня кількість годин внаслідок інтенсивної організації навчання. Унеможлиблюється й проведення наукових розробок. Канікулярний час у студентів відсутній, проте їм надається певна кількість днів у рахунок відпустки.

Крім того, при реалізації дуальної підготовки фахівців слід врахувати, що у більшості закладів вищої освіти недостатньо розвинений індивідуалізований підхід до організації навчання, який передбачає розробку освітньої траєкторії для конкретного студента. Як слушно зауважують фахівці, на сьогодні ще не налагоджений фінансовий механізм оплати праці викладачів закладу вищої освіти та наставників на підприємстві, більшість приватних підприємств не бажають співпрацювати з університетами та брати на себе відповідальність за підготовку молодих кадрів через відсутність вітчизняного досвіду впровадження дуальної освіти [10].

Також слід зазначити, що правове забезпечення щодо ліцензування та акредитації такої форми освіти є недосконалим, воно потребує доопрацювання, особливо у питаннях зміни кадрового складу закладів вищої та професійної освіти у бік скорочення, включення у штат менторів-наставників із підприємства-партнера. Важливою є проблема врахування поряд із вимогами до площі закладу вищої освіти (2000 м²) площі підприємств-партнерів, на яких проходить стажування студентів.

Необхідно також запровадити систему "Open work place" (відкрите робоче місце) для підприємств-партнерів згідно із законодавством України про державно-приватне партнерство, яке забезпечує впровадження дуальної системи освіти у рамках надання пільгового оподаткування для підприємств із метою створення додаткових робочих місць для молодих спеціалістів.

Дуальна система освіти діє у Німеччині, Швейцарії, Франції. Вона має ряд переваг, наприклад дозволяє майбутньому спеціалісту набувати про-

фесійні навички, беручи безпосередню участь у виробничому процесі на конкретному підприємстві [12, с. 104]. Запуск проєкту із запровадження системи дуальної освіти в Україні, який відбувся у 2018 році і який заплановано повністю поетапно реалізувати до 2023 року, передбачає реалізацію багатьох заходів: від розробки нормативно-правової бази, запуску пілотних проєктів до введення дуальної форми освіти на конкурентоспроможних закладах освіти та зацікавлених підприємствах. Дуальна форма освіти спирається на плідну співпрацю закладів вищої та професійної освіти, установ, організацій, підприємств, активну позицію студентів із набуття та вдосконалення професійних навичок. Така форма навчання дозволяє позбавитись головного недоліку сучасної системи освіти – переважання теоретичної підготовки студентів над практичною.

На цьому шляху також виникають певні труднощі. Тому дуальну форму здобуття освіти можливо впровадити в нашій країні тільки за умови застосування нових освітніх технологій, модернізації матеріально-технічної бази вищих навчальних закладів, підготовки нового покоління кваліфікованих кадрів, готових до життєдіяльності в умовах сучасного суспільства, що призведе до можливості виведення української освіти на рівень розвинених країн світу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року. [Електронний ресурс] // Законодавство України. Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> (дата звернення: 15.01.2020).
2. Концепція підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти, затверджена Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 19 вересня 2018 року № 660-р [Електронний ресурс] // *Законодавство України*. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-%D1%80#n9> (дата звернення: 15.01.2020).
3. Андрейцев И. Что такое дуальное образование и зачем оно нам [Электронный ресурс] / И. Андрейцев // *Освіта.ua*. Режим доступу: <https://ru.osvita.ua/vnz/reform/54683/> (дата звернення: 15.01.2020).
4. Дуальна система навчання в Економіко-технологічному інституті імені Роберта Елворті [Електронний ресурс] // *ETI*. Режим доступу: <https://eti.kr.ua/dualna-osvita> (дата звернення: 15.01.2020).
5. Аникеев А.А. Современная структура образования в Германии / А.А. Аникеев, Е.А. Артуров // *Alma mater*. 2012. № 3. С. 67–68.
6. Edner F. Die Berufsausbildung im Dualen System / F. Edner. München : GRIN Verlag GmbH, 2004. 16 s.
7. International Standard Classification of Education. ISCED 2011 [Electronic resource] // UNESCO. URL: www.uis.unesco.org/en/pub/pub.
8. Коринна А. Успешная дуальная система образования: швейцарские специалисты считаются

лучшими в мире / А. Коринна // *Switzerland Global enterprise*. Режим доступу: <https://www.s-ge.com/ru/article/poslednie-novosti/uspeshnaya-dualnaya-sistema-obrazovaniya-shveitsarskie-spetsialisty> (дата звернення: 15.01.2020).

9. Cedefop. Spotlight on VET – Anniversary edition. Vocational education and training systems in Europe. Luxembourg: Publications office of the European Union, 2015. P. 26–27.

10. Терещенкова Е.В. Коммуникативная компетентность педагога: профессиональный аспект [Электронный ресурс] / Е.В. Терещенкова // *Концепт*. 2014. № 02 (февраль). ART 14038. Режим доступу: <http://e-koncept.ru/2014/14038.htm> (дата звернення: 15.01.2020).

11. Мазур В.А. Перспективи та проблеми впровадження дуальної освіти в Україні [Електронний ресурс] / В.А. Мазур // *Професійна підготовка фахівця в контексті потреб сучасного ринку праці: III Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція*, м. Вінниця, 27 лютого 2018 року. Режим доступу: [http://www.vsau.org/web/vsau/vsau.nsf/16f6d6ee76bfca88c2256fc7003eb153/b238cee15f7ba5c2257e61003039c5/\\$FILE/ЗБІРНИК%20ТЕЗ%20виправлений.pdf](http://www.vsau.org/web/vsau/vsau.nsf/16f6d6ee76bfca88c2256fc7003eb153/b238cee15f7ba5c2257e61003039c5/$FILE/ЗБІРНИК%20ТЕЗ%20виправлений.pdf) (дата звернення: 15.01.2020).

12. Університет у сучасному суспільстві: місія, проблеми, виклики [Текст] : колект. монографія / [Г.І. Калінічева (кер. авт. кол.) та ін.]; за заг. ред. Г.І. Калінічевої; Приват. ВНЗ «Міжнар. наук.-техн. ун-т ім. Юрія Бугая», Каф. ЮНЕСКО Інформ.-комунікац. технології в освіті. Чернігів : ЧНТУ, 2019. 251 с.

13. Бойчевська І.Б. Особливості професійного навчання в межах дуальної системи освіти в Німеччині / І.Б. Бойчевська [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dspace.udpu.org.ua> (дата звернення: 15.01.2020).

14. Пришляк О.Ю. Професійний розвиток педагогів у США і ФРН / О.Ю. Пришляк [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://dspace.uzhpu.edu.ua>.

15. Кашуба О.М. Зарубіжний досвід реалізації системи безперервної освіти та перспективи його впровадження в Україні / О.М. Кашуба // *Інвестиції: практика та досвід*. 2011. № 10. С. 43–48. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ipd_2011_10_13.

16. Міщенко В.І. Зарубіжний досвід на вітчизняні питання організації неперервної освіти / В. Міщенко // *Рідна школа*. № 11. 2010. С. 9–15.

17. Шейко В.М. Вища освіта в країнах Заходу: соціальні та етичні аспекти / В.М. Шейко. Х. : ХДАК, 1999. 152 с.

18. Бегма О. На виробництво – вже підготовленим [Електронний ресурс] / Олена Бегма // *Сільські вісті*. Текст. дані. Київ, 2018. 23 лют. (№ 15). Режим доступу: <http://www.silskivisti.kiev.ua/19562/index.php?n=38199> (дата звернення: 15.01.2020).

19. Вем'ян В.Г. Дуальна форма професійної освіти як умова ефективного рішення завдань модернізації

освіти / В.Г. Вем'ян, В.Г. Тер-Ованес'ян // *Психологія: реальність і перспективи* : зб. наук. пр. / Рівнен. держ. гуманітар. ун-т. Рівне, 2015. Вип. 5. С. 29–34 (дата звернення: 17.01.2020).

20. Докторович В.М. Дуальна система підготовки кваліфікованих робітників як форма інтеграції професійної освіти і виробництва / Докторович Валерія Миколаївна // *Теоретико-методичні основи підготовки конкурентоздатних фахівців у контексті сучасного ринку праці* : зб. матеріалів наук.-практ. конф., Кривий Ріг, 6 квіт. 2017 р. / НАПН України [та ін.; за заг. ред. Л.М. Сергєвої]. Кривий Ріг, 2017. С. 36–39 (дата звернення: 10.01.2020).

21. Дращиця С.А. Дуальне навчання як інтерактивна форма організації навчального процесу / С.А. Дращиця, О.М. Дращиця // *Зб. наук. пр. Хмельниць. ін-ту соц. технологій Ун-ту «Україна»* / Хмельниць. ін-т соц. технологій Ун-ту «Україна». Хмельницький, 2016. № 12. С. 17–20 (дата звернення: 15.01.2020).

22. Дрозіч І. Використання елементів дуальної системи навчання при підготовці кваліфікованих робітників із професії «Кухар» / Ірина Дрозіч // *Молодь і ринок*. 2016. № 4. С. 139–143 (дата звернення: 02.01.2020).

23. Іщеряков С. Дуальна освіта – ми розпочали. Перші висновки [Електронний ресурс] / Сергій Іщеряков // *Українська правда*. Текст. дані. Київ, 2017. 14 вересня. Режим доступу: <https://life.pravda.com.ua/columns/2017/09/14/226445/> (дата звернення: 15.01.2020).

24. Костюченко О. Дуальна система підготовки кваліфікованих робітників: досвід упровадження / Ольга Костюченко // *Профтехосвіта*. 2017. № 10. С. 2–4.

25. Ahmad B.O. (2005). "The National Dual Training System: An Alternative Mode of Training for Producing K-Workers in Malaysia". In Aminah Ahmad (ed.), *Human Resource Development: Practices and Directions for a Developed Malaysia*. University Putra Malaysia Press Serdang. P. 3–8.

26. Braun G. Das Studium muss besser auf den Beruf vorbereiten / G. Braun // *WISU-Magazin*. 2009. № 5. S. 601–602.

27. Greinert W.-D. Schule, als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen: Der Beitrag der Berufsschule zur politischen Erziehung der Unterschichten. Hannover, 1975. 107 S.

28. Deissinger T. Dual System // *International Encyclopedia of Education* / Eds. by P. Peterson, E. Baker, B. McGaw. Oxford : Elsevier, 2010. Vol. 8. P. 448–454. URL: https://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/11960/Dual_System.pdf?sequence=1.

29. International Standard Classification of Education. ISCED 2011 [Electronic resource] // UNESCO. URL: www.uis.unesco.org/en/pub/pub.

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ Й СПОРТУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

TRAINING OF SPECIALISTS IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

У статті про підготовку фахівців фізичного виховання й спорту до професійної діяльності здійснено теоретичний аналіз досліджуваної проблеми, висвітлено особливості й напрями професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання, визначено специфіку професійної діяльності, досліджено вітчизняний і закордонний історичний досвід професійної підготовки фахівців цього напрямку.

Основною проблемою підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання й спорту до професійної діяльності з особами різних вікових категорій є рівень професійних знань і вмій з напрямку діяльності інструктора, тренера, педагога; вміння заохотити до систематичних занять фізичними вправами; здатність забезпечувати формування фізичної культури особистості, організацію оздоровчо-рекреаційної рухової активності різних груп населення.

Історико-педагогічний аналіз вітчизняного досвіду підготовки фахівців фізичного виховання й спорту до професійної діяльності вказує на необхідність формування особистісних вимог до майбутнього фахівця, які він буде застосовувати в професійній діяльності після закінчення навчання. Передусім фахівець з фізичного виховання й спорту має вміти організовувати й проводити спортивні тренування; організувати оздоровчо-рекреаційну рухову активність різних груп населення; бути здатним до розуміння ретроспективи формування сфери фізичної культури й спорту; проводити біомеханічний аналіз рухових дій людини; використовувати спортивні споруди, спеціальне обладнання та інвентар; застосовувати знання про будову й функціонування організму людини; надавати долікарську допомогу в разі виникнення невідкладних станів.

Усі ці напрями діяльності є складовими частинами професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання й спорту. Тому підготовка фахівців цього напрямку, здатних розв'язувати складні спеціалізовані задачі й практичні проблеми в процесі професійної діяльності у сфері фізичної культури й спорту, передбачає застосування відповідних теоретичних і методичних підходів, що характеризуються комплексністю й невизначеністю умов фізкультурної освіти, що є дуже важливою в сучасному промисловому суспільстві.

Професійна підготовка фахівців у закладах вищої освіти повинна бути спрямована на здобуття майбутніми фахівцями фізичного виховання й спорту ґрунтовних і фундаментальних знань, формування вмій і навичок в обраній професії, а також під час навчання студенти мають розвинути мотиваційну сферу й особистісні соціально значущі якості, які допоможуть їм кваліфіковано виконувати професійні обов'язки.

Ключові слова: професійна підготовка, фізичне виховання, фахівці, спорт, аналіз, навчальні заняття, професійна діяльність.

In the article the theoretical analysis of the studied problem is made, the features and directions of the process of professional training of future specialists in physical education are highlighted, the specifics of professional activity are determined, the domestic and foreign historical experience of professional training of specialists in this field is investigated.

The main problem of preparation of future specialists in physical education and sports for professional activity with people of different age categories is the level of professional knowledge and skills in the direction of activity of instructor, trainer, teacher; ability to encourage the individual to exercise regularly; ability to provide the formation of physical culture of the individual, organization of health and recreational motor activity of different population groups

Historical and pedagogical analysis of the national experience of training specialists in physical education and sports for professional activity indicates the need to form personal requirements for the future specialist, which he will apply in professional activity after graduation. First of all, a specialist in physical education and sports should be able to organize and conduct sports training, and subsequently accompany athletes for competitions; to organize health and recreational motor activity of different population groups; to promote human health through the use of physical activity, nutrition and other factors of healthy lifestyles. To be able to understand the retrospective of the formation of the sphere of physical culture and sports; to carry out biomechanical analysis of human motor actions; use sports facilities, special equipment and equipment; apply knowledge of the structure and functioning of the human body; to provide medical assistance in case of emergencies.

All these activities are part of the professional training of future specialists in physical education and sports. Therefore, the training of specialists in this field, able to solve complex specialized problems and practical problems in the process of professional activity in the field of physical culture and sports involves the application of appropriate theoretical and methodological approaches, characterized by the complexity and uncertainty of the conditions of physical education is very important in modern industrial society.

Professional training in higher education institutions should be aimed at acquiring future specialists in physical education and sports basic and fundamental knowledge, the formation of skills and competences in the chosen profession, as well as during training students should develop a motivational sphere and personal social and significant qualities allow them to perform professionally in a professional manner.

Key words: vocational training, physical education, specialists, sports, analysis, training, professional activity.

УДК 378.22:796

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-43>

Долинний Ю.О.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри
фізичного виховання і спорту
Донбаської державної
машинобудівної академії

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Актуальною проблемою сучасної педагогічної теорії і практики є процес професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання й спорту. Приділення уваги цьому питанню великою кількістю педагогів, психологів, соціологів зумовлено тим, що в останні роки значно зросла кількість людей, які мають низьку фізичну підготовку й відхилення стану здоров'я.

Позитивний досвід організації спортивно-масової й оздоровчої діяльності в теорії й практиці вітчизняної й закордонної сфери професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання й спорту широко використовується на теоретико-методологічному й практичному рівнях системи фізкультурної освіти. Досвід вітчизняної педагогічної науки дає можливість закладам вищої освіти, які здійснюють підготовку фахівців кваліфікації «Бакалавр з фізичного виховання й спорту, фізкультурно-оздоровлювальної роботи, учитель фізичної культури», подолати шаблонні стереотипи оцінювання, суб'єктивних кон'юнктурних тлумачень низки позицій з історії розвитку професійної підготовки фахівців фізичного виховання й спорту, обґрунтувати концептуальні засади діяльності, принципи й основні положення адаптації вищих навчальних закладів до ринкових відносин [6].

Основною проблемою підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання й спорту до професійної діяльності з людьми різних вікових категорій є рівень професійних знань і вмій з напрямку діяльності інструктора, тренера, педагога; уміння заохотити особистість до систематичних занять фізичними вправами; здатність забезпечувати формування фізичної культури особистості, організації оздоровчо-рекреаційної рухової активності різних груп населення [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичним базисом розв'язання проблеми формування професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання й спорту у вищій школі стали роботи Т. Бугеря, М. Дутчак, Р. Карпюк, Т. Круцевич, Р. Клопова, А. Коноха, В. Кукси, О. Куца, В. Платонова, Є. Приступи, О. Тимошенко, Ю. Шкретія та інших [7].

Професійну підготовку майбутніх фахівців фізичного виховання й спорту у своїх роботах висвітлювали такі науковці: Т. Бугеря, Л. Волошко, А. Герцик, М. Дутчак, Р. Карпюк, Т. Круцевич, Р. Клопов, А. Конох, О. Куц, В. Платонов, Є. Приступа, Л. Сущенко, О. Тимошенко, Б. Шиян, Ю. Шкретій, Ю. Долинний [2; 5–7; 10].

Запровадження принципу безперервності професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання й спорту розглядали С. Гончаренко, І. Зязюн, С. Сисоєва, В. Кукса, Л. Сущенко, О. Міхеєнко та інші [9; 10].

Мета статті. На основі літературних джерел розглянути теоретичні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання й спорту. Завдання дослідження полягає у вивченні й узагальненні даних літературних джерел, що стосуються питання професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання й спорту, а також в аналізі сучасного стану професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання й спорту до реабілітаційної роботи.

Виклад основного матеріалу. Розвиток технічного прогресу, політичні, економічні перетворення, стан екології, що постійно погіршується, особливим чином впливають на здоров'я кожної людини, дітей і молоді.

Особливий позитивний вплив на здоров'я сучасної людини чинять заняття з фізичного виховання, масового спорту, оздоровчого тренування. Усі ці напрями діяльності складають професійну підготовку майбутніх фахівців фізичного виховання й спорту. Тому підготовка фахівців цього напрямку, здатних розв'язувати складні спеціалізовані задачі й практичні проблеми в процесі професійної діяльності у сфері фізичної культури й спорту, передбачає застосування відповідних теоретичних і методичних підходів, які характеризуються комплексністю й невизначеністю умов фізкультурної освіти, що дуже важливо в сучасному промисловому суспільстві.

Історико-педагогічний аналіз вітчизняного досвіду підготовки фахівців фізичного виховання й спорту до професійної діяльності вказує на необхідність формування особистісних вимог до майбутнього фахівця, які він застосовуватиме в професійній діяльності після закінчення навчання. Насамперед фахівець фізичного виховання й спорту повинен *уміти* організувати й проводити спортивні тренування, а в подальшому супроводжувати спортсменів для участі в змаганнях; організувати оздоровчо-рекреаційну рухову активність різних груп населення; зміцнювати здоров'я людини шляхом використання рухової активності, раціонального харчування та інших чинників здорового способу життя; бути *здатним* до розуміння ретроспективи формування сфери фізичної культури й спорту; проводити біомеханічний аналіз рухових дій людини; *використовувати* спортивні споруди, спеціальне обладнання та інвентар; *застосовувати* знання про будову й функціонування організму людини; *надавати* долікарську допомогу в разі виникнення невідкладних станів.

У своїх роботах В. Магін [8] зазначає, що професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання й спорту буде більш ефективною, якщо вона ґрунтується на інноваційних технологіях науково-педагогічної освіти. Дослідження Л. Сущенко [10] вказують на необхідність формування в майбутніх фахівців фізичного виховання й спорту

професійної компетентності особистості, необхідної в майбутній професійній діяльності.

У загальному контексті професійна підготовка майбутніх фахівців фізичної культури й спорту – доволі складний процес, який характеризується науковими засадами формування в студентів професіоналізму, завдяки якому вони будуть конкурентоспроможними на ринку праці. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання й спорту базується на науково обґрунтованій системі суб'єкт-суб'єктної взаємодії студентів і професорсько-викладацького складу закладу вищої освіти [6].

Професійну підготовку майбутнього фахівця можна розглядати як багатоаспектний процес, що охоплює світоглядно-ціннісні установки, сформовану мотиваційну сферу, комплекс теоретичних знань, умінь і навичок, а також особистісні риси й властивості, які дадуть змогу в майбутньому кваліфіковано здійснювати професійну діяльність без утрат для психічного й фізичного здоров'я [10].

У професійній підготовці майбутніх фахівців фізичної культури чільне місце посідає сформована належним чином культура здоров'я. Саме здоров'я вважається запорукою благополучності суспільства. На думку О. Міхеєнко, «в Україні стан здоров'я населення, особливо молоді, дедалі більше набуває загрозливого характеру з погляду життєздатності й безпеки нації» [9, с. 6].

Фахівець фізичного виховання й спорту, займаючись фізичним вихованням, повинен мати належну культуру здоров'я, щоб особистим прикладом надихати людей до систематичних занять фізичною культурою й спортом. З огляду на наведені факти необхідно запроваджувати системний і виважений підхід до формування високого рівня культури здоров'я, що має відбуватися цілеспрямовано й безперервно в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти [9].

Розглядаючи процес професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання й спорту з психолого-педагогічної точки зору, для того щоб майбутні фахівці були готовими до професійної діяльності, їм необхідно надати глибокі знання з фізичної культури, представити ці знання завдяки кваліфікованому професорсько-викладацькому складу в умовах повного забезпечення матеріально-технічної бази закладу вищої освіти. Сутність професійної підготовки полягає у таких чинниках:

- 1) процесі викладання (передавання викладачем відповідних знань і формування вмінь і навичок);
- 2) процесі навчання (опанування самим студентом знаннями, уміннями, навичками);
- 3) результаті (кінцевий продукт – готовність до професійної діяльності) [6].

Професійну підготовку майбутнього фахівця можна розглядати як багатоаспектний процес, що охоплює світоглядно-ціннісні установки, сформовану мотиваційну сферу, комплекс теоретичних знань, умінь і навичок, а також особистісні риси й властивості, які дадуть змогу в майбутньому кваліфіковано здійснювати професійну діяльність без утрат для психічного й фізичного здоров'я. Зазначимо, що в професійній підготовці майбутніх фахівців фізичної культури, у нашому баченні, чільне місце має посідати сформована належним чином культура здоров'я. Саме здоров'я вважається запорукою благополучності суспільства. «В Україні стан здоров'я населення, особливо молоді, дедалі більше набуває загрозливого характеру з погляду життєздатності й безпеки нації» [9, с. 6].

Тобто в найбільш загальному контексті професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання й спорту – доволі складний процес, який характеризується обґрунтованими засадами формування в студентів професіоналізму, завдяки якому вони будуть конкурентоспроможними на ринку праці.

Отже, фахівець фізичного виховання й спорту, займаючись фізичним вихованням, повинен мати належну культуру здоров'я, щоб особистим прикладом надихати людей, особливо молодь, до занять.

Узагальнюючи вище сказане, висловлюємо свою думку, що професійна підготовка фахівців у закладах вищої освіти повинна бути спрямована на здобуття майбутніми фахівцями фізичного виховання й спорту ґрунтовних і фундаментальних знань, формування вмінь і навичок обраної професії, а також під час навчання студенти мають розвинути мотиваційну сферу й особистісні соціально значущі якості, які допоможуть їм кваліфіковано виконувати професійні обов'язки.

Висновки. Підготовка фахівців фізичного виховання й спорту до професійної діяльності має виражений міждисциплінарний характер, оскільки акумулює в собі фонд наукових знань загальної, соціальної, спеціальної педагогіки й психології.

Історичний аналіз вітчизняних й іноземних авторів показав, що майбутній фахівець має опанувати комплекс теоретичних знань, поєднаних з практичними навичками й уміннями. Він повинен визначити професійно значущі й особистісні якості, які є елементами професійної компетенції майбутніх фахівців фізичного виховання й спорту.

Перспективи подальших досліджень з цієї проблематики. Наші наступні публікації будуть присвячені виявленню мотиваційно значущих складових щодо підвищення навчальної діяльності майбутніх фахівців фізичного виховання й спорту.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бойчук Ю.Д. Теоретико-методичні основи формування еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Харків, 2010. 44 с.
2. Долинний Ю.О. Реалізація системи професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями / Ю.О. Долинний. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»* / за ред. В.Ф. Черкасова та ін. Вип. 166. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. С. 80–85.
3. Долинний Ю.О. Методичні особливості використання нетрадиційних східних методів дихальної гімнастики в процесі занять з фізичного виховання на СМВ / Ю.О. Долинний. *Фізичне виховання і здоров'я студентів* : матеріали науково-методичної конференції. Донецьк : Наука і освіта, 2003. С. 46–48.
4. Долинний Ю.О. Здоров'я студентів в умовах сучасного довкілля та інноваційних технологій / Ю.О. Долинний. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. Харків : ХОВНОКУ – ХДАДМ, 2011. № 8. С. 48–51.
5. Долинний Ю.О. Особенности занятий физической культурой и спортом в режиме ученого труда, быта и отдыха студентов / Ю.О. Долинний. *Физическое воспитание студентов творческих специальностей* : сб. научн. тр. / под ред. проф. С.С. Ермакова. Харьков : ХГАДИ (ХХПИ), 2006. № 4. С. 119–124.
6. Карпюк Р.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців з адаптивного фізичного виховання: теорія та методика [монографія] / Р.П. Карпюк. Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2008. 504 с.
7. Куц О. Нові технології та моделювання підготовки вчителів фізичної культури / О. Куц, І. Лапичак. *Молода спортивна наука України* : зб. наук. праць. Вип. 6 : в 4 т. Т. 2. Львів : Українські технології, 2002. С. 539–541.
8. Магин В.А. Контекст модернізації вищого професійного фізкультурного формування / В.А. Магин. *Теорія і практика фізическої культури*. 2005. № 4. С. 39–41.
9. Міхєєнко О.І. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх фахівців зі здоров'я людини до застосування здоров'язміцнювальних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2016. 491 с.
10. Сущенко Л.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) / Л.П. Сущенко. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Запоріжжя : Запорізький держ. ун-т, 2003. 442 с.

ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

FOREIGN EXPERIENCE OF THE TRAINING OF FUTURE AVIATION MANAGERS FOR THE PROFESSIONAL ACTIVITY

Вивчення закордонного досвіду підготовки майбутніх менеджерів авіаційної галузі дає змогу знайти й застосувати переваги інших країн для підготовки фахівців високого рівня. У статті звертається увага на закордонні заклади вищої освіти (далі – ЗВО) з високим рейтингом підготовки менеджерів авіаційної галузі, а саме на IUBH University of Applied Sciences (Німеччина), Bucks New University (Велика Британія), University of Information Technology and Management (Польща), Kazimieras Simonavičius University (Литва).

У процесі навчання майбутніх менеджерів авіаційної галузі в зазначених університетах велика увага приділяється стажуванню в аеропортах протягом тривалого часу, як правило 5–6 місяців. Програма стажування інтегрована з отриманими теоретичними знаннями. Організацією стажування займаються спеціальні центри, які не лише знаходять місця для стажування, але й виконують інші обов'язки: консультують з приводу майбутньої роботи, тренують для проходження співбесіди, проводять зустрічі, контролюють документи й надають персональні поради, допомагають у працевлаштуванні.

Програми економічного, управлінського й спеціалізованого напрямку складені інтегровано. До лекційних занять долучають професіоналів авіаційної галузі практичного спрямування. В Bucks New University студенти за власним бажанням можуть робити дослідницький проект, а в IUBH University of Applied Sciences студенти виконують авіаційні проекти на 2, 3 та 6 семестрів навчання. Кожен навчальний заклад має свої особливості: University of Information Technology and Management використовує спеціальне програмне забезпечення ARCPort, що застосовують у більшості міжнародних аеропортів; у Kazimieras Simonavičius University – в кінці навчання студенти отримують ліцензію приватного пілота, University of Applied Sciences має високий рівень працевлаштування й обіймання управлінських посад; Bucks New University формує додаткову до навчання готовність випускника до професійної діяльності за допомогою центру проходження стажування й працевлаштування Placements Plus. Навчання майбутніх авіаційних менеджерів у Німеччині складається зі 180 кредитів протягом 6 семестрів, у Великій Британії – зі 120 кредитів за 3 роки

навчання, у Польщі – 3 роки (6 семестрів), у Литві – 3,5 року.

Ключові слова: авіаційний менеджмент, менеджмент аеропорту, фахова підготовка авіаційних менеджерів, професійна готовність випускника, формування готовності.

Studying the foreign experience of training future aviation industry managers allows to find and implement the benefits of other countries for training high-level professionals. The article draws attention to the higher education institutions with high rating of employment of aviation industry managers, namely: IUBH University of Applied Sciences (Germany); Bucks New University (UK); University of Information Technology and Management (Poland); Kazimieras Simonavičius University (Lithuania).

At these universities, much attention is paid to internships of future aviation managers at airports over a long period of time, typically 5–6 months. The internship program is integrated with the gained theoretical knowledge. The traineeships are organized by special centers, which also fulfill a number of functions: they advise on future work, train for interviewing, hold meetings, control documents and provide personal advice, and assist in employment.

We distinguished the main peculiarities of European universities. Firstly, the programs of economic, managerial and aviation subjects are integrated. Secondly, aviation professionals are involved in the lectures. Thirdly, doing projects is a common method in training. At Bucks New University, students do a research project, at IUBH University of Applied Sciences students complete aviation projects for semesters 2, 3, and 6. Next, each educational institution has its own advantages which make their educational process special: University of Information Technology and Management uses special ARCPort software used in most international airports; at Kazimieras Simonavičius University at the end of study students are licensed as private pilots, at University of Applied Sciences there is a high level of employment and occupation of managerial positions; Bucks New University forms a student's readiness for professional development through the Placements Plus Internship and Employment Center. Training for future aviation managers consists of 180 credits in Germany over 6 semesters; in Great Britain – 120 credits for 3 years of study; in Poland – 3 years (6 semesters), in Lithuania – 3,5 years.

Key words: aviation management, airport management, professional training of aviation managers, professional readiness of graduates, formation of readiness.

УДК 378.14.015.62
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-44>

Дорошенко Т.М.,
старший викладач кафедри
менеджменту, економіки та туризму
Льотної академії
Національного авіаційного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Аналіз наукових досліджень дає змогу визначити особливості формування готовності професійної підготовки менеджерів авіаційної галузі як процесу найкращого втілення їхніх знань, умінь у професійне середовище. Результатом такого втілення є продуктивна і якісна робота менеджера та його особисте задоволення.

В умовах світової глобалізації в усіх економічних процесах відбуваються суттєві зміни, з'являються

нові галузі, підгалузі в економіці, підрозділи й професії на підприємствах, змінюються вимоги до фахівців. У зв'язку з трансформацією змінюються вимоги до професійної підготовки фахівців, у тому числі авіаційних менеджерів, робота яких є ключовим елементом у функціонуванні, управлінні й забезпеченні авіаційної галузі.

Рівень професійної підготовки фахівців впливає не лише на розвиток підприємства, але й на галузь, державу й світовий розвиток. На сьогодні

у сфері професійної підготовки фахівців лідером є Європейський Союз, у зв'язку з цим розглядаємо закордонний досвід формування готовності майбутніх менеджерів авіаційної галузі на прикладі європейських країн.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Закордонний досвід розглядався вітчизняними науковцями в порівняльних дослідженнях підготовки фахівців авіаційної галузі США: О. Підлубна [1] вивчала підготовку майбутніх пілотів; В. Красножон [2] досліджувала професійну підготовку авіаційних диспетчерів; В. Досужий [3] присвятив роботу професійній підготовці операторів безпілотних авіаційних систем. Науковці [1, 2, 3] виокремлюють риси американської авіаційної підготовки: перевага практичної підготовки над теоретичною, застосування інноваційних проблемно орієнтованих й електронних методів навчання, тісна співпраця з роботодавцем, автономія навчальних закладів і гнучкість навчання. Але підготовку майбутніх менеджерів авіаційної галузі до професійної самореалізації ще не розглядали.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Менеджери авіаційної галузі працюють як на внутрішньому, так і на зовнішньому ринку. Сьогодні авіаційна галузь більш розвинена в Європі й у світі, з цим пов'язані вимоги до високої підготовки менеджерів авіаційної галузі. Поки ще залишається не розв'язаним питання підготовки менеджерів авіаційної галузі відповідно до європейських і світових рівнів.

Метою статті є розгляд закордонного досвіду професійної підготовки майбутніх менеджерів авіаційної галузі на прикладі європейських провідних закладів вищої освіти для виокремлення провідних тенденцій навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Для якісної професійної підготовки менеджерів авіаційної галузі необхідно звернути увагу на ЗВО з високим рейтингом у підготовці менеджерів авіаційної галузі, а саме на IUBH University of Applied Sciences (Німеччина), Bucks New University (Велика Британія), University of Information Technology and Management (Польща), Kazimieras Simonavičius University (Литва).

Найпрестижнішим університетом Європи є IUBH University of Applied Sciences у Німеччині. Університет посідає високі позиції завдяки високому рівню працевлаштування. Протягом трьох місяців 94% випускників знаходять роботу, а після двох років роботи 80% фахівців беруть на себе управлінські функції. Важливими особливостями підготовки фахівців «Авіаційного менеджменту» є такі: короткостроковість програм, яка складається лише зі 180 кредитів, як порівняти з Україною (240); високопрофесійний підхід до навчання, пов'язаний з викладанням дисциплін досвідченими практично авіаційними фахівцями

галузі; інтеграція теорії й практики, соціальної та міжкультурної компетенцій; проведення навчання невеликими групами. Після навчання випускники мають можливість працювати у традиційних авіакомпаніях Lufthansa та Air France-KLM, лоукостах Ernest Airlines, хендлінгових компаніях, компаніях з виробництва й технічного обслуговування літаків [4].

В університеті IUBH University of Applied Sciences студенти навчаються за такими напрямками: фінанси авіакомпаній та аеропортів; авіаційне законодавство; управління авіаційними організаціями; маркетинг і продажі; бізнес-комунікація й інформаційні технології. Також вивчаються дисципліни економічного спрямування, такі як «Мікроекономіка», «Макроекономіка», «Статистика», «Фінансовий облік», «Основи маркетингу», «Авіаційна економіка й політика», «Менеджмент і бухгалтерський облік».

Достатня увага приділяється поєднаному з навчанням стажуванню в авіакомпанії. Спеціальний центр Career Office допомагає знайти місце для стажування, яке проходить упродовж семестру (5–6 місяців), консультує щодо майбутньої роботи, тренує у проходженні співбесід, проводить зустрічі й неформальні події, контролює документи й надає персональні поради.

Найкращим університетом авіаційного менеджменту у Великій Британії є Bucks New University, який має нагороду «Перша народна золота нагорода в авіації» (People 1st Gold Award In Aviation) за авіаційні програми (2015–2017) [5]. На три роки навчання університет пропонує програму «Авіаційний менеджмент і менеджмент аеропорту» (Airline and Airport Management). Упродовж першого року студенти знайомляться зі структурою й роботою авіаційної індустрії, вивчають авіаційний маркетинг, управління персоналом, економіку й фінанси, питання безпеки й охорони в авіаційній галузі. Інтеграція економічних й управлінських компетенцій з авіаційною сферою є важливим аспектом підготовки фахівців. На другому році навчання студенти занурюються глибше в роботу аеропортів й авіакомпаній і готуються до сезонної роботи в аеропорту; розвивають навички приймати рішення, управлінські й аналітичні уміння. На третьому році навчання студенти виконують індивідуальний проєкт і вивчають авіаційні модулі з глобалізації, підтримки роботи, комерційного аналізу й планування. Протягом всього часу навчання запрошуються лектори-експерти в авіаційній галузі. Додатково готовність випускника до професійної діяльності забезпечує центр стажування й допомоги в працевлаштуванні Placements Plus.

«Авіаційний менеджмент» – це спеціалізація, яка є практично орієнтованою, втілює найкращі європейські практики в освіті й бізнес-співпраці.

Серед основних методів, які застосовуються при навчанні, – метод кейс-стаді, який дає можливість студентам застосувати теоретичні знання, здобуті під час лекцій. Навчання в такий спосіб підвищує здатності творчого, критичного осмислення з використанням найкращих інструментів й економічних показників для розв'язання проблем. Іншим популярним методом є гра з прийняття рішень (decision-game), яка допомагає розв'язувати проблеми, типові для авіаційних менеджерів. Ця гра використовується в авіаційних закладах Німеччини й Великої Британії.

У Польщі програму підготовки «Авіаційний менеджмент» (Aviation Management), яка триває 6 семестрів, пропонує ZBO University of Information Technology and Management. Високі позиції в Європі цього університету забезпечуються залученням до викладання лекторів, що працюють за фахом у галузі авіаційного транспорту. Ця програма проходить за участі авіакомпанії Deutsche Lufthansa [6]. Найбільшою перевагою цього ЗВО є використання спеціального програмного забезпечення ARCPort, яке застосовують у роботі понад 80 міжнародних аеропортів. Особливістю навчального плану першого року навчання є сконцентрованість на економіці й менеджменті, що є базою авіаційного менеджменту; з другого року починається вивчення таких спеціалізованих дисциплін: «Авіаційний менеджмент і політика» (Aviation Management and Policy), «Авіаційне законодавство й організації» (Aviation Law and Organizations), «Мережевий менеджмент авіакомпаній» (Airline Network Management), «Менеджмент аеропортів» (Airport Management), «Менеджмент повітряних вантажів» (Air Cargo Management), «Аеронавігація» (Air Navigation).

До проходження практики університет ставиться відповідально й пропонує обов'язкову практику в таких компаніях: Лондонський аеропорт Хітроу, Брюссельський аеропорт, аеропорти Польщі (Okęcie у Варшаві, Pyrzowice в Катовіце, Balice у Кракові, Jasionka в Жешуві), Міжнародна організація цивільної авіації, управління цивільної авіації Польщі, авіакомпанії Qatar Airways, Ryanair, Wizzair, LOT Polish Airlines та інші авіаційні організації (Pratt&Whitney Rzeszów S.A. MTU Aero Engines Polska BorgWarner Menzies Airport Deloitte Polska Carlson Wagonlit Travel).

Необхідно також звернути увагу на університет Kazimieras Simonavičius University (KSU), що в Литві. У процесі навчання університет надає ліцензії приватного пілота (PPL). Серед інших переваг варто назвати такі: невеликі групи студентів, індивідуальний підхід, проходження практики в міжнародних авіакомпаніях, додаткова іноземна мова й можливості для налагодження зв'язків, відвідування аеропортів; 80% іноземних співробітників, включно з відомими авіаційними експертами.

Це дає змогу 100% студентів працевлаштуватися в авіаційній сфері. Навчання триває 3,5 року. Також особливу увагу в цьому університеті приділяють професійній практиці, інтеграції теорії з практичними вміннями [7].

Програма університету дає змогу студентам набути таких умінь:

- розуміти середовище авіаційного бізнесу;
- застосовувати навички аналітичного й критичного мислення для досягнення успіху в різних сферах управління авіацією;
- розуміти особливості, значення й застосування теорій управління в глобальному авіаційному секторі;
- розуміти економічне значення авіаційного сектору, визначати поточні проблеми, тенденції й указівки щодо потенційного розвитку;
- виявляти нові можливості й розробляти нові продукти та послуги, що забезпечують додаткову вартість в авіаційному секторі;
- застосовувати моделі управління для практики планування й виконання проєктів авіаційного бізнесу, мобілізації й мотивації команд;
- уміти працювати в полікультурному середовищі й складних соціальних контекстах, використовуючи засоби комунікації, методи й різні канали, і працювати в соціальних мережах, збалансовуючи інтереси влади, громадян і бізнесу.

Висновки. Отже, аналіз провідних європейських країн (Німеччина, Велика Британія, Польща, Литва) у контексті підготовки менеджерів авіаційної галузі показав основні тенденції розвитку вищої освіти. Для всіх університетів-лідерів (IUBH University of Applied Sciences, Bucks New University, University of Information Technology and Management, Kazimieras Simonavičius University) у підготовці за програмою «Авіаційний менеджмент» характерні інтеграція теорії та практики, значна перевага дисциплін економічного й профільного спрямування в навчальних планах, акцентування на практиці й стажуванні як запоруці майбутнього працевлаштування, залучення авіаційних експертів до викладання. Варте нашої уваги широке різноманіття методів, спрямованих на практичний складник майбутньої діяльності. Це кейс-стаді, проблемні методи, рольові ігри, лекції з викладачами – працівниками аеропортів й авіакомпаній, метод проєктів, екскурсії до авіакомпаній та аеропортів. Зважаючи на високий показник працевлаштованості, ці методи показали себе ефективними й доцільними для використання у льотних ЗВО.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Підлубна О.М. Професійна підготовка майбутніх пілотів цивільної авіації в США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Класичний приватний ун-т. Запоріжжя, 2017. 291 с.

2. Красножон В.О. Підготовка майбутніх диспетчерів ОПР у вищій авіаційній освітній системі США. *Науковий вісник Льотної академії. Серія «Педагогічні науки»*. Кропивницький : КЛА НАУ, 2017. Вип. 1. С. 141–145.

3. Досужий В.А. Особливості організації професійної підготовки фахівців безпілотної авіації в навчальних закладах США. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогіка»*. Хмельницький : Електронне наукове фахове видання, 2018. № 4. С. 15–23. URL: https://nadpsu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/12/visnik_4_2018_pdn.pdf.

4. IUBH University of Applied Sciences. Bachelor Aviation Management. URL: <https://www.iubh.de/en/bachelor/degree-programmes/aviation-management/> (дата звернення: 18.07.2019).

5. Bucks New University. BA (Hons) Airline and Airport Management. URL: <https://bucks.ac.uk/courses/undergraduate/management-and-professional-studies/airline-and-airport-management-ft> (дата звернення: 20.07.2019).

6. University of Information Technology and Management. <https://en.uitm.edu.eu/undergraduate-programmes/aviation-management/>.

7. Kazimieras Simonavičius University. <https://www.ksu.lt/en/bachelor-studies/aviation-management/>.

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРОВІЗОРІВ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

THE PROBLEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PROVIDERS IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF A MODERN INFORMATION SOCIETY

У статті визначено роль інформаційно-комунікаційних технологій у розвитку сучасного інформаційного суспільства. Указано, які якості має бути наділений фахівець-провізор. Окрім фахових знань, фахівцям фармацевтичної галузі потрібно бути здатними передбачати напрям соціальних змін, розвиток суспільства, а також добре орієнтуватися в етичних проблемах фармацевтичного ринку й фармацевтичної діяльності, маркетингу. Проаналізовано вплив запровадження інновацій у вітчизняний освітній процес. Визначено перспективи запровадження інформаційно-комунікаційних технологій в інтегрованих науково-виробничих комплексах для підготовки фармацевтичних кадрів. Розглянуто визначення інформаційної компетентності провізорів. Указано важливість формування інформаційної компетенції як основи формування професійних якостей. Інформаційна компетенція є важливою складовою професійної компетентності провізорів, професійна діяльність яких пов'язана з постійним прийняттям рішень. Підготовка фахівця в сучасних умовах відповідно до «Концепції розвитку фармацевтичного сектору галузі охорони здоров'я України» (далі – Концепція) перетворюється на навчання впродовж життя. Саме тому майбутньому провізору впродовж навчання бажано засвоїти різноманітні способи та форми роботи, що допоможуть йому надалі продовжити освіту й самоосвіту. Розглянуто умови, які забезпечать формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх провізорів. Такими умовами формування фахівця фармацевтичної галузі є культурологічний підхід до використання інформаційних технологій у професійній освіті, взаємодія з роботодавцями й професійна мобільність майбутніх провізорів. Класифіковано компоненти інформаційно-комунікаційної компетентності як мотиваційний, когнітивний, діяльнісний. Автори підкреслюють важливість ефективного вміння знаходити, опрацювати, представляти інформацію в різних формах з використанням інформаційно-комунікаційних технологій з метою якісної підготовки провізорів у сучасних умовах. Виокремлено специфічні принципи формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх провізорів.

Ключові слова: розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, освітній процес, провізор, професійна підготовка.

The article defines the role of information and communication technology in the development of the modern information society. It is indicated what qualities a specialist pharmacist should be endowed with. In addition to the possession of professional knowledge, pharmaceutical specialists should be able to predict the direction of social changes, the development of society, and also be well-versed in the ethical problems of the pharmaceutical market and pharmaceutical activities, marketing. The influence of the introduction of innovations in the domestic educational process is analyzed. The prospects for the implementation of information and communication technologies in integrated research and production complexes for the training of pharmaceutical personnel are determined. The definition of information competence of pharmacists is considered. The importance of the formation of information competence as the basis for the formation of professional qualities is indicated. The possession of information competence is an important component of the professional competence of pharmacists, whose professional activity is associated with constant decision-making. According to the "Concept for the Development of the Pharmaceutical Sector, Ukraine's health-care" was organized, training a specialist in modern conditions is lifelong learning. That is why it is advisable for the future pharmacist to master various methods and forms of work during training, which allows him to continue his education and self-education in the future. The conditions that will ensure the formation of information and communication competence of future pharmacists are considered. Such conditions for the formation of a specialist in the pharmaceutical industry are a cultural approach to the use of information technology in vocational education, interaction with employers and professional mobility of future pharmacists. The components of information and communication competence are classified as motivational, cognitive, and activity. The authors emphasize the importance of effective ability to find, process, present information in various forms using information and communication technologies with the aim of high-quality training of pharmacists in modern conditions. The specific principles of the formation of information and communication competence of future pharmacists are highlighted.

Key words: development of information and communication technologies, educational process, pharmacist, professional training.

УДК 378.371
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-45>

Драчук М.І.,
канд. пед. наук,
старший викладач кафедри біофізики
Львівського національного медичного
університету імені Данила Галицького

Федорович З.Я.,
канд. біол. наук,
доцент кафедри біофізики
Львівського національного медичного
університету імені Данила Галицького

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Динамічне збільшення кількості інформації в глобальному масштабі, розвиток інформаційних ресурсів та їх використання в усіх сферах функціонування суспільства за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій вказує на новий етап розвитку людства [1].

Сучасні тенденції соціальних змін вимагають присутності на фармацевтичному ринку праці фахів-

ців, які, окрім ґрунтовних фахових знань, мають такі якості, як здатність передбачити напрям соціальних змін, розвиток суспільства, а також добре орієнтуватися в етичних проблемах фармацевтичного ринку й фармацевтичної діяльності, маркетингу. Тому неперервний професійний розвиток провізора в наданні якісної фармацевтичної допомоги населенню стає все більш значним і необхідним. Забезпечення якісної допомоги громадянам зале-

жить від індивідуальної відповідальності провізорів, які, відповідно до Концепції неперервного професійного розвитку, відповідають за систематичне підтримання, оновлення фахових знань, навичок і вмій для забезпечення їхньої постійної компетентності як фахівців протягом усієї кар'єри [2, 3].

Реалізація Концепції здійснюється за допомогою таких форм, як формальна, неформальна та інформальна. Невіддільними елементами неперервного професійного розвитку є самоосвіта, самопідготовка й навчання на практиці.

Окрім того, професійна діяльність фахівців-провізорів передбачає залучення їх до процесу лікування, який полягає у виборі та його обґрунтуванні необхідних лікарських засобів і медичних препаратів, консультування й навчання пацієнтів. Оскільки фармакотерапія пов'язана з певним ризиком, наприклад виникненням побічних ефектів, зумовлених дією лікарського засобу, то провізори беруть участь у моніторингу й оцінці результатів лікарської терапії, несуть відповідальність за поради або рекомендації, що надають пацієнту.

В умовах сьогодення спостерігається зростання випадків самолікування громадян. Причинами такого явища є обмежений доступ до сімейного лікаря, агресивна маркетингова політика фармацевтичних компаній і неконтрольоване рекламування лікарських засобів і медичних препаратів. За таких умов провізор має значний вплив на лікування людей. Отже, якість підготовки фахівця є важливим чинником всієї системи підготовки майбутніх фармацевтичних працівників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Упровадження інформаційних технологій у всі галузі життєдіяльності людини, широке використання комп'ютерної техніки й інформаційно-комунікаційних технологій постійно підвищують нові стандарти підготовки фахівців. У тексті «Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті» визначено пріоритети державної політики в розвитку освіти, одним із яких є «розробка й запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій» [4].

Фармацевтична галузь зараз на етапі динамічного розвитку. В Україні створені основні передумови для наступного етапу розвитку фармацевтичної галузі, однією з яких є забезпечення ефективної й доступної фармакотерапії [5].

Перспективами розвитку визначено модернізацію структури фармацевтичного виробництва на основі її оптимізації, впровадження інноваційної моделі швидкого економічного зростання, перспективний розвиток конкурентоспроможних високоефективних технологій виробництва, підвищення рівня якісних показників рентабельності виробництва.

Тому розвиток нових технологій виробництва вимагає зосередження зусиль як на рівні держави,

так і на рівні місцевого самоуправління утворенню інтегрованих науково-виробничих комплексів [6].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Значення інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні професійних якостей майбутніх провізорів визначено такими нормативно-правовими документами, як Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту», Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність», Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), «Про вищу освіту» (2014) та інші нормативно-правові акти у сфері освіти. Проте умови й моделі формування інформаційно-комунікаційних технологій розглянуті недостатньо й вимагають ретельнішого дослідження.

Метою статті є аналіз наукових джерел з питань якості професійної підготовки майбутніх фармацевтичних працівників в умовах запровадження інформаційно-комунікаційних технологій.

Виклад основного матеріалу. Неперервний розвиток суспільства, створення й упровадження в щоденне життя нових наукомістких технологій безпосередньо впливає на когнітивний розвиток людини XXI століття. Стрімке збільшення обсягу інформації, яке спостерігається з середини минулого століття, зумовлене великою кількістю чинників, серед яких виокремимо доступність джерел інформації, шляхів її зберігання й поширення. Зростання кількості інформації вимагає перегляду уявлень про традиційну систему підготовки фахівців. Оскільки актуальність отриманих знань молодих фахівців втрачається в середньому за 5 років, тому постала проблема неперервного навчання або навчання протягом усього життя. Необхідність пошуку нової інформації, розширення фахових знань вимагає широкого впровадження сучасних методів навчання. Вимога сьогодення в підготовці майбутніх фахівців-провізорів обумовлена змінами в системі вищої освіти, зокрема в галузі охорони здоров'я України, прогресом світової фармацевтичної й медичної науки, змінами на ринку праці [5].

Одним з найважливіших інноваційних напрямів розвитку системи удосконалення фармацевтичних кадрів є відкрита освіта. Відкрита освіта індивідуально орієнтована, вона спрямована на створення відповідних умов для особи, яка навчається, для проектування й реалізації власних індивідуальних освітніх траєкторій [7]. Підготовка фахівців у сучасних умовах перетворюється на навчання впродовж життя. Саме тому майбутньому провізорів впродовж навчання бажано освоїти різноманітні способи й форми роботи, що допоможуть йому й далі продовжити освіту й самоосвіту.

Для реалізації окремих напрямів підготовки кадрів фармацевтичної галузі необхідно поставити педагогічні умови, які забезпечать формування

компетенцій у висококваліфікованих фахівців. Такими умовами формування фахівця-провізора є культурологічний підхід до використання інформаційних технологій у професійній освіті, взаємодія з роботодавцями й професійна мобільність майбутніх фармацевтів-провізорів, урахування впливу суспільства й фармацевтичної галузі. За таких педагогічних умов підвищиться розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх провізорів.

У працях В.А. Дарлінгера, П.В. Беспалова, В.Л. Голунова, В.В. Недбай знаходимо кілька визначень «інформаційної компетентності». Зокрема, на думку Н. Баловсяк, інформаційна компетентність сформована як новий напрям під впливом нових інформаційних технологій і створення електронних інформаційних технологій і складається з таких компонентів: інформаційного, комп'ютерного або комп'ютерно-технологічного та процесуально-діяльнісного [8].

Напрямок реалізації компетентнісного підходу у вищій фармацевтичній освіті простежується порівняно недавно. Але попри достатній обсяг теоретичних і практичних досліджень у цьому векторі інформаційна компетентність здебільшого розглядається тільки в контексті використання інформаційних технологій у навчально-практичній діяльності майбутніх фахівців. Проте інформаційну компетентність провізорів варто розглядати як сукупність їхніх професійних якостей, в основі яких лежать здібності, знання, вміння й навички в галузі освоєння нових інформаційних технологій, а також досвід їх застосування в професійній діяльності.

Використання інформаційних технологій у фармацевтичній галузі передбачає такі дії:

- підбір оптимальних видів лікарських рослин і їх композицій для лікування конкретного захворювання;
- визначення показань і протипоказань до призначення лікарської рослинної сировини й фітопрепаратів;
- пошук замінників лікарських рослин іншими в разі прояву небажаних побічних ефектів;
- виявлення термінів заготівлі або періодів обробітку;
- роботу в інформаційних відділах фірм-виробників і спеціалізованих господарств з вирощування лікарських рослин;
- тиражування інформації про лікарські рослини, виключені з національних реєстрів через несприятливу побічну дію на організм людини.

Володіння цими технологіями майбутніми провізорами, професійна діяльність яких пов'язана з постійним прийняттям рішень, є важливою складовою професійної компетентності [9].

Нині без знань інформаційних технологій неможливий розвиток у жодній з галузей, зокрема

й у фармації. Тому під час підготовки фармацевтичних кадрів потрібно оптимально підбирати засоби й методи навчання, форми організації навчального процесу відповідно до цілей і завдань навчання, а саме з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх провізорів містить такі компоненти, як мотиваційний, когнітивний, діяльнісний [10].

Мотиваційний компонент стимулює й закріплює стійке позитивне ставлення майбутніх фахівців до професійної діяльності, передбачає формування особистісної мотиваційної налаштованості на таку діяльність, в якій закладено потреби, інтереси, бажання вдосконалювати свої знання й уміння та прагнути до самореалізації й самовдосконалення.

Когнітивний компонент спрямовує підготовку фахівців на опанування системою необхідних для здійснення професійної діяльності теоретичних і практичних знань, а також формування у нього професійно значущих понять, уявлень, якостей. Цей компонент забезпечує спроможність провізорів ефективно діяти.

Діяльнісний компонент забезпечує майбутнім фахівцям опанування методами й прийомами професійної діяльності, необхідними для досягнення її проміжних і кінцевих цілей [10].

Отже, виділені компоненти формування інформаційно-комунікаційної компетентності сприяють забезпеченню безперервної освіти майбутніх провізорів.

Висновки. Отже, фахівці які працюють у фармацевтичній галузі, мають володіти інтегрованими знаннями, у тому числі й інформаційно-комунікаційними технологіями. Необхідність якісної підготовки провізорів у сучасних умовах вимагає вміння ефективної роботи з інформацією в усіх її формах, з сучасними комп'ютерними засобами й програмним забезпеченням, здатності застосовувати сучасні засоби інформаційних і комп'ютерних технологій в роботі з інформацією та розв'язання фахових задач. Виокремлено специфічні принципи формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх провізорів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Петрухно Ю.Є. Інформаційне суспільство: поняття, основні складові, характеристика. *Вісник ОНУ. Серія «Бібліотекознавство, бібліографознавство, книгознавство»*. 2014. Т. 19 (1). С. 127–133.
2. Громовик Б.П., Горілик А.В. Неперервна фармацевтична освіта в Україні: науково-методичні аспекти управлінсько-економічної підготовки : монографія. Львів : РАСТР-7, 2012. 166 с.
3. Михайлюк М. Реформування вищої медичної освіти в Україні. *Збірник наукових праць ЛОГОС*. 2020. С. 22–24. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/logos/article/view/656> (дата звернення 18.02.2020).

4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті / Міністерство освіти і науки України, Академія педагогічних наук України. Київ : Шкільний світ, 2001. 24 с.

5. Про затвердження Концепції розвитку фармацевтичного сектору галузі охорони здоров'я України на 2011–2020 р. : Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 13 вересня 2010 р. № 769. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0769282-10> (дата звернення 18.02.2020).

6. Бачення 2020: план дій у сфері розвитку фармацевтичного сектору в Україні. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/846> (дата звернення 18.02.2020).

7. Бех, В., Бех Ю. Фантом освіти інформаційної доби: погляд у XXI століття. *Збірник наукових праць ЛОГОС*. 2020. С. 49–55. URL: <https://doi.org/10.36074/24.01.2020.v2.16> (дата звернення 18.02.2020).

8. Баловсяк Н.Х. Структура та зміст інформаційної компетентності майбутнього спеціаліста.

Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія № 2 «Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання». № 4 (11). 2006. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/888/1/30.pdf> (дата звернення 18.02.2020).

9. Іванькова Н.А. Особливості формування інформаційно-комунікаційної компетентності провізора-інтерна в системі вищої фармацевтичної освіти. *Актуальні питання дистанційної освіти та телемедицини 2018 : матеріали Всеукр. наук.-метод. відеоконф. з міжнар. участю, Запоріжжя, 25–26 квітня 2018 р. Запоріжжя : ЗДМУ, 2018. С. 40–41.*

10. Солонська А.А. Модель формування інформативної компетентності у студентів медичних закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія «Педагогіка»*. Т. 1. № 22. 2019. С. 80–86.

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ

COMPETENCE FORMATION OF FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS WHEN STUDYING INTERNET TECHNOLOGIES

У будь-якій сфері діяльності людини необхідні фахівці з високим рівнем знань, умінь, навичок і певними особистісними якостями. Наразі рівень фахівців визначається за тим, якими компетентностями володіють фахівці. Тому формування компетентностей у майбутніх учителів є головним завданням сучасної вищої освіти.

У статті проаналізовано словникові джерела й наукові праці щодо тлумачення поняття «компетентність», яке визначено як сукупність професійних знань, умінь, навичок. Розкрито сутність компетентностей відповідно до напрямку діяльності фахівців, зокрема таких, як професійна, спеціальна, інформаційна, інформаційно-комунікаційна, цифрова, математична, дослідницька, проектно-технологічна, соціальна, соціально-психологічна, диференційно-психологічна, аутопсихологічна. Визначено компетентності, які пов'язані з компонентами готовності майбутніх учителів інформатики до застосування інтернет-технологій у професійній діяльності.

Проаналізовано Проект Стандарту вищої освіти України спеціальності 014 «Середня освіта» предметної спеціалізації «Інформатика» (2017 р.), Освітньо-професійну програму «Середня освіта: інформатика» за спеціальністю 014 «Середня освіта» предметної спеціальності 014.09 «Інформатика» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» (2019 р.) відповідно до вивчення інтернет-технологій.

Виділено та охарактеризовано компетентності, які формуються в студентів під час вивчення навчальної дисципліни вільного вибору студентів «Інтернет-технології»: професійна компетентність, спеціальна компетентність, диференційно-психологічна компетентність, методична компетентність, аутопсихологічна компетентність, соціально-психологічна компетентність, інформаційна компетентність, соціальна компетентність, комунікативна компетентність, технологічна компетентність, проектно-технологічна компетентність. Описано, як формуються зазначені компетентності в майбутніх учителів інформатики.

Ключові слова: професійна компетентність, інформаційна компетентність, комунікативна компетентність.

Specialists with high level of knowledge, abilities, skills and personal qualities are needed in any sphere of human activity. At present, the level of specialists is determined by what competencies the specialists possess. Therefore, the formation of competences in future teachers is the main task of modern higher education.

The article analyzes the vocabulary sources and scientific works on the interpretation of the concept of "competence", which is defined as a set of professional knowledge, abilities and skills. The essence of competences according to the direction of activity of specialists is disclosed, in particular, such competencies as professional, special, informational, information-communication, digital, mathematical, research, project-technological, social, social-psychological, differential-psychological, autopsychological. Competencies related to the components of future computer science teachers' willingness to use Internet technologies in their professional activity are identified.

The project of the Higher Education Standard of Ukraine specialty 014 Secondary education of subject specialization Informatics (2017), Educational-professional program "Secondary education: Informatics", specialty 014 Secondary education subject specialty 014.09 Informatics of the field of knowledge 01 Education / Pedagogy (2019), respectively to the study of Internet technologies.

The competences that are formed in students in studying the discipline of free choice of students of "Internet technology" are distinguished and characterized: professional competence, special competence, differential-psychological competence, methodological competence, autopsychological competence, social-psychological competence, information competence, social competence, communicative competence, technological competence, project-technological competence. Describes how these competencies are formed in future computer science teachers.

Key words: professional competence, information competence, communicative competence.

УДК 378+004.77

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-46>

Дущенко О.С.,

викладач кафедри математики, інформатики та інформаційної діяльності

Ізмаїльського державного гуманітарного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сучасний світ характеризується появою нових технологій, експериментів у всіх сферах діяльності, тому потрібними стають фахівці, які володіють компетентностями, необхідними для якісного виконання професійних обов'язків. Відповідно й учителі мають бути готовими до реалій сучасного світу, до виконання своєї роботи на найвищому рівні. У зв'язку з цим викладачам ЗВО потрібно все зробити для формування компетентностей майбутніх учителів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Компетентнісний підхід до навчання не є новим, він достатньо досліджений, проте й досі цікавить бага-

тьох учених, зокрема до таких належать М. Айзенбарт, Н. Батечко, Г. Генсерук, Е. Дібрівна, Ю. Костєва, І. Кубенко, Л. Куликова, Н. Зіненко, Л. Лазаренко, С. Лейко, О. Ємчик, Н. Маковецька, І. Нестеренко, О. Плахотнік, І. П'янкоська, Г. Ткачук, С. Ягупець, О. Ярошенко та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри увагу вчених до компетентнісного підходу проблему формування компетентностей у межах окремих навчальних дисциплін досліджено недостатньо.

Мета статті полягає в тому, щоб виділити та схарактеризувати компетентності майбутніх

учителів інформатики, які формуються під час вивчення навчальної дисципліни вільного вибору студентів «Інтернет-технології».

Виклад основного матеріалу. Спочатку розглянемо поняття «компетентність». В Академічному тлумачному словнику [2] поняття «компетентність» подається в значенні «компетентний», тобто: 1) «який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий»; 2) «який має певні повноваження; повноправний; повновладний» [2]. А в Сучасному тлумачному психологічному словнику «компетентність» розуміється як «психосоціальна якість, яка означає силу й упевненість, що виходять із почуття власної успішності й корисності, які дають людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з оточенням» [22, с. 203]. У Педагогічному словнику виділяють педагогічну компетентність, яка тлумачиться як «сукупність знань, умінь, навичок, які потрібні педагогу для успішного виконання його функцій навчання, виховання, розвитку особистості дитини; володіння вчителем відповідною сумою знань, умінь і навичок, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, спілкування та особистості вчителя як носія певних цінностей, ідеалів та педагогічної свідомості» [20, с. 45], та професійну компетентність, яка тлумачиться як «інтегральна характеристика особистості, що визначає здатність розв'язувати професійні проблеми й завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійної діяльності, з використанням знань, професійного й життєвого досвіду, цінностей та схильностей» (А. Тряпціна) [20, с. 45–46]. Отже, компетентність – знання; сукупність знань, умінь, навичок; психосоціальна якість; інтегральна характеристика особистості. Будемо розуміти компетентність як сукупність професійних знань, умінь, навичок.

Проаналізуємо думку вчених про поняття «компетентність». Так, І. Кубенко вважає, що компетентність включає знання, уміння, якості (ініціативність, здатність до співробітництва, роботи в групах, уміння оцінювати ситуацію, логічно мислити, знаходити, вибирати та аналізувати інформацію) [10, с. 2].

На думку О. Плахотнік, поняття «компетентність» є ширшим поняття «знання», «уміння», «навички», оскільки містить усі сторони діяльності (знань, операційно-технологічну, ціннісно-мотиваційну) [18, с. 264]. Суголосна з цією думкою і Ю. Костєва [9, с. 220], оскільки поняття компетентності «концентрує у собі спрямованість особистості, її здатність до подолання стереотипів, передбачення проблем, до гнучкості мислення» [9, с. 220]. О. Плахотнік визначає компетентність як «інтегральну характеристику особистості, яка визначає її здатність розв'язувати проблеми й типові завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності на основі використання знань, навчального й життє-

вого досвіду та відповідно до засвоєної системи цінностей» [17, с. 264].

Ю. Костєва підкреслює, що компетентність є складником професійної культури [9, с. 219], «результативно-діяльнісною характеристикою освіти» [9, с. 220].

Г. Ткачук також відносить до основи компетентності сукупність знань, умінь, навичок, особистісних і професійно важливих якостей [21, с. 218]. Компетентність є «освітнім результатом особистості» [21, с. 219].

С. Лейко тлумачить компетентність як «якість особистості, її певне надбання, що ґрунтується на знаннях, досвіді, моральних засадах і проявляється в критичний момент за рахунок умінь знаходити зв'язок між ситуацією та знаннями, у прийнятті адекватних рішень нагальної проблеми» [13, с. 133].

За словами Л. Куликової, Н. Зіненко «компетентність охоплює не тільки здібності, а й внутрішню мотивацію, яка не входить до поняття здатності як така» [11, с. 102].

Свою чергою І. Нестеренко визначає компетентність як «набуту характеристику особистості, як складне особистісне утворення, що складається зі знань, умінь і навичок, що дають змогу ефективно функціонувати в новій діяльності, приймати самостійні рішення та діяти, спираючись на отримані знання й досвід [15, с. 75].

М. Айзенбарт розглядає поняття «компетентність» і «компетенція», визначаючи компетенцію як «сферу відносин між набутими знаннями та практичною діяльністю людини», а компетентність як «комплекс сформованих компетенцій, що застосовуються в усіх сферах діяльності людини» [1, с. 90]. На думку вченої, результат набуття компетенцій є компетентність, яка, на відміну від компетенції, передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності. Компетентності вихованець набуває не лише під час навчання, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища. Це набута характеристика особистості, що сприяє успішному входженню в життя сучасного суспільства, інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь, навичок до формування й розвитку в дітей здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері [1, с. 89].

На думку С. Ягупець, оцінювання професіоналізму вчителя відбувається якраз за компетенціями фахівця [23, с. 3]. Учений вказує на те, що кваліфікація й компетентність є «своєрідними соціально-трудоовими характеристиками, які визначають межі, що окреслюють рівень функціональних дій у професії» [23, с. 3]. Автор конкретизує компетентності і компетенції як «укрупнені інтегральні дидактичні одиниці, використання яких дає змогу суттєво зменшити час на засвоєння нового теоретичного матеріалу й опанування навичками роботи» [23, с. 3]. Отже, компетент-

ність – результат набуття компетенцій [23, с. 6]. Ця думка вченого суголосна з поглядами М. Айзенбарт.

Н. Батечко та Е. Дібрівна визначають, що «поряд з конкретними знаннями й навичками компетентнісний підхід передбачає формування здатності до самоосвіти, пізнання, удосконалення професійної компетентності, готовності до набуття нових професійно важливих якостей» [3, с. 53].

Отже, бачимо, що вчені визначають компетентність як знання, уміння, навички, якості (І. Кубенко, Ю. Костєва, О. Плахотнік, Г. Ткачук); особистісну характеристику (М. Айзенбарт, І. Нестеренко, О. Плахотнік, С. Ягупець); особистісну якість (С. Лейко, Г. Ткачук); складне особистісне утворення (І. Нестеренко).

Розглянемо думки вчених щодо компетентностей відповідно до напрямку діяльності фахівців. Так, Г. Ткачук визначає професійну компетентність як «систему теоретичної та практичної готовностей фахівця до ефективної самореалізації в навчальній діяльності, що реалізується через парадигму професійно значущих знань, умінь, якостей, здібностей, схильностей й досвіду професійної діяльності» [21, с. 219]. Учена вказує на те, що «професійна компетентність учителя інформатики будується на визначенні, опануванні й демонстрації технічних умінь, що являє собою сформовану здатність виконувати певну технічну діяльність, яка реалізується на основі раніше набутих знань і досвіду студентів» [21, с. 220].

О. Ємчик тлумачить інформаційно-комунікативну компетентність як «компонент загальної педагогічної культури, найважливіший показник професійної майстерності та відповідності світовим стандартам у галузі освіти» [8, с. 162].

Своєю чергою І. П'янковська [19] виділяє два підходи (європейський і вітчизняний) до визначення компонентів професійної компетентності майбутніх учителів, до яких учена відносить спеціальну й професійну (уміння вести дослідницьку роботу, що є частиною професійного розвитку), методичну (уміння самостійно навчатися набувати культуру навчання протягом життя), соціально-психологічну (уміння злагоджено працювати в колективі), диференційно-психологічну (уміння аналізувати свою діяльність), аутопсихологічну (уміння критично оцінювати свої методи) компетентності [19, с. 158].

Г. Генсерук розуміє цифрову компетентність як «важливий компонент професійної компетентності сучасного педагога» [4, с. 13]; цифрова компетентність «поєднує знання й уміння використовувати цифрові технології для організації освітнього процесу, критично оцінювати інформаційні ресурси та їх застосування в майбутній професійній діяльності, застосовувати технологічні інновації» [4, с. 13]. На думку вченої, «важливою передумовою формування цифрової компетентності є готовність майбутніх фахівців до оволодіння й застосування цифрових технологій» [4, с. 13].

Н. Батечко та Е. Дібрівна вважають, що математична компетентність «передбачає вміння математично обґрунтувати, розуміти математичні доведення, спілкуватися математичною мовою, використовувати математичні дані та графіки» [3, с. 55]. Автори підкреслюють, що «математична компетентність обумовлює впевнене критичне й відповідальне використання цифрових технологій», «що включає цифрову та інформаційну грамотність, комунікацію та співпрацю, створення цифрового контенту (програмування), кібербезпеку та інше» [3, с. 55].

Процес розвитку дослідницької компетентності О. Ярошенко характеризує як «сукупність послідовних етапів: започаткування, становлення, продуктивного розвитку, створення наукової школи науково-педагогічного працівника» [24, с. 39].

Під комунікативною компетентністю викладача Н. Маковецька розуміє здатність до організації спілкування, основою якого є розуміння спілкування, уміння висловлюватись та слухати [14, с. 168]. Учена виділяє ще інтерактивну компетентність викладача, яку визначає як здатність до організації інтерактивної взаємодії на основі інтенсивних технологій та вміння керувати командною діяльністю [14, с. 168], перцептивну (як уміння навчати сприймати одне одного, формування взаєморозуміння) [14, с. 168] і технічну (наявність знань, умінь використання інтенсивних ігрових технологій) [14, с. 168].

Л. Лазаренко, розглядаючи іншомовну комунікативну компетентність, визначає її як «динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, що визначають здатність особи успішно здійснювати професійну діяльність в іншомовному комунікативному середовищі; забезпечувати комунікативну мовленнєву поведінку згідно з завданнями конкретно ситуацій іншомовного спілкування; установлювати й підтримувати професійні контакти з людьми іншомовного середовища; здатність фахівця до продуктивної професійної комунікації» [12, с. 58].

С. Ягупець [23, с. 4] виділяє такі компетентності:

- проєктно-технологічну компетентність, яку визначає як здатність до усвідомлення, привласнення й реалізації інструкції, технологічного опису, алгоритму діяльності, установки на дотримання технології діяльності;

- інформаційну компетентність як здатність до інтерпретації, систематизації, критичного оцінювання, аналізу інформації відносно до завдання, надання аргументованих висновків, використання інформації під час планування, реалізації діяльності в залежності від умов, структурування інформації, різноформатного її представлення, у тому числі на різних носіях інформації;

- соціальну компетентність як здатність людини до співвідношення прагнень з інтересами інших, використання ресурсів інших особистостей чи

соціальних груп з метою виконання завдань, продуктивної взаємодії з оточенням, аналізу суперечностей;

– комунікативну компетентність як готовність до постановки й досягання комунікативних цілей (отримання інформації, подання й відстоювання позиції як на виступах, так і в діалозі) з повагою до людських цінностей.

Отже, окреслюючи певну компетентність, учені розуміють її як знання, уміння, якості, здібності (Н. Батечко, Г. Генсерук, Е. Дібрівна, Л. Лазаренко, Н. Маковецька, І. П'янковська, Г. Ткачук, С. Ягупець); компонент професійної компетентності (Г. Генсерук, О. Ємчик, І. П'янковська); готовність (Г. Ткачук, С. Ягупець);

Нами було виділено такі компоненти готовності майбутніх учителів інформатики до застосування інтернет-технологій у професійній діяльності: мотиваційний, змістово-операційний і контрольньо-оцінний [7]. Визначимо, які компетентності пов'язані із компонентами готовності майбутніх учителів інформатики до застосування інтернет-технологій у професійній діяльності.

Відповідно до Проекту Стандарту вищої освіти України спеціальності 014 «Середня освіта» предметна спеціалізація «Інформатика» (2017 р.) [18] до компетентностей випускників [18, с. 5–6] належать такі:

1) загальні компетентності – здатність до застосування набутих знань у практичних ситуаціях; здатність до адаптації та дій в новій ситуації [18, с. 5–6] (змістово-операційний компонент);

2) предметні (спеціальні фахові) компетентності – здатність до застосування сучасних методів й освітніх технологій навчання; здатність до формування вмінь безпечної діяльності учнів у комп'ютерній мережі [18, с. 6] (змістово-операційний компонент).

До умінь випускників відносять такі: здатність до застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій на уроках, у позакласній і позашкільній роботі; здатність до організації діяльності учнів на уроках з дотриманням правил і рекомендацій щодо збереження здоров'я школярів; впровадження засобів, методів захисту інформації та безпеки в Інтернеті; здатність до самостійного вивчення нових питань інформатики й методики навчання інформатики [18, с. 8] (мотиваційний, змістово-операційний компоненти); інтегрування знань, здійснення аналізу й порівняння педагогічних технологій, застосування логічних принципів побудови гіпотез і доведення [18, с. 8] (контрольно-оцінний компонент).

До комунікацій випускника належить здатність до адекватного поведіння в медіаінформаційному середовищі [18, с. 8] (контрольно-оцінний компонент).

В Освітньо-професійній програмі «Середня освіта: інформатика» за спеціальністю 014 «Середня освіта» предметною спеціальністю 014.09 «Інформатика» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка»

2019 року Ізмаїльського державного гуманітарного університету (ІДГУ) [16, с. 6–7] виділяють такі компетентності:

1) загальні компетентності – здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатність до пошуку, оброблення й аналізу інформації з різних джерел і різними способами; здатність до міжособистісного спілкування, самокритики, навички роботи в команді [16, с. 6] (контрольно-оцінний компонент); здатність до застосування знань у практичних ситуаціях [3, с. 6] (змістово-операційний компонент); здатність до опанування нових знань і продовження професійного розвитку [16, с. 6] (змістово-операційний і мотиваційний компоненти);

2) фахові компетентності – здатність до професійного і раціонального використання комп'ютерної техніки й комунікаційного обладнання, сучасних інформаційно-комунікаційних та інтернет-технологій в освітньому процесі й професійній діяльності; здатність до розроблення, досліджування, реалізації мовами програмування алгоритмів розв'язання задач з інформатики; здатність до участі в створенні, підтримуванні й розвитку електронних освітніх ресурсів, інформаційного освітнього середовища й дистанційних систем навчання в закладах середньої освіти [16, с. 6] (змістово-операційний компонент); здатність до рефлексії й самоорганізації професійної діяльності [16, с. 7] (контрольно-оцінний компонент).

Розглянувши Проект Стандарту вищої освіти України спеціальності 014 «Середня освіта», предметна спеціалізація «Інформатика» (2017 р.) [18], Освітньо-професійну програму «Середня освіта: інформатика» за спеціальністю 014 «Середня освіта» предметною спеціальністю 014.09 «Інформатика» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» (2019 р.) ІДГУ [16] та наукові праці щодо компетентностей, ми виділили такі компетентності, яких належить досягти в результаті формування готовності майбутніх учителів інформатики до застосування інтернет-технологій у професійній діяльності:

1) професійна компетентність – знання інтернет-технологій та вміння застосовувати інтернет-технології в професійній діяльності (змістово-операційний компонент);

2) спеціальна компетентність – уміння проводити дослідницьку роботу як частину професійного розвитку фахівця, тобто вміння дослідити потрібну інтернет-технологію, визначити чи дійсно ця технологія належить до інтернет-технологій, як її можна застосувати в освітньому процесі (змістово-операційний компонент);

3) диференційно-психологічна компетентність – уміння аналізувати свою професійну діяльність, уміння аналізувати, оцінювати навчальні й розвивальні можливості інтернет-технологій у викладанні інформатики, методики застосування інтернет-технологій (контрольно-оцінний компонент);

4) методична компетентність – уміння самостійно навчатися, професійно самовдосконалюватися, розробляти навчальні завдання, веб-сайти, інформаційні освітні ресурси тощо, застосовуючи інтернет-технології (мотиваційний і змістово-операційний компоненти);

5) аутопсихологічна компетентність – уміння критично оцінювати методи розробки навчальних завдань для учнів із застосуванням інтернет-технологій (контрольно-оцінний компонент);

6) соціально-психологічна компетентність – уміння працювати в колективі, з учнями із застосуванням інтернет-технологій (змістово-операційний компонент);

7) інформаційна компетентність – знання інтернет-технологій, принципів функціонування інтернет-технологій, мети й завдання, можливостей інтернет-технологій для освіти (змістово-операційний компонент);

8) соціальна компетентність – здатність співвідносити свої прагнення з інтересами інших, робота в команді, тобто співвідношення прагнень застосування інтернет-технологій з можливостями учнів, програмної та апаратної складових комп'ютерного класу (контрольно-оцінний компонент);

9) комунікативна компетентність – уміння отримувати, надавати потрібну інформацію, відстоювати власну позицію щодо застосування інтернет-технологій у професійній діяльності (змістово-операційний компонент);

10) технологічна компетентність – уміння формувати необхідні якості для організації освітнього процесу з застосуванням інтернет-технологій (мотиваційний компонент);

11) проєктно-технологічна компетентність – здатність усвідомити алгоритм діяльності, здатність проєктувати освітній процес і вміти організувати позанавчальну діяльність із застосуванням інтернет-технологій (змістово-операційний і контрольно-оцінний компоненти).

Опишемо, як формуються зазначені компетентності під час вивчення елективного курсу «Інтернет-технології» [5]. Так, професійна компетентність формується в результаті вивчення й використання базових технологій, хмарних технологій, веб-технологій; спеціальна й диференційно-психологічна компетентності – використання пошукових систем; методична компетентність – використання пошукових систем, списків розсилання, форумів, веб-технологій; аутопсихологічна компетентність – використання веб-технологій; соціально-психологічна компетентність – використання хмарних технологій (програмного забезпечення як сервісу), електронної пошти, відеоконференцій, IP-телефонії; інформаційна компетентність – у результаті вивчення й використання базових технологій, хмарних технологій, веб-технологій; соціальна компетентність – використання електронної пошти, хмарних технологій; комунікативна компетентність – базових технологій, хмарних технологій і веб-технологій; технологічна компетентність – у результаті використання комунікаційних служб, хмарних технологій, веб-технологій; проєктно-технологічна компетентність – базових технологій, хмарних технологій і веб-технологій. Виділені компетентності представлено в табл. 1 [5, с. 7].

Виділені результати навчання й компетентності майбутніх учителів інформатики формуються

Таблиця 1

Основні результати навчання й компетентності студентів

№ з/п	Результати навчання	Компетентності
1.	Знати поняттєвий апарат дисципліни й теоретичні основи поняття «інтернет-технології», принципи функціонування інтернет-технологій, класифікацію інтернет-технологій. Уміти визначати технології, які належать до інтернет-технологій.	Спеціальна компетентність. Інформаційна компетентність.
2.	Знати мету й завдання, можливості застосування інтернет-технологій в освіті. Уміти об'єктивно оцінювати навчальні й розвивальні можливості інтернет-технологій для вивчення інформатики.	Інформаційна компетентність. Диференційно-психологічна компетентність.
3.	Знати методики застосування інтернет-технологій у професійній діяльності. Уміти розробляти навчальні завдання, веб-сайти, інформаційні освітні ресурси тощо, застосовуючи інтернет-технології.	Інформаційна компетентність. Методична, диференційно-психологічна, аутопсихологічна компетентності.
4.	Знати напрями застосування інтернет-технологій в активізації пізнавальної діяльності учнів, у реалізації системи контролю, оцінки й моніторингу навчальних досягнень учнів. Уміти проєктувати освітній процес із застосуванням сучасних інтернет-технологій. Уміти організувати позанавчальну діяльність із застосуванням інтернет-технологій. Уміти самостійно опанувати, аналізувати, оцінювати нові знання й уміння з теорії й практики інтернет-технологій.	Спеціальна, соціально-психологічна, диференційно-психологічна, аутопсихологічна компетентності. Інформаційна компетентність. Соціальна компетентність. Комунікативна компетентність. Технологічна компетентність. Проєктно-технологічна компетентність.

у студентів під час вивчення дисципліни вільного вибору студентів «Інтернет-технології».

Висновки. Отже, під час вивчення навчальних дисциплін у студентів формуються компетентності. Від сформованих компетентностей залежить рівень готовності фахівців до виконання професійної діяльності. У будь-якій сфері необхідні фахівці з високим рівнем знань, умінь, навичок і особистісних якостей. На тепер рівень фахівців визначається за тим, які компетентності вони мають. Відповідно формування компетентностей у майбутніх учителів є головним завданням сучасної вищої освіти.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в продовженні вивчення компетентнісного підходу до навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Айзенбарт М. Сутність понять «компетентність» і «компетенція» в сучасній науковій парадигмі. *Молодь і ринок*. 2017. № 3. С. 88–92. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2017_3_19.
2. Академічний тлумачний словник. URL: <http://sum.in.ua/s/kompetentnyj>.
3. Батечко Н., Дібрівна Е. Формування математичної компетентності студентів у контексті європейського освітнього простору. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2019. Вип. 3–4 (66–67). С. 52–58.
4. Генсерук Г. Цифрова компетентність як одна із професійно значущих компетентностей майбутніх учителів. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2019. Вип. 6. С. 8–16. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeeetu_2019_6_4.
5. Дущенко О.С. Інтернет-технології: навчально-методичний комплекс. Ізмаїл: Ірбіс, 2017. 292 с.
6. Дущенко О.С. Ключові компетентності вчителя інформатики. *Освіта, економіка управління: сучасний стан та інновації*. 2019. Вип. 2. С. 26–34.
7. Дущенко О.С. Формування готовності майбутнього вчителя інформатики до застосування інтернет-технологій у професійній діяльності: автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2019.
8. Ємчик О.Г. Комп'ютерно-орієнтовані технології у роботі з дітьми дошкільного віку. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 18. Т. 3. С. 160–163.
9. Костєва Ю. Поняття «компетентність» у сучасній освіті. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія «Педагогіка»*. 2015. № 1 (14). С. 216–221.
10. Кубенко І.М. Що таке компетентність і як її розуміють в освіті. URL: http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/1_2010/kubenko.pdf.
11. Куликова Л., Зіненко Н. Формування професійних компетентностей у навчальних закладах. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія «Педагогіка»*. 2016. № 1 (16). С. 100–105.
12. Лазаренко Л.М. Обґрунтування змісту й структури іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 18. Т. 3. С. 56–59.
13. Лейко С.В. Поняття «компетенція» та «компетентність»: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 4. С. 128–135. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2013_4_15.
14. Маковецька Н. Професійна компетентність викладачів як умова ефективного впровадження інтенсивних технологій у процесі підготовки фахівців галузі туризму. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія «Педагогіка»*. № 2 (13). 2014. С. 165–169.
15. Нестеренко І.Б. Колаборативне навчання в процесі формування комунікативної компетентності при підготовці вчителів іноземних мов. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 18. Т. 3. С. 74–77.
16. Освітньо-професійна програма «Середня освіта: інформатика» першого рівня вищої освіти на здобуття освітнього ступеня бакалавра за спеціальністю 014 «Середня освіта» предметною спеціальністю 014.09 «Інформатика» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка». Кваліфікація «Бакалавр освіти з інформатики. Учитель інформатики». Ізмаїл, 2019. 14 с. URL: http://idgu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/07/opp-informatyka_vstup_2019_bak.pdf.
17. Плахотнік О.В. Модернізація освітнього процесу у вищій школі на засадах компетентнісного підходу. *Інформаційні технології в освіті: матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної конференції*. 2014. С. 262–274.
18. Проект Стандарту вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня освіти, ступеня вищої освіти – бакалавр. Галузь знань – 01 «Освіта», спеціальність – 014 «Середня освіта», предметна спеціалізація – 014.09 «Середня освіта (Інформатика)».
19. П'янківська І.В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Серія «Педагогіка»*. 2009. Т. 108. Вип. 95. С. 155–160. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2009_108_95_31.
20. Сходинки до педагогічної майстерності: словник з курсу «Основи педагогічної майстерності» / уклад. Л. Л. Бутенко, О. Г. Ігнатівич. Старобільськ, 2015. 136 с.
21. Ткачук Г. Компетентнісний підхід у процесі технічної підготовки вчителя інформатики. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія «Педагогіка»*. 2016. № 1 (16). С. 217–222.
22. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с.
23. Ягупець С.Ю. Основні складові професійної компетентності майбутнього вчителя технологій. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2014. № 117. С. 165–169.
24. Ярошенко О. Розвиток дослідницької компетентності як цілеспрямований процес професійного зростання науково-педагогічного працівника. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2019. Вип. 3–4 (66–67). С. 37–44.

ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ НАВИЧОК УЧНІВ ЯК СОЦІАЛЬНА Й ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

LEADERSHIP SKILLS FORMATION AS A SOCIAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

Визначено, що роль лідерства істотно зростає, а об'єктивна суспільна потреба в лідерах стає все більш відчутною через низку таких обставин, як ускладнення суспільного буття, підвищення освітньо-культурного й професійно-кваліфікаційного рівня широких верств населення, розуміння ролі лідера й суспільної потреби в ньому; у суспільній свідомості відбувається переосмислення сутності й значення так званих одвічних, або загальнолюдських, цінностей, складні протилежно спрямовані процеси атомізації й консолідації суспільства посилюють потребу в лідерах, здатних певним чином впорядковувати їх і визначати чіткі орієнтири суспільного розвитку.

Здійснено аналіз теоретичних досліджень поняття лідерства. Лідерство ми розглядаємо як соціально-психологічний феномен внутрішнього розвитку групи, який характеризує відносини домінування й підпорядкування в групі. Відповідно, лідер – це особистість, за якою всі інші члени групи визнають право брати на себе найбільш відповідальні рішення, що зачіпають їхні інтереси й визначають напрям і характер діяльності всієї групи.

Лідерські якості – це узагальнені властивості лідера створювати нове бачення розв'язання проблеми, успішно впливати на послідовників у досягненні цілей групою або організацією.

Ефективному лідеру характерні такі якості: високий рівень розвитку емоційного інтелекту, здатність переконувати, талант установалення позитивних відносин у соціально-психологічній групі й великому колективі, здатність впливати на поведінку об'єктів управління.

Навичка – це здатність здійснювати певну діяльність, сформована шляхом повторення й доведення до автоматизму.

Необхідними навичками для лідера є: емоційний інтелект, емпатія; медіаграмотність, інформаційна гігієна; усвідомлення, вміння управляти увагою; екологічне мислення; критичне мислення й уміння знаходити нестандартні рішення; кооперативність, уміння розв'язувати нестандартні задачі в кооперації; здатність учитися, обирати власні стратегії для навчання.

Ключові слова: лідерство, лідер, лідерські навички, лідерські якості, формування лідерських навичок учнів, заклад освіти.

Nowadays the role of leadership is increasing significantly, and the objective social need for leaders is becoming more and more noticeable due to a number of circumstances: the complication of social life, raising of the educational, cultural and professional levels of the wide range of population, understanding of the leader's role and the public need for one; in the public consciousness is occurring the rethinking process of the essence and meaning of the so-called eternal, or common human values; the complex oppositely directed processes of atomization and consolidation of society increase the need for leaders that can organize it and define clear guideline of social development.

Not only should modern school provide students with certain knowledge and skills, but also cultivate a socially adapted and socially active personality who will be successful in life after graduation.

We consider leadership as a socio-psychological phenomenon of the group's internal development, which characterizes the relationships of dominance and subordination within the group. Accordingly, a leader is a personality with the recognized by which all other group members right to make the most responsible decisions that affect their interests and determine the direction and nature of the activity of the entire group.

Leadership is a generic leader's ability to create a new vision for solving a problem, and successfully influence followers in pursuing by a group or organization the set goals.

An effective leader is characterized by the following qualities: high level of development of emotional intelligence, ability to persuade, talent of establishing positive relationships in a social-psychological group and large team, ability to influence the behavior of their members as management objects.

A skill is the ability to perform certain activities, formed by repetition, and bringing to automatism. Necessary skills for a leader are: emotional intelligence, empathy; media literacy, information hygiene; awareness, ability to manage attention; environmental thinking; critical thinking and ability to find non-standard solutions; collaboration, ability to solve non-standard tasks in cooperation; the ability to learn, to choose their own strategies for learning.

Key words: leadership, leadership skills, leadership qualities, leadership skills formation, educational institution

УДК 370.35.91

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-47>

Єрмак Т.М.,

аспірант

Інституту педагогіки

Національної академії

педагогічних наук України,

директор

Навчально-виховного комплексу –

ліцею № 157 м. Києва

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Однією з тенденцій сучасного суспільства є невизначеність, яка вимагає від людини швидких змін у житті й діяльності в умовах виникнення нових проблем або несподіваних обставин. Тобто умови життя кожної людини характеризують як умови невизначеності, що стимулюють прийняття самостійних рішень, вибору навчальної стратегії й поведінки, способу життя, розуміння

цінностей, сенсу всього, що відбувається у світі, розуміння своїх можливостей і способів реалізації себе в житті. Ситуація невизначеності вимагає від сучасної людини життєвого, особистісного й професійного самовизначення, уміння розв'язувати соціальні й професійні проблеми. Прагнення підвищувати рівень своєї освіти й професіоналізму впродовж всього життя [4, с. 3]. В умовах постійних змін, які відбуваються в суспільстві, люди також потребують особливих навичок, які формують

здорову самооцінку, підвищують їхню стресостійкість, допомагають у досягненні цілей. У суспільстві змінюється роль освіти. Учень сьогодні готується жити в мінливому світі. Отже, головна навичка, яку він має сформувавати, – здатність самостійно й ініціативно розв'язувати проблеми, з якими він стикатиметься в майбутньому. Сучасне життя ставить перед молоддю завдання, які вимагають активного включення в соціальні відносини, у взаємодію з людьми й соціальними інститутами в економічній, політичній і духовній сферах.

У сучасних умовах лідерство підносить людське бачення на рівень ширшого світогляду, робить діяльність людини ефективнішою, формує особистість, що здатна досягти великих результатів з допомогою своїх неординарних здібностей. Роль лідерства – удосконалити внутрішню управлінську структуру стосунків у групі, організації, забезпечити постійний рух уперед для досягнення найкращих результатів, корисних як для суспільства, так і для країни загалом.

Сьогодні роль лідерства істотно зростає, а об'єктивна суспільна потреба в лідерах стає все більш відчутною через низку таких обставин:

- ускладнення суспільного буття, пов'язане з його загальною демократизацією, впливом глобалізаційних процесів, розвитком цифрових технологій і становленням інноваційного типу світового розвитку, істотно позначається як на потребах у лідерах, так і на характері самого лідера;

- підвищення освітньо-культурного й професійно-кваліфікаційного рівня широких верств населення сприяє глибшому розумінню людьми своєї гідності, індивідуальних і суспільних цінностей, а також новому ставленню до особистості лідера та його ролі в суспільному розвитку;

- розуміння ролі лідера й суспільної потреби в ньому висуває нові, підвищені вимоги до його суспільно значущих особистісних рис і якостей;

- сьогодні в суспільній свідомості відбувається переосмислення сутності й значення так званих одвічних, або загальнолюдських, цінностей, і в цих процесах істотна роль належить сприйняттю людьми лідера й переконливості його впливу на них;

- складні, протилежно спрямовані процеси атомізації та консолідації суспільства посилюють потребу в лідерах, здатних певним чином впорядковувати їх та визначати чіткі орієнтири суспільного розвитку [11].

Лідерство виникає як природна реакція на об'єктивну потребу суспільства в такій своєрідній організаційній і регулятивній інституції. Тому для розуміння природи й сутності лідерства його слід розглядати саме в контексті суспільних потреб.

Пізнання феномену лідерства є необхідним і для організації освітнього процесу в закладі освіти, цілеспрямованого розвитку необхідних

професійно й соціально значущих особистісних рис і якостей здобувачів освіти.

Сьогодні школа є не лише частиною демократичного суспільства – вона має важливе значення для майбутнього, визначаючи, якою буде демократія. Якщо ми хочемо, щоб усі в школі були ефективними громадянами суспільства, демократичні цінності мають інтегруватися в кожний аспект шкільного життя. Головною метою демократичної освіти є виховання сучасного громадянина та його підготовка до життя й діяльності в демократичному суспільстві. Сучасна школа не лише має надати учням певні знання, вміння й навички, а й виховати соціально адаптовану та громадсько активну особистість, яка після закінчення школи буде успішною в житті. Саме в школі учні мають отримати знання, що надалі дадуть їм змогу орієнтуватися в розмаїтому середовищі та робити правильний вибір, тому що вже в шкільному віці формується їхній громадянський світогляд. Та лише теоретичних знань недостатньо для формування в учнів активної громадянської позиції. Мікросередовище всередині школи необхідно узгодити з реальною дійсністю навколо школи [14].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У працях вітчизняних учених (Д. Алфімов, Р. Кричевський, В. Ковальчук, Б. Паригін, А. Петровський, О. Романовський, Л. Уманський, А. Лутошкін, С. Максименко, Ф. Хміль, О. Чернишов та інші) висвітлені питання формування лідерських якостей особистості.

Серед закордонних дослідників значний внесок зробили праці К. Берда, Е. Богардуса, М. Вебера, В. Врума, Ф. Гальтона, П. Друкера, Л. Картера, К. Левіна, Р. Лорда, Р. Стогділла, С. Сміта, Д. Крюгера, Ф. Тейлора, А. Файоля, Ф. Фідлера, Д. Філіпса, Р. Хаурса, Г. Хоуманса та інших.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри те що проблемі лідерства присвячено багато наукових праць, питання формування лідерських навичок учнів дослідженні недостатньо.

Мета статті. Визначення потреб у формуванні лідерських навичок учнів і виокремлення їх переліку.

Виклад основного матеріалу. Лідерство – це соціально-психологічне явище, яке виникає й реалізується тільки в соціальному середовищі. Скрізь, де формується група, виникає лідерство [7, с. 67].

У психолого-педагогічній літературі лідерство розглядається як відносини домінування й підпорядкування, впливу й спрямування, субординації, імперативності в системі міжособистісних відносин в групі; як здатність приймати відповідальні рішення, переконувати інших людей прагнути певних цілей, визначати ціннісне поле розвитку; як процес мобілізації послідовників на досягнення результату у вибраному напрямі і як прийоми, що

допомагають привести послідовників до досягнення результату [3, с. 78–81].

Лідерство – це соціально-психологічний феномен внутрішнього розвитку групи, який характеризує відносини домінування й підпорядкування в групі [12, с. 186]. Це один з процесів організації й управління малою соціальною групою.

Термін «лідер» (від англ. leader) означає «ватажок, провідний керівник, той, що йде попереду, стоїть на чолі». «Лідерство» (від англ. leadership) трактується як «стан, обов'язки, діяльність лідера; першість у чому-небудь, перевершеність в якійсь сфері» [12, с. 186].

А. Кузьмінський та В. Омеляненко визначають, що лідер – це член колективу, який у важливих ситуаціях здатний помітно впливати на поведінку членів колективу, виявляти ініціативу в діях, брати на себе відповідальність за діяльність колективу [6, с. 305].

Лідер – це особистість, за якою всі інші члени групи визнають право брати на себе найбільш відповідальні рішення, що зачіпають їхні інтереси й визначають напрям і характер діяльності всієї групи [12].

У багатьох теоріях лідерство розглядається як процес організації міжособистісних відносин в групі, а лідер – як суб'єкт управління цим процесом. Допускається можливість навчання лідерству, досвід лідерської поведінки можна формувати, в тому числі в модельованих ситуаціях, розвиваючи тим самим відповідні лідерські якості, актуальні в сучасних умовах. Лідерство можна уявити як сферу взаємодії. Лідерство не стільки особистісний, скільки міжособистісний феномен. Важливе завдання лідера полягає в побудові міцних робочих відносин з іншими людьми. Лідерство засноване на неформальному впливі лідера. Лідер має вплив на послідовників, але цей ресурс впливу має виражений особистісний компонент (а не просто формальний, посадовий). Безглуздо говорити просто про ефективного або неефективного лідера, треба також говорити про лідера, який може бути ефективним в одній ситуації й не ефективним в іншій. Щоб збільшити організаційну й групову ефективність, необхідно навчитися не тільки найбільш ефективно готувати лідерів, а й створювати організаційне оточення, в якому лідер зможе добре працювати (теорія Фідлера) [10, с. 210]. У цьому, на нашу думку, полягає завдання закладів освіти.

Розглядаючи поняття «лідерські якості», ми погоджуємось з Д. Алфімовим, який вважає, що це узагальнені властивості лідера щодо створення нового бачення розв'язання проблеми успішно впливати на послідовників у досягненні групою або організацією цілей. Також автор зазначає, що «ефективний лідер» – це особистість, яка має значний вплив на думку й поведінку членів групи

та яка планує, організовує, контролює діяльність підлеглих задля виконання завдань, поставлених перед групою, передаючи їм своє бачення майбутнього й допомагаючи адаптуватися до нового [1, с. 50].

Невіддільною частиною лідерства є спілкування. По суті в такому контексті це означає здатність передавати інформацію іншим з метою отримання бажаного й реального ефекту. З цього погляду лідер розглядається як дієвий комунікатор [8].

Лідер, який повідомляє інформацію, повинен не просто говорити; своїми словами він має викликати в людях ентузіазм. Йому не потрібно передавати їм власну енергію, він повинен вивільнити ту, що прихована в них. Для здійснення всіх цих функцій необхідні знання, вміння й навички ефективного лідерства, одним з елементів якого можуть бути соціальні комунікації.

Таким чином, ми розглядаємо лідерство як форму ефективної комунікації між суб'єктом управління та його об'єктом.

Ефективному лідеру характерні такі якості: високий рівень розвитку емоційного інтелекту, здатність переконувати, талант установалення позитивних відносин у соціально-психологічній групі й великому колективі, здатність впливати на поведінку об'єктів управління [15].

У науковій літературі зустрічаються різні визначення поняття «навичка». Проведений аналіз допоміг узагальнити дефініцію. Навичка – це здатність здійснювати певну діяльність, сформована шляхом повторення й доведення до автоматизму. Коли навичка добре сформована, людина виконує певні дії легко, автоматично, не замислюючись, зосереджуючись на чомусь іншому, а не на дії. Часто замість терміну «навичка» для опису здібностей людини використовується термін «компетенція».

Компетенція – це комплексна характеристика готовності людини застосовувати отримані знання, вміння й особистісні якості в житті або професійній діяльності. В англійській мові термін skill означає здатність виконати завдання з визначеним результатом. Це визначення ширше, ніж звичне нам значення слова «навичка», і в деяких випадках наближається до значення слова «компетенція». Слово skill є в назві міжнародного руху WorldSkills і широко використовується під час обговорення вимог до фахівців.

Навичка перебуває в місці перетинання знання, уміння й прагнення. Для утворення навички необхідні всі три компоненти. Пропоновані навички – не набір розрізнених, не пов'язаних між собою формул налаштованості на успіх. Перебуваючи у згоді з природними законами розвитку, вони забезпечують постійний, послідовний, комплексний підхід до підвищення індивідуальної й колективної

продуктивності, сприяють нашому поступальному руху в безперервному рості зрілості – від залежності до незалежності й далі до взаємозалежності [13].

Лідерські навички мають бути адресовані кожному ключовому елементу, що складає проблемний простір лідера, який містить такі елементи:

– *особистісні навички*, що мають відношення до того, як лідер поводить себе в тій або іншій конкретній ситуації; особистісні навички допомагають лідеру вибирати або конструювати найбільш відповідні для ситуації стани, установки тощо; у певному сенсі особистісні навички є процесом, в якому лідер керує сам собою;

– *навички відносин*, тобто здатність розуміти людей, мотивувати їх і взаємодіяти з ними; вони є результатом здатності приєднатися до моделі світу іншої людини, установити контакт і направити її на усвідомлення проблем і задач; оскільки лідер повинен досягти свого бачення й виконати свою місію шляхом впливу на інших людей, навички відносин є одним з найбільш істотних аспектів лідерства;

– *навички стратегічного мислення* необхідні для того, щоб визначити специфічні цілі й задачі; стратегічне мислення включає здатність визначити бажаний стан, оцінити й потім установити найбільш відповідну послідовність проміжних станів, необхідних для досягнення бажаного стану; ключовим елементом є визначення того, які оператори й операції виявляться найбільш ефективними й будуть найкраще сприяти рухові з наявного стану в напрямку бажаного;

– *навички системного мислення* використовуються, щоб визначити й зрозуміти проблемний простір, в якому буде діяти лідер, його оточення; вони є основою ефективного розв'язання проблем і здатності створити команду, що добре функціонує; здатність мислити системно, практично й конкретно є найбільш значущим показником зрілості лідера [2].

Після проведеного аналізу постає проблема формування в умовах сучасної школи тісно пов'язаних з навичками для майбутнього таких лідерських навичок:

- емоційний інтелект, емпатія;
- медіаграмотність, інформаційна гігієна, усвідомлення, вміння управляти увагою;
- екологічне мислення;
- критичне мислення і вміння знаходити нестандартні рішення;
- кооперативність, вміння розв'язувати нестандартні задачі в кооперації;
- здатність учитися, вибирати власні стратегії для навчання.

Однією важливою якістю лідера в сучасних і, головне, в майбутніх умовах життя є допитливість і прагнення до розвитку. Якщо лідер прагне зберегти свій статус протягом тривалого часу, він

зобов'язаний постійно вчитися, осягати особливості поведінки й мотивації представників інших культур і використовувати набуті знання задля досягнення поставленої мети.

Завдання школи – створити середовище, яке сприятиме розвитку лідерських навичок учнів і їхнього творчого потенціалу, самореалізації особистості, формуватиме готовність до особистісного самовдосконалення, забезпечуватиме реалізацію співтворчості в межах гуманістичної парадигми. Ефективність і стабільність такого середовища буде підвищуватися, якщо воно утворить єдиний інтегративний простір, що складається з різних мікросередовищ, упродовж тривалого періоду [5].

Висновки. Сьогодні існує постійна висока потреба суспільства й окремих соціальних організацій у пошуку й відборі успішних лідерів.

Мобільність, ініціативність, здатність генерувати й сприймати новації в житті та навколишньому світі роблять молодь стратегічним ресурсом країни. Тому в закладах освіти необхідно розробити цілеспрямовану систему роботи з розвитку й активізації лідерського потенціалу молоді. Головними завданнями такої роботи є: навчити молоду людину проявляти, розвивати базові лідерські якості й грамотно застосовувати свій лідерський потенціал; удосконалювати вміння й навички володіння харизматичним впливом, принципами гнучкості, основними технологіями самомотивації й управління.

В сучасному світі освіта має бути спрямована не тільки на передачу знань, а й на формування навичок та підтримку учня в його становленні як особистості та повноцінного автора свого життя.

Перспективи подальших розвідок будуть сфокусовані на побудову системи розвитку лідерських навичок учнів закладу загальної середньої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алфімов Д.В. Зміст феномену «лідерські якості особистості». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / голова ред. ради А.О. Монаєнко. 2010. Вип. 11 (64). С. 44–51.
2. Ділтс Р. НЛП: навички ефективного лідерства. СПб., 2002. 25 с.
3. Іванова В.В. Проблеми лідерства в колективі дітей дошкільного віку. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2014. Вип. 32. С. 78–81.
4. Ковальчук В.І. Тенденції інноваційного розвитку сучасної школи в Україні. *Імідж сучасного педагога*. 2015. № 7. С. 3–6.
5. Ковальчук В.І. Створення сприятливого навчального середовища : тренінги / за заг. ред. В. Ковальчука. Київ : Шкільний світ, 2011. 128 с.
6. Кузьмінський А.І., Омеляненко А.І. Педагогіка у запитаннях і відповідях : навч. посіб. Київ : Знання, 2006. 311 с.

7. Логунова М.М. Соціально-психологічні аспекти управлінської діяльності. Київ, 2006. 256 с.

8. Марков В.Н. Личностно-профессиональный потенциал кадров управления: психолого-педагогическая оценка и оптимизация : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Москва, 2004. 56 с.

9. Петровський А.В., Ярошевський М.Г. Психологія: підручник. 2-ге видан. Стереотип. Москва : Академія, 2000. 512 с.

10. Платонов, Ю.П. Психологические феномены поведения персонала в группах и организациях : в 2 т. Санкт-Петербург : Речь, 2007. Т. 1. 416 с.

11. Пономарьов О.С. Феномен лідерства як об'єкт дослідження філософії управління. URL: <http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI->

[Press/22977/1/Ponomariov_Fenomen_2015.pdf?fbclid=IwAR1rkIBA3i-CHvUpUz_csHcW2zB1Hx6N1a8P22N1g9wv9k5sFUgcm-q_c1k](http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/22977/1/Ponomariov_Fenomen_2015.pdf?fbclid=IwAR1rkIBA3i-CHvUpUz_csHcW2zB1Hx6N1a8P22N1g9wv9k5sFUgcm-q_c1k).

12. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О.М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 423 с.

13. Романовський О.Г. Михайличенко В.Є. Філософія досягнення успіху. Психологічний аспект : підручник. Харків : НТУ ХПІ, 2007. 592 с.

14. Ткаченко Л.М., Ковальчук В.І. Стандарти громадсько-активної школи: лідерство : навчально-методичний посібник / під заг. ред. Л.І. Даниленко. Київ : Плянди, 2014. 56 с.

15. Юрасов И. Свой и чужой, или Лидерство как коммуникативная способность. *Управление персоналом*. 2006. № 8. С. 32–36.

ПЕДАГОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ЯК УМОВА ЯКІСНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ

PEDAGOGICAL ADAPTATION AS A CONDITION OF QUALITY MASTER'S TRAINING

У статті підкреслюється підвищення актуальності адаптаційних процесів в освіті, що спричинені нестабільністю й реформуванням освітнього середовища. Автором відстежуються підходи до визначення поняття «адаптація» у педагогіці. З'ясовано, що питання адаптації обговорюються у зв'язку з інклюзивною, загальною та професійною освітою. Виявлено, що в дефініцію «адаптація» дослідники вкладають різні значення: подолання педагогічних бар'єрів; входження у нове соціальне середовище, що реалізується через систему «людина – середовище» під час виникнення значних змін; пристосування особистості до умов середовища зі збереженням своєрідного природного балансу, що дає змогу людині задовольняти свої потреби у мінливому довкіллі тощо. Зосереджено увагу на професійній адаптації, що характеризується активним включенням у процес професійної діяльності, професійним самовизначенням і самореалізацією.

Зазначено, що сутність адаптації розглядають і з позиції підвищення якості освіти (адаптивна освіта, адаптивна система навчання, адаптивне освітнє середовище). Реалізацію адаптивної освіти вбачають в оперативному внесенні змін до програми розвитку кожного вихованця, пристосовуючи її до індивідуальних особливостей вихованця, індивідуального підбору форм, методів, засобів роботи. Важливим для адаптаційного процесу в освіті є створення адаптивного освітнього середовища як допомоги в досягненні оптимального рівня інтелектуального розвитку вихованців відповідно до їхніх природних задатків та здібностей.

Автором сформульовано власний погляд на сутність адаптації в педагогічних процесах у контексті підготовки магістрів, де адаптація розглядається як добровільний, динамічний процес пошуку та встановлення певного балансу або рівноваги між усіма учасниками освітнього процесу (адміністрації, викладачів, магістрантів) і постійно змінюваним освітнім середовищем; роль активної взаємоадаптації, що сприяє розвитку й трансформації особистості, кінцевим етапом якої має бути самоорганізація й самоосвіта. Подано визначення й класифікація різновидів педагогічної адаптації.

Ключові слова: педагогічна адаптація, дидактична адаптація, професійна адаптація, взаємодія, адаптивна освіта,

адаптивна система навчання, адаптивне середовище.

The article outlines the increasing relevance of adaptation processes in education caused by instability and reform of the educational environment. The author has monitored approaches to defining the concept of "adaptation" in pedagogy. It has been identified that adaptation issues have been discussed in the context of inclusive, general and vocational education. It has been found that researchers attach different meanings to the definition of adaptation: overcoming pedagogical barriers; integration into a new social environment, which is implemented through the man-environment system in the event of significant changes; adaptation of the individual to the environment while maintaining a specific natural balance, which enables a person to satisfy his or her needs in the changing environment etc. The article focuses on professional adaptation, which is characterized by active involvement in the process of professional activity, professional self-determination and self-realization.

It has been indicated that the adaptation has been considered from the perspective of improving the quality of education – adaptive education, adaptive system of education, adaptive educational environment. The implementation of adaptive education is seen in the prompt introduction of changes into the program of each student development, adapting it to the individual characteristics of the student, individual selection of forms, methods, and means of work. For the adaptation process in education, it is essential to create an adaptive educational environment as assistance in achieving the optimal level of intellectual development of students in accordance with their natural capacities and abilities.

The author has articulated her own view of the adaptation in pedagogical processes in the context of master's training, where adaptation is seen as: voluntary, dynamic process of searching and establishing a certain balance between all participants of the educational process (management, teachers, undergraduates) and constantly changing environment; active mutual adaptation, which causes the development and transformation of the individual, the final stage of which should be self-organization and self-education. The article provides definition and classification of pedagogical adaptation varieties.

Key words: pedagogical adaptation, didactic adaptation, professional adaptation, interaction, adaptive education, adaptive training system, adaptive environment.

УДК 378.091.062.1

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-48>

Єрмоєнко О.А.,

канд. пед. наук, доцент,
докторант кафедри педагогіки,
методики та менеджменту освіти
Української інженерно-педагогічної
академії

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У зв'язку з модернізаційними процесами освіти в Україні та переходом на реформування шкільництва («Нова Українська школа») процеси адаптації в галузі педагогіки стають дедалі потрібнішими. Курс на євроінтеграційні процеси, гармонізаційну парадигму освіти, педагогічну інтеграцію, фундаменталізацію знань

примушує учасників освітнього процесу пристосовуватися до постійно змінюваного освітнього середовища. Вони мусять підлаштовуватися до ситуації, шукати додаткові ресурси, оптимізувати власну освітню діяльність, тобто включати адаптаційні процеси та розробляти власні механізми адаптації. Тому у світлі сучасної переорієнтації освітньої діяльності підвищується актуальність адаптації до нових умов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У науково-педагогічних працях адаптацію загалом розглядають з позиції звикання до навчальної діяльності в закладах освіти різних рівнів як засвоєння цінностей і норм педагогічної культури, опанування засобами й формами діяльності. Так, адаптація студентів розглядається в працях Л. Бондар, Т. Буяльської, Г. Волнушкіної, Е. Глазкової, І. Микитюка, М. Прищак [2–4; 7; 16] та інших; адаптацію до закладу середньої освіти розкрито в працях Л. Ігоровської, Н. Каут [11; 13] та інших; адаптацію до професійної діяльності досліджували І. Глазкова, В. Зубченко, М. Шепель [7; 10; 22;] та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових праць свідчить про розрізненість підходів до визначення сутності поняття «адаптація» та недостатню вивченість адаптаційних процесів у педагогічній сфері.

Метою статті є відстеження підходів до визначення поняття «адаптація» в педагогіці й формулювання власного погляду стосовно досліджуваної дефініції.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Термін «адаптація» використовується в різних наукових галузях, однак спостерігається розрізненість думок дослідників щодо його змісту. Так, дослідники розглядають адаптацію як процес, результат, звикання, пристосування, взаємодію в системі «людина – середовище». Розглядаючи адаптацію в зазначеній системі, дослідники тлумачать її як здатність розвиватися в тому середовищі, в яке потрапила людина, і нерозривно пов'язують її з трьома видами адаптації: біологічною, психологічною та соціальною. Біологічна адаптація включає пристосування до нового режиму життя й навчання; психологічна забезпечує внутрішньоособистісне пристосування (перебудову внутрішніх когнітивних процесів) до системи вимог, пов'язаної з середовищем і навчальною діяльністю; соціальна адаптація означає знаходження себе в новому колективі й установлення рівноваги між особистістю та освітнім середовищем. Такий розподіл є загальним, міждисциплінарним і не враховує особливості пристосування до умов освітнього процесу.

У педагогічній науці раніше поняття «адаптація» розглядали законодавчо лише в межах інклюзивної освіти, тобто для тих, хто потребує особливих умов навчання. Тут під адаптацією розуміли спрощення методів навчання, навчального середовища, матеріалів, що змінюються залежно від спеціальних потреб людини з особливими потребами. Ці зміни, або пристосування до потреб особливих людей, відбуваються через адаптацію способів, змісту й засобів, а саме зміни характеру навчання без зміни змісту або поняттєвої сутності навчального завдання або модифікації – зміни

характеру навчання шляхом зміни змісту або поняттєвої складності навчального завдання [5].

На сучасному етапі розвитку освіти питання адаптації обговорюються в межах не тільки інклюзивної освіти, але й загальної та професійної освіти (так звана дидактична адаптація до навчального процесу та профорієнтаційна адаптація). Цікавим для нашого дослідження є розгляд адаптації з позиції підвищення якості освіти (адаптивна освіта, адаптивна система навчання, адаптивне освітнє середовище тощо).

Аналіз феномену адаптації в педагогіці показав неоднозначність у розумінні його значення. Так, Л. Ігоровська адаптацію до навчання (у школі) розглядає як складний процес установлення рівноваги між актуальним рівнем розвитку учня, його можливостями й новими вимогами середовища (зони найближчого розвитку навчальної діяльності) до нього. Водночас акцентується увага на встановленні рівноваги, що забезпечується шляхом ефективного подолання різного виду педагогічних бар'єрів [11].

В. Лесовий у своєму дослідженні за основу приймає визначення адаптації як процесу й результату пристосування особистості до умов середовища зі збереженням своєрідного природного балансу активності й пасивності, динаміки й стабільності, відкритості й замкненості, сталості й змінності, який дає змогу людині ефективно задовольняти свої потреби в мінливому довкіллі [14].

Так, ми погоджуємося з науковцями в тому, що адаптація в педагогіці – це добровільний (мається на увазі готовність студента до змін), динамічний процес пошуку та встановлення певного балансу або рівноваги між людиною й постійно змінюваним освітнім середовищем.

Досліджуючи сутність поняття «адаптація» як пристосування до навчання (на різних рівнях), ми встановили, що дослідники І. Микитюк, О. Мороз, Т. Туркот та інші підкреслюють важливість адаптації в забезпеченні успішності освітнього процесу й виокремлюють такі її напрями: соціально-психологічний, дидактичний і професійний.

Соціально-психологічна адаптація являє собою пристосування до групи, стосунків у ній, формування особистого стилю поведінки, стилю взаємодії з ровесниками й викладачами [21]. Вона децю ускладнює дидактичну адаптацію, адже забирає на себе сили особистості на подолання бар'єрів, що виникли в результаті взаємодії в освітньому середовищі.

Дидактична адаптація розглядається в значенні готовності індивіда до успішного опанування різноманітними новими організаційними формами, методами та змістом навчальної діяльності, здатності пристосовуватися до значного збільшення обсягу навчальної інформації, до мови наукових текстів і вивчення спеціальної термінології [16].

Оскільки основним напрямом нашого дослідження є професійна підготовка магістрів управління закладом освіти, то цікавим буде розглянути тлумачення професійної адаптації як процесу залучення особистості до майбутньої професії. Так, згідно з Постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації соціальної та професійної адаптації учасників антитерористичної операції, осіб, які здійснювали заходи із забезпечення національної безпеки і оборони, відсічі і стримування збройної агресії Російської Федерації у Донецькій та Луганській областях, та постраждалих учасників Революції Гідності» від 21 червня 2017 № 432 під «професійною адаптацією» розуміють заходи, що спрямовані на вдосконалення професійних навичок і умінь шляхом професійного навчання, надання інформаційних, консультаційних і профорієнтаційних послуг, підвищення конкурентоспроможності людини на ринку праці [19]. Професійна адаптація характеризується не стільки пристосуванням до нових умов праці, скільки активним включенням у процес цієї діяльності, засвоєнням професійних функцій, професійним самовизначенням та самореалізацією, взаємодією з трудовим колективом.

Отже, як стверджує Н. Перегончук, професійна адаптація – це складний процес активної взаємодії особистості й професійного середовища, цілеспрямований, усвідомлений процес прийняття особистістю змісту професійної діяльності, що забезпечує ефективність діяльності, збереження психоемоційного здоров'я, особистісну задоволеність професійною самореалізацією, сприяє особистісному та професійному розвитку [18].

Г. Волнушкіна розглядає адаптацію студента до навчання у виші як процес пристосування особистісних якостей до умов певного закладу освіти й наголошує на формуванні на цій основі нових особистісних соціально й професійно значущих якостей, що забезпечують реалізацію особистісного потенціалу студентів [4].

Вивчаючи перелічені підходи до визначення поняття «адаптація» ми переконуємося, що це складний процес взаємодії особистості й освітнього середовища, що охоплює соціально-психологічний, дидактичний та професійний вектори, які взаємозалежні та є невіддільними частинами один одного.

Розглядаючи адаптацію студентів першого курсу до навчання, дослідники Ю. Зарюгіна, В. Кондрашова, Т. Спіріна виділяють такі фази адаптації: *початкову*, де адаптація розглядається як психічна реакція організму на нові умови, яка закінчується приблизно в кінці I семестру; *фазу перебудови* пристосувальних механізмів, динамічного стереотипу та психічних процесів, що триває до середини II семестру; *фазу виникнення стійкої адаптації*, яка завершується в кінці I курсу [20].

Адаптаційний період, що починається з перших днів навчання, вони вважають найважливішим у звиканні до освітнього процесу.

Ми не погоджуємося з такою думкою, адже вважаємо, що адаптація до навчання відбувається впродовж усього навчання. Як ми вже переконалися, у педагогіці адаптацію розглядають як процес входження в нове соціальне середовище, що реалізується через систему «людина – середовище» в разі виникнення значних змін і забезпечує формування нового гомеостатичного стану, який дозволяє досягти максимальної ефективності фізіологічних функцій і поведінкових реакцій. Оскільки людина й довкілля існують у динамічній рівновазі, а їх співвідношення постійно змінюється, отже і процес адаптації має постійно відбуватися впродовж усього навчального періоду [6].

Для нашого дослідження цікавим є розгляд адаптації як активної взаємодії, з одного боку, людини з середовищем, в якому вона перебуває, з іншого, як суб'єкт-суб'єкту взаємодію всіх учасників освітнього процесу: адміністрації, викладачів, батьків, студентів. Нашу позицію можна підтвердити визначенням І. Бойко, де адаптація розкривається як своєрідний вид діяльності, що зумовлений змінами у взаємодії особистості з довкіллям і спрямований на оптимізацію цієї взаємодії [1, с. 9].

Процес оптимізації реалізується в адаптивній освіті, узагальнена суть якої полягає в оперативному пристосуванні освітнього процесу педагогом до кожного вихованця (до його індивідуальних можливостей, побажань та настроїв). Концептуальна основа адаптивної освіти – це гуманістичні цілі, що ґрунтуються на ідеях людиноцентризму, де людина визначається найбільшою цінністю суспільства. Ефективну реалізацію адаптивної освіти вбачають в оперативному внесенні змін до програми розвитку кожного вихованця, таким чином пристосовуючи її до індивідуальних особливостей вихованця, індивідуального підбору форм, методів, засобів роботи тощо.

Розглядаючи це питання, ми бачимо, що в деяких педагогічних дослідженнях, присвячених розробці питання адаптації, застосовується поняття «адаптивної системи навчання». Уперше термін «адаптивна система навчання» був уведений у науковий обіг англійським дослідником Г. Паска. Він вважав, що адаптивним є таке навчання, хід якого оперативно, безперервно підлаштовується до індивідуальних особливостей процесу засвоєння знань. Але з плином часу вчені доповнили цю позицію й тепер стверджують, що в адаптивній освітній системі забезпечується взаємне пристосування системи до вихованця й вихованця до системи [15].

Важливим для адаптаційного процесу в освіті є створення адаптивного середовища. За визна-

ченням Н. Капустіна це освітня середа, що призначена для допомоги тим, хто навчається в досягненні оптимального рівня інтелектуального розвитку відповідно до їхніх природних задатків і здібностей. Завдяки таким властивостям, як гнучкість, поліструктурність, відкритість, адаптивна навчальна система виводить учня на високий, потенційно можливий рівень розвитку, пристосовуючи (адаптуючи) його до нових вимог [12].

Отже, ми переконуємося, що адаптація спричинює будь-які зміни як в особистості, так і в освітньому середовищі. Г. Єльнікова підкреслює, що система може пристосовуватися до змін довкілля, змінюючи або свою структуру, або свої функції, або довкілля, або спосіб взаємодії з ним. У загальному розумінні це реакція системи на зміни в зовнішньому або внутрішньому середовищі [8, с. 186].

Система освіти, щоб ефективно функціонувати, підтримувати свою життєдіяльність і стабільність, виживати в мінливому середовищі (як зовнішньому, так і внутрішньому), має змінюватися, залишаючись незмінною у своїй сутнісній основі як соціального інституту. Якщо досягнутий рівень функціонування на визначеному етапі знову стає неефективним, знову виникає необхідність у зміні, у розвитку. Адаптивна система освіти передбачає гнучкість і варіативність [9].

Дослідники ближнього закордоння А. Марон, Л. Монахова також адаптацію розглядають як двоєдиний процес: пристосування соціально-освітнього середовища до особистості; активне включення суб'єкта освітньої діяльності в проектування й розроблення адаптивного освітнього середовища, вироблення індивідуального освітнього маршруту.

Основні напрями адаптивного навчання, які виділили вчені та з якими ми повністю погоджуємося, можна сформулювати так:

– мотиваційна адаптація (перебудова дій і мислення особистості на активну роль у виборі стратегій і методів роботи, у досягненні прогнозованого результату навчальної діяльності);

– організаційно-цільова адаптація, що полягає у зближенні цілей учасників і системи організації освітнього процесу на основі врахування їхніх індивідуальних особливостей;

– змістова адаптація, що передбачає відбір функціонально орієнтованої навчальної інформації, варіативність навчальних планів і програм, розвиток нових моделей інтегративного навчання. Зміст освіти не зводиться тільки до основ наук або опанування деякими знаннями, уміннями й навичками, а дає змогу учасникам освітнього процесу діяти самостійно, бути готовими до свободи вибору, до індивідуального інтелектуального зусилля;

– технологічна адаптація, що включає проєктування технологій, прийомів і методів різнорівне-

вого й диференційованого навчання з альтернативним вибором форм проведення занять, засобів особистісно орієнтованого управління навчально-пізнавальної діяльності (система самодіагностики, самоконтролю, самокорекції) [15, с. 5].

Представлені вище напрями адаптивного навчання є цікавими для нашого дослідження й підтверджують наше бачення щодо здійснення педагогічної адаптації, мають реалізацію на практиці й відкривають нові можливості в удосконаленні організації процесу підготовки магістрів. Надалі ми будемо спиратися на запропоновані напрями у створенні адаптивного індивідуального сценарію освітньої діяльності магістранта.

Узагальнюючи досліджувану інформацію щодо сутності поняття педагогічної адаптації, пропонуємо класифікувати її різновиди за такими напрямками (табл. 1):

Таблиця 1

Класифікація адаптивних процесів в освіті

№ з/п	Напрями	Види адаптації
1	За міжпредметним зв'язком:	– біологічна – психологічна – соціальна
2	За характером змін навчальної інформації (для підвищення якості освіти):	– спрощення – оптимізація – модернізація – модифікація
3	За вектором взаємодії з середовищем:	– дидактична – особистісна – професійна
4	За тривалістю:	– короткочасна (миттєва) – поступова (тактична) – постійна, або стійка
5	За напрямками здійснення:	– мотиваційна – організаційно-цільова – змістова – технологічна – рефлексивна
6	За ступенем ініціативи особистості:	– активна – пасивна

Необхідно підкреслити, що адаптація у сфері освіти відбувається постійно й поступово, оскільки весь час ускладнюються знання, які мають бути засвоєні особистістю, і кінцевим етапом адаптаційного процесу має бути самоорганізація та самоосвіта.

Взагалі відповідно до визначення «адаптація» – це вид взаємодії особистості або соціальної групи з соціальним (освітнім) середовищем, що має наслідком узгодження вимог й очікувань її учасників. Тому важливішим компонентом адаптації є узгодження самооцінок і домагань виконавців (у нашому дослідженні це стосується магістрантів і викладачів, керівництва закладом освіти тощо) з їхніми можливостями й реальністю соціального середовища, що включає тенденції розвитку

оточення та суб'єкта діяльності. В адаптивній освітній системі закладена жорстка вимога до забезпечення гнучкості самої системи [8, с. 220].

Висновки. Огляд науково-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що адаптація в педагогіці розглядається як динамічний процес подолання різного виду педагогічних бар'єрів; пристосування особистості до умов мінливого освітнього середовища; активна взаємодія в системі «людина – людина» (студент – педагог) або «людина – середовище» (студент – освітнє середовище), наслідком чого є узгодження вимог й очікувань її учасників; готовність студента до власних змін і змін в освітньому середовищі; встановлення певного балансу або рівноваги між людиною й постійно змінюваним освітнім середовищем, що здійснюється упродовж усього навчального періоду адаптації; оперативне пристосування педагогом освітнього процесу до кожного вихованця, готовність бути агентом адаптації кожного студента до вимог освітнього процесу, носієм яких є сам педагог. Адаптація передбачає гнучкість, варіативність освітнього процесу й включає такі різновиди адаптації: мотиваційну, організаційно-цільову, змістову технологічну й рефлексивну.

Процес адаптації не може бути пасивним пристосуванням студента до умов і впливів освітнього середовища. Адаптація передбачає активну взаємодію студента з освітнім середовищем, під час якої відбувається розвиток і трансформація особистості. Кінцевим етапом адаптаційного процесу має бути самоорганізація та самоосвіта.

У нашому дослідженні під адаптацією ми будемо розуміти зміни у взаємодії студента, викладача й освітнього середовища (люди, навчальний процес, приміщення, програми, документи, предмети тощо), що відбуваються шляхом активного взаємовпливу, який завершується оптимізацією механізмів досягнення бажаного результату (реальної мети). Метою адаптації має бути забезпечення автономності, самостійності й незалежності дій учасників освітнього процесу за умови усвідомлення й привласнення зовнішніх умов / вимог, зміна яких і викликає адаптаційні процеси навчання. Результатом адаптації має бути спрямована самоорганізація й самоосвіта в межах соціально значущої узгодженої реальної мети.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці концепції адаптивної системи підготовки магістрів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бойко І.І. Соціально-психологічна адаптація підлітків до нових умов навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» ; Київ, 2002. 26 с.
2. Бондар Л.В. Психолого-педагогічні особливості адаптації студентів-першокурсників до умов

навчання у вищому навчальному закладі. URL: <http://er.nau.edu.ua:8080/handle/NAU/20311> (дата звернення: 10.12.2019).

3. Буяльська Т.Б., Прищак М.Д. Теоретичні аспекти адаптації студентів I курсу до навчання у ВНЗ. *Гуманізм та освіта* : IX міжнародна науково-практична конференція. Електронне фахове видання: ВНТУ. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Buyalska.php> (дата звернення: 5.12.2019).

4. Волнушкіна Г.В. Соціально-психологічні особливості адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі. URL: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v9/i9/16.pdf> (дата звернення: 28.11.2019).

5. Гаяш О.В. Сутність процесів адаптації та модифікації для ефективності навчання учнів з особливими освітніми потребами URL: <http://zakinpro.org.ua/kabineti/kabinet-doshkilnoi-pochatkovoi-ta-inkljuzivnoi-osviti/inkljuzivna-osvita/2039-> (дата звернення: 18.12.2019).

6. Глазков Е.О. Адаптація та її значення в системі психофізіологічного забезпечення діяльності студентів. *Проблеми екологічної та медичної генетики і клінічної імунології*. 2012. Вип. 4. С. 358–366. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pemgki_2012_4_40 (дата звернення: 11.11.2019).

7. Глазкова І.Я. Компетентність майбутнього вчителя у запобіганні та подоланні педагогічних бар'єрів : монографія. Бердянськ : Видавництво О. Ткачук, 2013. 416 с.

8. Єльнікова Г.В. Наукові основи адаптивного управління закладами та установами загальної середньої освіти: дис. ... док. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2005. 443 с.

9. Заруба Н.А. Управление образованием: адаптивный подход. *Сборник научных трудов SWorld*. 2012. URL: <https://www.sworld.com.ua/konfer26/397.pdf> (дата звернення: 1.11.2019).

10. Зубченко В.Г. Адаптаційні особливості педагогів як фактор ефективності педагогічної діяльності. Український Будинок економічних та науково-технічних знань товариства «Знання» України. Київ [б. в.], 1996. 19 с.

11. Ієговська Л.І. Суть процесу адаптації дітей-шестирічок до навчання у школі. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. II (13). Issue: 26. 2014. С. 26–29.

12. Капустин Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы : учеб. пособ. для студ. Москва : Академия, 2001. 216 с.

13. Каут Н.М. Особистісна адаптованість молодших школярів. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. 2012. Вип. 17. С. 157–165.

14. Лесовий В.Ю., Петрук В.А. Адаптація першокурсників до навчання у вищих технічних закладах освіти : монографія. Вінниця : ВНТУ, 2017. 144 с.

15. Марон А.Е., Монахова Л.Ю. Методологические основания понимания адаптивных систем обучения. *Современные адаптивные системы образования взрослых* : сборник научных трудов. СПб, 2002. С. 5–7. URL: http://window.edu.ru/resource/797/72797/files/Sovremennye_Adaptivnye_

Sistemy_OB__sbornik_.pdf (дата звернення 20.12.2019).

16. Микитюк І.А. Дидактична адаптація як важливий чинник формування загальнокультурної компетентності студентів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогічні та психологічні науки»*. 2013. № 2. С. 130–136. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnarv_rpp_2013_2_16 (дата звернення: 19.11.2019).

17. Мороз О.Г., Падалка О.С., Юрченко В.І. Педагогіка і психологія вищої школи : навч. посіб. Київ: НПУ, 2003. 267 с.

18. Перегончук Н.В. Професійна адаптація й особистісний розвиток педагога. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*, 2010. № 1 (14). URL: <http://umo.edu.ua/vipusk-1-14/pereghonchuk-nv-profesijna-adaptacija-j-osobistisnij-rozvi--tok-pedagogha> (дата звернення 21.11.2019).

19. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації соціальної та

професійної адаптації учасників антитерористичної операції, осіб, які здійснювали заходи із забезпечення національної безпеки і оборони, відсічі і стримування збройної агресії Російської Федерації у Донецькій та Луганській областях, та постраждалих учасників Революції Гідності» від 21 червня 2017 № 432. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ru/432-2017-%D0%BF> (дата звернення 15.11.2019).

20. Спіріна Т.П. Особливості адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. Ужгород : Говерла, 2014. Вип. 32. С. 182–184.

21. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ: Кондор, 2011. 628 с.

22. Шепель М.Є. Педагогічні умови адаптації майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної діяльності: дис. ... канд. пед. наук. Одеса : ДЗ П-УНПУ ім. К.Д. Ушинського, 2016. 345 с.

РОЗДІЛ 4. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

ОРГАНІЗАЦІЯ СПІЛЬНОЇ ДОРОСЛО-ДИТЯЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙORGANIZATION OF A JOINT ADULT-CHILD ACTIVITIES
IN THE FORMATION PROCESS COMMUNICATIVE COMPETENCES

У статті розглянуто проблему спілкування дорослого з дитиною-дошкільнятком, акцентовано, що роль дорослого вимагає творчого підходу. Звернуто увагу на важливості володіння педагогами технологією організації такої діяльності (створення мотивації, подача нового матеріалу, організація дітей). Вказано, які саме комунікативні компетенції мають бути сформованими у дітей старшого дошкільного віку при нормальному рівні розвитку, а саме у них вже повинна бути добре поставлена дикція, має бути досить широкий словниковий запас (близько 6-7 тисяч слів), не мають виникати труднощі при спілкуванні на побутові теми; вони мають вміти узгоджувати слова між собою, користуватися простими і складними реченнями (складносурядні і складнопідрядні), вміти ставити питання і аргументувати свою точку зору, розрізняти монологічне і діалогічне спілкування, розпізнавати і вміти правильно оцінити різні обставини комунікації; вони повинні освоювати образні засоби мови (розуміти прості ідіоми, використовувати найбільш вживані епітети), помічати мовні помилки однолітків і навіть могли їх коригувати, складати зв'язні розповіді.

Прослідковується різниця у спілкуванні дитини з однолітками та дорослими. Актуалізовано питання традиційних чотирьох форм спілкування дітей із дорослими, кожна з яких співвідноситься з певним віком: ситуативно-особистісна (безпосередньо емоційна, з переважанням експресивно-мімічних засобів), яка триває приблизно до 6 місяців; ситуативно-ділова (предметно-дієва, коли дитина приєднується до предметно-маніпулятивної діяльності, переходить на стадію практичного співробітництва); вона переважує від 6 місяців до 3 років; позаситуативно-пізнавальна (перш за все це спільна пізнавальна діяльність із дорослим; пізнавальне спілкування переплітається з грою) – перша половина дошкільного дитинства; позаситуативно-особистісна (переважають особистісні мотиви, відбувається втрата безпосередності в спілкуванні з дорослими) – кінець дошкільного віку. Наголошується на спільній діяльності вихователя і дітей, на ігрових формах при відсутності жорсткої регламентації дитячої діяльності. Фактично йдеться про партнерську форму організації, і в цьому процесі дорослий виступає не як авторитарний лідер, а як член колективу особистостей із рівними правами.

Ключові слова: дошкільник, комунікативні компетенції дитини дошкільного віку,

спільна доросло-дитяча діяльність, партнерство між дорослим і дитиною, форми спілкування дітей із дорослими.

The article deals with the problem of communication between an adult and a preschool child, and emphasizes that the role of the adult requires a creative approach. Attention is drawn to the importance of owning teachers the technology of organizing such activities (creating motivation, submitting new material, organizing children, etc.). It is specified what communicative competences should be formed in children of older preschool age at normal level of development, namely: they should already have a well-placed diction, a sufficiently wide vocabulary (about 6-7 thousand words), should not have difficulties in communication on household topics; they are able to reconcile words with each other, use simple and complex sentences (complex and subordinate), are able to ask questions and argue their point of view, distinguish between monologic and dialogic communication, recognize and are able to correctly evaluate different circumstances of communication, master the means of speech and understanding, use the most commonly used epithets, etc.; notice peers' linguistic errors, and can even correct them, make up related stories.

The difference in communication between the child and peers and adults is traced. The issue of the traditional four forms of communication between children and adults, each of which relates to a certain age, is actualized: situational-personal (directly emotional, with predominance of expressive-mimic means), which lasts up to about 6 months; situational-business (subject-effect when the child joins the subject-manipulative activity, goes to the stage of practical cooperation); it prevails from 6 months to 3 years; non-situational-cognitive (above all, this is a shared cognitive activity with an adult; cognitive communication is intertwined with the game) – the first half of preschool childhood; non-situational-personal (personal motives prevail, loss of directness in communication with adults) – the end of preschool age. It is emphasized on the joint activity of the tutor and children, on the play forms in the absence of strict regulation of children's activities. In fact, it is a partnership form of organization, and in this process the adult does not act as an authoritarian leader, but as a member of the collective of individuals with equal rights.

Key words: preschooler, communicative competencies of preschool child, joint adult-child activity, partnership between adult and child, forms of communication between children and adults.

УДК 372.3:373.2
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-49>

Гончарук О.М.,
засл. артистка України,
доцент з наказу кафедри
музичного мистецтва
Київського національного університету
культури і мистецтва

Постановка проблеми в загальному вигляді. Існуюча практика дошкільної освіти має низку невирішених проблем, пов'язаних із особливостями

партнерської доросло-дитячої діяльності і з проблемою провідної ролі дорослого. Саме завдяки дорослому працює соціокультурний механізм

передачі знання. Але основною функцією дорослого стає не стільки трансляція інформації, скільки організація спільної діяльності з її освоєння.

Метою статті є аналіз можливих форм організації спільної доросло-дитячої діяльності в контексті процесу формування відповідних комунікативних компетенцій, що є актуальною дослідницькою проблемою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Комунікативні компетенції вимагають певних навичок і вмінь. Зарубіжні й вітчизняні психологи виходять із основних положень класичної психологічної концепції діяльності, відповідно до якої вміння – це окремі акти, компоненти діяльності (Л.С. Виготський, А.Н. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн).

У психолого-педагогічній літературі минулих років зустрічаються різні визначення комунікативних умінь. У визначенні цього поняття немає єдиної думки. Вмінням називають і елементарний рівень виконання дій, і майстерність. Одні розглядають вміння як незавершений навик, а звички – як дію вищого рівня (Є.Н. Кабанова-Меллер, К.М. Корнілов, А.М. Левітін), інші – як готовність виконувати дію (З.І. Ходжава, Є.І. Бойко, К.К. Платонов), як систему взаємопов'язаних дій (Ф. Гोनоболін, О.М. Леонтьєв, В.А. Сластьонін).

Неоднозначно вирішується й питання про співвідношення понять «вміння» і «навик». У педагогіці дискутують з приводу питання про первинність або вторинність вміння по відношенню до навички. Виділяються початкові, первинні або елементарні вміння і вторинні, розвинені, вчинені або узагальнені вміння. Перші є вихідними для побудови навичок, другі – формуються на основі навичок і включають їх ознаки.

У трактуванні С.Л. Рубінштейна та Б. Теплова комунікативні вміння і навички розуміються як відображення комунікативної здатності. Водночас це і якості суб'єкта спілкування, які дозволяють йому здійснювати педагогічне спілкування на оптимально високому професійному рівні (Е.В. Семінова); і складник особистості вчителя, який виражає його здатність керувати спілкуванням дітей і своїми взаєминами з ними (О.І. Кіліченко); і здатність управляти своєю діяльністю в умовах вирішення комунікативних завдань (Н.М. Косова); і комплекс комунікативних дій, заснованих на високій теоретичній і практичній підготовленості особистості, що дозволяє творчо використовувати комунікативні знання та навички для точного і повного відображення і перетворення дійсності (В.Д. Ширшов).

Серйозним є дослідження Л.Р. Мунірової, в якому зазначається, що методологічною основою визначення комунікативних умінь здебільшого є психологічний аспект. Комунікативні вміння розглядаються в рамках загальної теорії умінь і навичок і теорії комунікативної діяльності. Це означає, що за структурою комунікативні вміння є складними

утвореннями, які включають в себе найпростіші елементарні вміння. Найпростіші ж комунікативні вміння мають навикову основу. Вони включають в себе більш прості вміння та навички, виникають на їх базі. Комунікативні навички входять до складу комунікативних умінь, своїм змістом конкретизують їх [5, с. 134].

А.Н. Леонтьєв зазначає: «Щоб повноцінно спілкуватися, людина повинна мати у своєму розпорядженні низку умінь. Вона повинна вміти швидко і правильно орієнтуватися в умовах спілкування; вміти правильно спланувати свою промову, правильно вибирати зміст акту спілкування; знайти адекватні засоби для передачі цього змісту; вміти забезпечити зворотний зв'язок. Якщо якусь із ланок акту спілкування буде порушено, то мовцеві не вдасться домогтися очікуваних результатів спілкування, і цей процес буде неефективним» [1, с. 67].

Опора на ці дослідження допомагає вітчизняним вченим у визначенні напрямів формування комунікативних компетенцій дошкільнят, у визначенні їхньої структури і змісту. Так, комунікативна компетенція дитини як сфера виявлення комунікативної функції мовлення, в якій панує вільний обмін думками та переживаннями і яку спрямовано на майбутнє налагодження практичної взаємодії, активно розглядаються в розвідках М.В. Листопада [2], К.Л. Крутій [3], у фундаментальному дослідженні Т.О. Піроженко та Л.І. Соловйова [6] й багатьох інших (для прикладу обрано кілька найбільш репрезентативних досліджень). Українська педагогічна думка може похвалитися й узагальнюючою працею «Сучасні діти – відображення цінностей дорослого світу: методичні рекомендації» (2014), книги, у створенні якої взяли участь провідні авторитети в цій галузі [8].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Педагоги не завжди володіють технологією організації такої діяльності (створення мотивації, подача нового матеріалу, організація дітей). Це передбачає зміну підходів до організації навчально-виховного процесу не через систему занять, а через інші форми роботи з дітьми дошкільного віку. Особливої ваги набуває питання про форми організації спільної доросло-дитячої діяльності у процесі формування відповідних комунікативних компетенцій.

Виклад основного матеріалу. Діти старшого дошкільного віку (6-7 років) при нормальному рівні розвитку мають досить високий рівень сформованості комунікативних компетенцій. У них вже повинна бути добре поставлена дикція, повинен бути досить широким словниковий запас (близько 6-7 тисяч слів), не повинні виникати труднощі при спілкуванні на побутові теми; вони мають вміти узгоджувати слова між собою, користуватися простими і складними реченнями (складносурядні і складнопідрядні), вміти ставити питання і аргументувати

свою точку зору, розрізняти монологічне і діалогічне спілкування, розрізняти і вмінати правильно оцінювати різні обставини комунікації, освоювати образні засоби мови (розуміти прості ідіоми, використовувати найбільш вживані епітети), помічати мовні помилки однолітків і навіть коригувати їх, складати зв'язні розповіді. Л.В. Скитська абсолютно справедливо зазначає, що в цьому віці у дітей починає проявлятися вибірковість у спілкуванні, складаються стійкі переваги між дітьми [7, с. 56]. Хоча у різних дітей комунікативні навички сформовані на різних рівнях.

Для підвищення рівня комунікативних компетенцій необхідна взаємодія з іншими людьми. Здатність дитини сприймати вплив партнерів по спілкуванню і реагувати на них називається *соціальною чутливістю*. У спілкуванні дітей з однолітками на перше місце виступає емоційна насиченість, несподівані, непередбачувані слова, переважання ініціативних висловлювань. Таким чином дитина реалізує себе, вчиться керувати іншими. Крім спілкування з однолітками, діти активно комунікують і з дорослими. Розмови дітей із дорослими протікають більш спокійно, без зайвої експресії. У спілкуванні з дорослими дитина вчиться слухати і розуміти, засвоювати нове. Розвиток її особистості в такому аспекті – процес освоєння соціального досвіду.

Якщо враховувати насамперед віковий фактор, то, за М.І. Лісіною, традиційно виділяють чотири форми спілкування дітей із дорослими, кожна з яких співвідноситься з певним віком: *ситуативно-особистісна* (безпосередньо емоційна, з переважанням експресивно-мімічних засобів), яка триває приблизно до 6 місяців; *ситуативно-ділова* (предметно-дієва, коли дитина приєднується до предметно-маніпулятивної діяльності, переходить на стадію практичного співробітництва); вона превалює від 6 місяців до 3 років; *позаситуативно-пізнавальна* (перш за все це спільна пізнавальна діяльність із дорослим; пізнавальне спілкування переплітається з грою) – перша половина дошкільного дитинства; *позаситуативно-особистісна* (переважають особистісні мотиви, відбувається втрата безпосередності в спілкуванні з дорослими) – кінець дошкільного віку. Чим більш дбайливо вибудована форма спілкування з дорослим на останній стадії, тим уважніша і чутливіша дитина до оцінки останнього, що обумовлює комунікативну готовність дитини до шкільного навчання [3]. Істотною частиною цього соціального досвіду будь-якої дитини є комунікація, яка реалізується через різні види діяльності: гра, інтелектуальний пошук, спільна праця.

Загалом формування комунікативних вмінь у дітей старшого дошкільного віку у спільній дитячо-дорослій діяльності передбачає наявність чітких форм організації спільної доросло-дитячої діяльності в процесі формування комунікативних ком-

петенцій. У цьому віці необхідна взаємодія дитини з іншими дітьми. Діти активно комунікують і з дорослими. У спілкуванні з дорослими дитина вчиться слухати і розуміти, засвоювати нове. Істотною частиною цього досвіду є комунікація, яка реалізується через гру, інтелектуальний пошук, спільну праця. Комунікативні компетенції вимагають певних навичок і вмінь.

Висновки. Оскільки спілкування є свідомою й ініціативною діяльністю, то воно вимагає вмінь творчого, а не репродуктивного характеру, які передбачають орієнтування в ситуаціях у якостях партнера, планування комунікативної діяльності і підбір відповідних способів у кожній конкретній ситуації. Тому комунікативні вміння доцільно віднести до складних і узагальнених.

Варто поставити акцент на спільній діяльності вихователя і дітей, на ігрові форми освіти дошкільнят, на відсутність жорсткої регламентації дитячої діяльності, на ретельний облік ситуативних рольових функцій дітей у дитячому садку. Адже фактично йдеться про партнерську форму організації – про творчу співпрацю дорослого і дітей та про можливість вільного розміщення, переміщення і спілкування дитячого колективу. В цьому процесі дорослий виступає не як авторитарний лідер, а як член колективу особистостей із рівними правами.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. М. : Наука, 1965. 245 с.
2. Листопад М.В. Формування комунікативних вмінь у дітей старшого дошкільного віку засобами гри-драматизації // Педагогічні науки. Вип. LXXVII. Т. 1. 2017. С. 98–102.
3. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. М. : Институт практической психологии. Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. 384 с.
4. Крутий К.Л. Технологія формування полікультурної особистості дошкільника // Педагогічний дискурс. 2009. Вип. 6. С. 104–109.
5. Мунирова Л.Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры : Дис. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук. М. ; Московский педагогический госуниверситет, 1993. 205 с.
6. Піроженко Т.О. Ціннісні орієнтації дитини в дорослому світі : навчальний посібник / Т.О. Піроженко, Л.І. Соловйова. К. : Слово, 2016. 248 с.
7. Скитская Л.В. Научно-педагогические основы коммуникативного общения и особенности его развития у детей дошкольного возраста // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. 2013. № 2. С. 50–57.
8. Сучасні діти – відображення цінностей дорослого світу : методичні рекомендації / Т.О. Піроженко, С.О. Ладивір, К.В. Карасьова та ін.; за ред. Т.О. Піроженко. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 120 с.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

ORGANIZATION OF STUDENTS' PEDAGOGICAL PRACTICE IN PRESCHOOL EDUCATION

У статті практична підготовка студентів у закладах дошкільної освіти розглядається як багатогранне явище: як вид навчально-професійної діяльності студента, як особливий етап педагогічної підготовки майбутнього фахівця, який у період практики закріплює теоретичні знання і набуває нових умінь і навичок практичної спрямованості, як особливу форму прояву активності студента, як сферу професійної самореалізації практиканта. Згідно з державними стандартами підготовки фахівців освітнього ступеня «бакалавр» та чинними навчальними планами для спеціальності «дошкільна освіта» проводяться такі види педагогічної практики: навчальна педагогічна практика в дошкільних закладах освіти; педагогічна практика в групах раннього віку; педагогічна практика в групах передшкільного віку; педагогічна практика зі спеціальності в дошкільних закладах освіти.

У період проходження педагогічної практики студенти ознайомлюються із системою навчально-виховної роботи в дошкільних закладах, поглиблюють теоретичні знання з циклу психолого-педагогічних дисциплін, вчаться використовувати знання в процесі розв'язання конкретних навчально-виховних завдань. Педагогічна практика дає змогу студентам цілеспрямовано здійснювати діагностичну діяльність, зрозуміти сутність і специфіку професії педагога, формувати комунікативну культуру майбутнього фахівця, розвивати організаторські здібності, тактику і стратегію педагогічного спілкування, оволодівати різноманітними технологіями виховної і навчальної роботи, формувати бережливе і коректне ставлення до дітей. У дошкільних закладах під час практики студенти вивчають кращий досвід роботи вихователів, керівників системи дошкільної освіти. У процесі практичної діяльності в системі дошкільної освіти у студентів формуються та розвиваються необхідні професійні та особистісні якості. Отже, одним із головних елементів професійної підготовки вихователя є педагогічна практика. Вона розглядається як трансформація соціальних ролей, коли студент виконує роль педагога-практика, коли його знання є метою навчальної діяльності, а в період проходження педагогічної практики стають засобом професійної діяльності.

Ключові слова: педагогічна практика, соціально-педагогічні і психологічні умови, базові заклади дошкільної освіти, проблеми педагогічної практики, установча та підсумкова конференції, звітна документація, професійна компетентність.

A students' pedagogical practice is an integral part of the educational process at the university for professional teachers in preschool education. The purpose and dimension of practice is determined by the relevant educational standards for the training of specialists in high educational institutions. The organization of students' practice is aimed at ensuring the continuity and sequence of students mastering professional activities in accordance with the requirements and level of training of a specialist.

The practice is carried out in basic educational establishments in which the level of educational process, qualification of teachers and educational material base make it possible to carry out the program of practice. The teaching practice in basic institutions is an indispensable component of the professional training process of future teacher educators, an important stage of their professional growth. The practical training provides a direct link between theory and practice, since under the conditions of real professional activity students integrate theoretical knowledge and practical skills, which leads to their mastery of professional competence.

The main purpose of pedagogical practice is: mastering students' modern methods and forms of professional activity; formation of professional skills which are necessary for independent solving of pedagogical tasks in the conditions of real educational process; education of needs in a systematic professional improvement.

During the pedagogical practice students get acquainted with the system of educational work in preschool institutions. They deepen theoretical knowledge in the cycle of psychological and pedagogical disciplines and they learn to use this knowledge in the process of solving specific educational problems. Pedagogical practice allows students to carry out purposefully introductory and diagnostic activities, to adapt to a preschool as an educational institution, to understand the nature and specifics of the pedagogical profession, to form the communicative culture of a future specialist, to develop organizational skills, tactics and strategy of pedagogical communication, to master various educational technologies, to form a careful and correct attitude towards children. During the practice in preschool institutions they study the best experience of educators, leaders of the preschool education system. In the process of practical activity in the system of preschool education, students form and develop the necessary professional and personal qualities.

Key words: pedagogical practice, socio-pedagogical and psychological conditions, basic institutions of preschool education, problems of pedagogical practice, constituent and final conferences, reporting documentation, professional competence.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-50>

Колесник А.Г.,

доцент кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Модернізація системи освіти, що є основою динамічного розвитку суспільства та держави, вимагає від вищої школи підготовки конкурентоспроможного фахівця. У зв'язку з цим формується принци-

пово нове замовлення до якості підготовки педагогічних кадрів, дошкільного профілю зокрема. Згідно з концептуальними засадами розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір сучасна система освіти

потребує фахівця інноваційного типу, здатного до постійної самоосвіти та професійного самовдосконалення, спроможного реалізувати освітні стандарти, впроваджувати новітні педагогічні технології. Нові вимоги до професійної компетентності педагогічних кадрів зумовлюють пошук основних механізмів підвищення ефективності їхньої фахової підготовки.

Сучасна педагогічна освіта відповідає вимогам суспільства і перебуває в активному пошуку нових альтернативних моделей професійної підготовки студентів. Сучасна професійна підготовка повинна створювати максимально сприятливі умови для розвитку особистості студента, забезпечувати підготовку, відповідну інноваційним вимогам до сучасного педагога-вихователя, його професійно-особистісним якостям, а також забезпечувати високий рівень компетентності студентів. Одним із головних системоутворюючих елементів професійної підготовки вихователя є педагогічна практика. Вона розглядається як трансформація соціальних ролей, коли студент виконує роль педагога-практика, коли його знання є метою навчальної діяльності, а в період проходження педагогічної практики стають засобом професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій вказує на велику кількість ідей, теоретичних положень, присвячених зазначеному питанню. В науково-педагогічній літературі педагогічна практика визначається як форма професійного навчання у вищих і середніх педагогічних навчальних закладах, провідна ланка практичної підготовки майбутніх педагогів, яка проводиться в умовах, максимально наближених до професійної діяльності [2], розглядається як засіб вивчення освітнього процесу на основі безпосередньої участі практикантів. О. Орлов розглядає професійну підготовку студентів як «процес і результат засвоєння ними системи професійних знань, усвідомлення особистісного змісту цих знань, формування основних загальнопедагогічних умінь (аналітико-діагностичних, прогностичних, конструктивно-організаційних, комунікативних, рефлексійних), розвиток важливих професійно-особистісних якостей (емпатія, емоційна стійкість) і становлення на цій основі особистісного професійного кредо» [3]. В. Серіков стверджує, що професійна підготовка характеризується «особистісним досвідом, який набувається в процесі сумісної діяльності викладачів і студентів і стає інструментом професійної діяльності» [6]. Мета педагогічної практики – сформувати у студентів уміння і навички, необхідні в майбутній професійній діяльності, закріпити теоретичні знання, пов'язати їх із реальним життям, навчити студентів творчо використовувати в педагогічній діяльності науково-теоретичні знання і практичні навички, здобуті в період вивчення психолого-педагогічних

і спеціальних дисциплін, приватних методик, сприяти розвитку у майбутніх фахівців інтересу до науково-дослідної роботи в сфері педагогічних наук.

Мета статті – теоретично обґрунтувати значимість і шляхи організації практичної підготовки студентів у системі дошкільної освіти зі сприянням їхньому професійному самовдосконаленню.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна практика студентів є невіддільним складником процесу підготовки в університеті фахівців-педагогів із дошкільної освіти. Мета і обсяг практики визначаються відповідними освітніми стандартами з підготовки фахівців у вищих закладах. Організація практики студентів спрямована на забезпечення безперервності і послідовності оволодіння студентами професійною діяльністю відповідно до вимог і рівня підготовки фахівця.

Проводиться практика в базових закладах освіти, в яких рівень навчально-виховного процесу, кваліфікація педагогів і навчально-матеріальна база дають можливість виконати програму практики. Педагогічна практика в базових закладах є обов'язковим компонентом процесу фахової підготовки майбутніх педагогів-вихователів, важливим етапом їхнього професійного зростання. Практична підготовка забезпечує встановлення безпосереднього зв'язку між теорією та практикою, оскільки в умовах реальної професійної діяльності відбувається інтеграція теоретичних знань і практичних умінь студентів, що зумовлює оволодіння ними складниками професійної компетентності.

Основною метою педагогічної практики є оволодіння студентами сучасними методами, формами професійної діяльності; формування професійних умінь і навичок, необхідних для самостійного вирішення педагогічних завдань в умовах реального навчально-виховного процесу; виховання потреби систематичного професійного самовдосконалення.

У процесі педагогічної практики здобувачі вищої освіти освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта» вирішують такі завдання: ознайомлення із системою навчально-виховної роботи в дошкільних закладах, навчально-виховних комплексах; встановлення та поглиблення зв'язку теоретичних знань студентів із реальним педагогічним процесом, формування умінь використовувати знання в процесі розв'язання конкретних навчально-виховних, оздоровчо-профілактичних, соціально-правових завдань; формування у студентів психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності, розвиток необхідних професійних та особистісних якостей, прагнення до професійного самовдосконалення; сприяння зростанню творчого потенціалу студентів під час проведення науково-педагогічних досліджень, вивчення кращого досвіду роботи вихователів, керівників системи дошкільної освіти.

Під час проходження практики в дошкільному закладі кожен студент дотримується певних соціально-педагогічних і психологічних умов організації роботи в групах дітей дошкільного віку.

Соціально-педагогічні умови: створити сприятливе розвиваюче середовище і постійно його перетворювати; будувати педагогічний процес як діалогічний, двосторонній, який передбачає активність не стільки вихователя, скільки самої дитини; використовувати нестандартні форми організації дитячої діяльності, відповідні інтересам і потребам дитини, сприяючи розвитку її психіки.

Психологічні умови: приймати (безумовно) дітей, тобто визнавати за ними абсолютне право бути такими, якими вони є, зі всім набором особистісних якостей; орієнтуватися на дитину, її можливості, особливості, потреби, інтереси; враховувати соціальний досвід дитини, що склався, наявний «фонд її дієвих знань, умінь і навичок»; орієнтуватися на психологічні новоутворення дітей дошкільного віку; приймати дитину зі всіма її особистісними особливостями – і позитивними, і негативними; зрозуміти і приймати недоліки і усвідомлено їх коректувати; будувати стосунки з дитиною як суб'єкт-суб'єктні, тобто пам'ятати, що дитина – учасник педагогічного процесу, а не просто об'єкт педагогічної дії.

Аналіз науково-педагогічної літератури і спостереження проблеми на факультеті дошкільної педагогіки і психології дали змогу виокремити проблеми, пов'язані з організацією і проведенням педагогічної практики:

- педагогічна практика не досить визначена в кількісному аспекті навчальних планів вишу;
- зміст психолого-педагогічних дисциплін відстає від тих змін, які відбуваються в суспільстві і в практичній діяльності закладів дошкільної освіти;
- дошкільні і вишівські керівники педпрактики висувають студентам різноманітні і не завжди узгоджені між собою вимоги.
- спостерігається тенденція до формалізації керівництва практикою: педагогічна практика розглядається як «процес своєрідних вправ з формування професійних вмінь і навичок, що є причиною невдач в навчально-виховному процесі практикантів і породжує в них негативне ставлення до майбутньої професійної діяльності» [4].

Педагогічна практика дає змогу студентам цілеспрямовано здійснювати ознайомчо-діагностичну діяльність, адаптуватися до дошкільної установи як до освітнього закладу, зрозуміти сутність і специфіку професії педагога, формувати комунікативну культуру майбутнього фахівця, розвивати організаторські здібності, тактику і стратегію педагогічного спілкування, оволодівати різноманітними технологіями виховної і навчальної роботи, формувати бережливе і коректне ставлення до дітей.

Перед початком педагогічної практики проводиться настановна конференція, під час якої студенти ознайомлюються з програмою практики: керівники роз'яснюють їм мету практики, ставлять конкретні завдання, інформують про зміст діяльності під час проходження практики, форму звітності, критерії оцінювання тощо.

Режим роботи студентів під час практики визначається керівниками практики та узгоджується з правилами внутрішнього розпорядку бази практики дошкільного закладу освіти. На період практики в кожній підгрупі студентів призначається староста, який веде облік відвідування студентами практики, організовує і координує роботу підгрупи, виконує доручення керівника практики, методистів, адміністрації і працівників базового закладу освіти чи установи щодо організації та перебігу практики, інформує студентів про консультації, семінари.

Послідовність реалізації завдань практики студент визначає в індивідуальному плані проходження практики. Він складається в перші дні практики, схвалюється викладачем-методистом, керівником від бази практики, вихователем, викладачами факультету дошкільної педагогіки та психології. Кожен студент працює відповідно до свого індивідуального плану.

Протягом педагогічної практики (кожного з її видів) практиканти ведуть щоденник педагогічних спостережень, у якому фіксують інформацію, необхідну для виконання завдань практики, висвітлюють хід їх виконання (згідно з індивідуальним планом проходження практики), зокрема й роботу зі складання психолого-педагогічних характеристик дитини, з вивчення та аналізу ділової документації закладу освіти. Матеріали щоденника використовують для звіту про виконану роботу під час практики.

Обов'язки студента-практиканта:

- ознайомитись і дотримуватись режиму роботи дошкільного закладу;
- виконувати правила внутрішнього трудового режиму дошкільного закладу, підкорятися розпорядженням директора ЗДО, працівників управління освіти, інших осіб, які мають право інспектувати дошкільний заклад;
- виконувати вказівки та розпорядження керівників практики, без погодження з якими студент-практикант не може бути переведений в іншу групу, залучений до таких видів діяльності в дошкільному закладі, які не передбачені програмою практики, звільнений від виконання будь-яких видів педагогічної діяльності, які заплановані програмою практики;
- сумлінно виконувати програму практики та індивідуальний план;
- у визначений термін подати керівнику практики звітну документацію про проходження практики.

Обов'язки керівника педагогічної практики:

- перед початком практики контролює підготовленість баз виробничої педагогічної практики;
- забезпечує проведення всіх організаційних заходів перед початком практики: установчої конференції, інструктажу про порядок проходження практики та з техніки безпеки, надання студентам-практикантам необхідних документів, ознайомлення з переліком звітної документації;
- контролює забезпечення нормальних умов праці та побуту студентів;
- співпрацює з методистами практики, надає методичні та організаційні консультації;
- у складі комісії приймає залік із педагогічної практики;
- готує письмовий звіт про проведення практики із зауваженнями та пропозиціями щодо поліпшення практики студентів.

Види, тривалість і терміни проведення педагогічної практики визначаються навчальними планами. Згідно з державними стандартами підготовки фахівців ОС «бакалавр» та чинними навчальними планами для спеціальності «дошкільна освіта» проводяться такі види педагогічної практики:

- навчальна педагогічна практика в дошкільних закладах освіти – групи молодшого, середнього, старшого дошкільного віку ЗДО;
- педагогічна практика в групах раннього віку – групи раннього віку дошкільних закладів освіти;
- педагогічна практика в групах передшкільного віку – дошкільні заклади, навчально-виховні комплекси «школа-дошкільний заклад освіти»;
- педагогічна практика зі спеціальності в дошкільних закладах – інклюзивні групи молодшого, середнього, старшого віку дітей у дошкільних закладах: групи для дітей із вадами розвитку, групи дошкільних закладів санаторного типу, навчально-виховні комплекси «школа-ЗДО».

Після завершення практики студент обробляє зібраний матеріал і складає звіт, у якому подає аналіз усіх напрямів своєї роботи під час проходження виробничої практики, характеризує повноту виконання завдань, труднощі, з якими стикався, вказує на досягнення та нереалізовані ідеї, визначає причини недоліків і упущень, окреслює основні шляхи самовдосконалення.

Оцінювання результатів проходження практики проводиться з урахуванням результатів спостереження за діяльністю студента на основі: визначення якості виконання кожного завдання; аналізу професійних рис практиканта (дисциплі-

нованість, уміння організувати власний робочий час, ініціативність, творче ставлення до справи та інші), його готовності надати допомогу працівникам дошкільного закладу, управлінню освіти, викладачам вищого закладу; оцінних суджень, висловлених методистами, адміністрацією, працівниками бази практики; аналізу змісту та якості звітної документації студента; самооцінки студентом ступеня своєї підготовленості до самостійної практичної діяльності та якості виконаної роботи.

За кожен вид педагогічної практики студентам виставляється диференційована оцінка.

Критерії оцінювання результатів педагогічної практики студентів: ступінь виконання студентами завдань практики; якість педагогічних знань, проявлених під час практики та їх відображення у звітній документації; рівень сформованості умінь і навичок практичної роботи студентів як майбутніх фахівців.

Педагогічна практика завершується підсумковою конференцією. Під час конференції студенти звітують про свою роботу під час практики, дають узагальнений аналіз її результатів, обмінюються досвідом у формі презентації наробок практики, обговорюють причини труднощів і висловлюють пропозиції щодо покращення практичної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Боднар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. Київ, 1996.
2. Большая современная энциклопедия / Е.С. Рапацевич. Минск: «Современное слово», 2005. 720 с.
3. Орлов А.А. Педагогика: концепция и учебная программа курса для студентов пед. вуза. Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2001. 34 с.
4. Полежаева О.А. Современные аспекты профессиональной подготовки студентов в рамках педагогической практики. *Молодой ученый*. 2012. №5. С. 482–485.
5. Педагогический словарь. Том второй / ред. Г.М. Воловникова, Л.И. Генсиорвская. 1960.
6. Сериков В.В. Подготовка учителей к профессиональной деятельности в условиях личностной ориентации образования. *Среднее профессиональное образование*. 2000. № 7. С. 5–10.
7. Харламов И.Ф. О концептуальных основах педагогической практики. *Педагогика*. 1994. № 1. С. 50–55.
8. Шкіль М.Л., Грищенко Г.П. Підготовка педагогічних кадрів за ступеневою системою. *Педагогіка і психологія*. 1994. № 2(3).

ДИТЯЧИЙ САДОК, НУШ: ПРОБЛЕМИ НАСТУПНОСТІ CHILD'S KIND, NUSH: PROBLEMS OF ACCESSIBILITY

У статті досліджується проблема наступності між дошкільною та початковою ланками в системі освіти.

Наступність як дидактичний принцип забезпечує готовність дитини до навчання в школі без будь-яких негативних наслідків для її психологічного здоров'я. Нова українська школа вибудовує освіту на всіх її ланках з урахуванням індивідуальних особливостей дітей різного віку.

Принцип дитиноцентризму, що прописаний у Концепції НУШ та Державному стандарті початкової освіти, передбачає підпорядкованість освітньої діяльності, її цілей, змісту інтересам та потребам дитини. Отже, з цього випливає ідея рівного доступу до освіти, інклюзивність освіти, особистісно орієнтований підхід до навчання та виховання кожної дитини. Названі цінності задекларовані в усіх стратегічних документах, що стосуються дошкільної та початкової освіти.

Створюючи нову українську школу, не можна не торкнутися першої ланки в освіті – дошкільної. Яким має бути новий дитячий садок та його випускники – майбутні першокласники, які цінності будуть формуватися, компетенції?

У системі освіти України дошкільна освіта є обов'язковою складовою частиною, яка гармонійно поєднує сімейне та суспільне виховання. Заклад дошкільної освіти для дитини стає першим суспільним середовищем, мета якого полягає у забезпеченні гармонійного розвитку особистості, її фізичного, психічного здоров'я, виховання ціннісного ставлення до природного й соціального довкілля, до самої себе.

Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст., Базовий компонент дошкільної освіти, Закон України «Про дошкільну освіту» та Базові програми розвитку дітей дошкільного віку «Впевнений старт», «Я у Світі» визначають пріоритет особистісної орієнтації в освіті, тому проблема розвитку дитини дошкільного віку вперше набула особливого значення. Як зазначають науковці, вихідною умовою оновлення сучасної системи дошкільної освіти є організація педагогічного процесу, в основі якого лежить ідея розвитку дитини, а центром оновлення змісту, форм і методів виховання й навчання дитини є вчення про цінність і сенс її буття.

Ключові слова: концептуальні ідеї, державний стандарт, базовий компонент дошкіль-

ної освіти, нова українська школа (НУШ), концепція.

The article explores the problem of continuity between preschool and elementary levels in the education system.

Succession, as a didactic principle, ensures that the child is ready to go to school without any negative consequences for his or her psychological health. The new Ukrainian school builds education on all its links, taking into account the individual characteristics of children of all ages.

The principle of child-centrism, which in the NUS Concept, the State Standard of Primary Education, provides for the subordination of the educational activity of its goals, content, interests and needs of the child. Hence the idea of equal access to education, inclusiveness of education, a person-centered approach to the education and upbringing of each child. The stated values are declared in all strategic documents concerning preschool and elementary education.

Creating a new Ukrainian school, one should not touch the first element in education – preschool. What should be the new kindergarten and its graduates, future first-graders, what values will be formed, competences?

In the Ukrainian education system, pre-school education is a compulsory component that harmoniously combines family and community education. The institution of preschool education for the child becomes the first social environment whose purpose is to ensure the harmonious development of the feature, its physical, mental health, nurturing a valuable attitude to the natural and social environment, to itself.

The National Doctrine of Development of Education of Ukraine in the 21st Century, the Basic Component of Preschool Education, the Law of Ukraine "On Preschool Education" and the Basic Programs for the Development of Preschool Children "Confident Start", "I in the World" determine the priority of personal orientation in education, so the problem of child development preschool age, as a subject of one's own life, became especially important for the first time. According to the scientists, the initial condition for updating the modern preschool education system is the organization of the pedagogical process, which is based on the idea of the child's development, and the center for updating the content, forms and methods of education and teaching of the child – the teaching about the value and meaning of its being.

Key words: conceptual ideas, state standard, basic component of preschool education, new Ukrainian school (NUSH), concept.

УДК 37.111.11

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.1-51>

Тарабасова Л.Г.,

канд. філос. наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної
та початкової освіти

КЗВО «Дніпровська академія
неперервної освіти»

Дніпропетровської обласної ради»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена підвищенням інтересом суспільства до питання реформування освіти в Україні, що розпочалося з розроблення та затвердження концепції «Нова українська школа» (НУШ) у 2016 році.

Реформа сучасної української школи висунула перед освітянами нові завдання, в яких пріоритетним напрямом державної політики в галузі освіти, як зазначено в національній доктрині розвитку освіти, є створення умов для всебічного розвитку

школярів як особистостей, розвитку їхніх талантів. Зміст і основні напрями освітньої реформи представлені у законах «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Концепції Нової української школи, у Державному стандарті початкової та загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує підвищену увагу до питань освіти з прийняттям концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року.

Психолого-педагогічні аспекти цієї проблеми представлено в працях науковців у галузі педагогіки, психології, філософії та ін. Проблеми сутності та шляхи формування ключових компетентностей, а також їх оцінювання вивчали Н. Бібік, М. Вашуленко, І. Гудзик, О. Савченко, А. Цимбалару, Р. Шиян, питання підготовки вчителя до Нової української школи – І.М. Шапошнікова, формування оцінювання як інструмент підвищення якості навчання – О. Фідкевич, Н. Бакуліна, наступність між дошкільною і початковою ланками в контексті завдань Нової української школи – Н. Гавриш, О. Ліннік.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри наявність наукових розвідок з зазначеної проблеми, потребує вивчення питання наступності між дитячим садком та НУШ.

Мета статті – на основі аналізу концептуальних ідей Нової української школи та дошкільної освіти з'ясувати актуальні аспекти вказаної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти України) передбачає засвоєння її змісту як завершального етапу, розрахованого на весь період дошкільного дитинства, сформованість мінімально достатнього та необхідного рівня освітніх компетенцій дитини перших 6 (7) років життя. Це забезпечує її повноцінний психофізичний та особистісний розвиток і психологічну готовність до навчання у школі [1, с. 23].

Державний стандарт початкової освіти визначає вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей здобувачів освіти, загальний обсяг їх навчального навантаження у базовому навчальному плані початкової освіти та форму державної атестації.

Метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості [4, с. 56].

Необхідність наступності дошкільної ланки освіти і початкової школи обґрунтували в своїх працях видатні педагоги Я. Коменський, І.Г. Песталоцці, К. Ушинський, С. Русова. Уточненням цього положення є міркування Є. Тихєвої, яка вважала, що старший ступінь дитячого садка на одну третину є школою, молодший ступінь школи на одну третину – це дитячий садок.

Наступність відповідно до чинного законодавства та нормативно-правових документів є однією з обов'язкових умов здійснення неперервності здобуття освіти, яка має забезпечити єдність, взаємозв'язок та узгодженість мети, змісту, методів, форм навчання й виховання з урахуванням вікових особливостей дітей на сумісних щаблях освіти.

Важливим питанням є відповідність концептуальних ідей НУШ концептуальним ідеям дошкільної освіти. Принцип дитиноцентризму у документах з дошкільної освіти пов'язується з визнанням самоцінності дошкільного періоду, його особливої ролі в розвитку особистості зі створенням сприятливих умов для становлення психологічної зрілості дошкільника та базових якостей особистості [3, с. 78].

Базовий компонент дошкільної освіти орієнтує педагогів на формування десяти базових якостей особистості на кінець дошкільного періоду, які й визначають дошкільну зрілість при переході до НУШ. Це такі якості: довільність, самостійність, відповідальність, креативність, ініціативність, свобода, безпечність поведінки, самосвідомість, самоставлення, самооцінка [1, с. 12].

Формування базових якостей дошкільника, як зазначає Г. Беленька, відбувається щодня в процесі різних видів діяльності – ігрової, навчання на заняттях, предметно-практичної, художньо-продуктивної, образотворчої [2, с. 34].

Довільність поведінки визначається здатністю дитини керувати своїми вчинками, тобто робити не те, що хочеться, що само собою робиться, а те, що треба робити саме тепер і саме так, як треба. Довільна поведінка пов'язана з розвитком волі дитини та її свідомості. Фізіологічна здатність до такої поведінки зумовлена розвитком лобних відділів головного мозку людини. Ці відділи формуються до семи років, тому до досягнення цього віку керувати своєю поведінкою дитині складно.

Самостійність та відповідальність – узагальнена якість особистості, що проявляється в ініціативності, критичності, адекватній самооцінці та відповідальності за наслідки своєї діяльності й поведінки. Рівень самостійності дошкільника відповідає вікові, якщо він вільно орієнтується, приймає рішення і сам знаходить способи досягнення своїх цілей у рамках провідної діяльності – гри.

Креативність – це здатність дитини до творчості, готовність до сприйняття й продукування нестандартних ідей, винахідливість, оригінальність мислення. Л. Виготський обґрунтував положення про те, що творчість притаманна всім людям і проявляється вже в ранньому дитинстві. Елемент творчості присутній в усіх специфічно дитячих видах діяльності. Створення дитячого малюнка, конструкції, гри, розповіді, виконання музично-ритмічних рухів, пошук нових способів і шляхів розв'язання завдань – все це також акти творчості.

Ініціативність характеризується здатністю і схильністю до активних і самостійних дій, власних починань. Ініціативність у дошкільників найяскравіше проявляється у спілкуванні, предметній діяльності, грі, експериментуванні. Ініціативність тісно пов'язана з розвитком інтелекту, волі, креа-

тивності та емоційним станом дитини. Діти проявляють ініціативу тоді, коли у них добрий настрій і самопочуття, а дорослі ставляться до їхніх ініціатив доброзичливо, пропонують підтримку та допомогу.

Свобода і безпечність поведінки проявляється у тому, що дошкільник має вільно почуватися і вмінати безпечно діяти у звичних умовах життя – у побуті, грі, навчанні, тощо – і при цьому бути здатним обмежувати свою діяльність. Свобода поведінки формується у вільній, ініціативній діяльності дитини, у якій вона спочатку спільно з дорослим, а потім самостійно шукає засоби досягнення мети, сама вибирає обладнання і матеріал для діяльності тощо.

Самосвідомість у дошкільному віці з урахуванням оцінок оточення – дорослих і однолітків – полягає в тому, що дитина вибудовує образ себе, свого «я». Це відбувається шляхом відокремлення себе та своєї діяльності від діяльності дорослих, усвідомлення власних бажань, прагнення до самопізнання. Самосвідомість, за визначенням психологів, є вершиною розвитку вищих психічних функцій людини, що забезпечує її здатність усвідомлювати зовнішній світ, виокремлювати себе з нього, а також пізнавати та переживати свій внутрішній світ і певним чином ставитись до себе.

Самоставлення – це один з компонентів самосвідомості, що також пов'язаний з поняттям «Я»-концепція». Прийняття себе, позитивне ставлення до себе забезпечує гармонійне існування та високий рівень самоідентифікації особистості, активну роль суб'єкта у формуванні позитивної «Я»-концепції.

Адекватна самооцінка є характеристикою розвиненої самосвідомості і стимулом розвитку особистості [2, с. 11].

У Концепції НУШ, Державному стандарті початкової освіти принцип дитиноцентризму передбачає підпорядкованість освітньої діяльності, її цілей, змісту інтересам та потребам дитини. Це означає, що всі діти мають рівний доступ до освіти, у якій передбачається інклюзивність, особистісно орієнтований підхід до навчання та виховання кожної дитини [4, с. 67]. Нормативне декларування названих цінностей подано в усіх стратегічних документах з дошкільної та початкової освіти. До побудови змісту й процесу освіти застосовується компетентнісний підхід, що передбачає зміщення акцентів у результатах навчання із засвоєння знань та вмін на здатність їх застосовувати в навчальних та різних життєвих ситуаціях та ціннісне ставлення до них. Державні нормативні документи з дошкільної освіти визначають компетентнісний підхід одним із провідних в організації освітнього процесу, що передбачає пріоритет досвіду дитини в усіх специфічно дитячих видах діяльності – ігровій, руховій, образотворчій, пізнавально-дослідницькій, госпо-

дарсько-побутовій – та формування різних компетенцій. Компетентнісний підхід змінює роль вихователя, вчителя з інформатора на фасилітатора, який дає дітям змогу набувати власний досвід у пошуку і опрацюванні інформації, потрібної для виконання конкретних дій у певних ситуаціях. Переліки компетентностей у Державному стандарті початкової освіти та Базовому компоненті дошкільної освіти відрізняються, але їх можна співвіднести за смисловим навантаженням кожної з них і зазначити тісний зв'язок між ними. Засвоєне на попередніх етапах розвитку дошкільником закладає підґрунтя для всіх наступних етапів.

Державний стандарт початкової освіти визначає 11 ключових компетентностей:

- вільне володіння державною мовою;
- здатність спілкування рідною мовою;
- математичну компетентність;
- компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій;
- інноваційність, що передбачає відкритість до нових ідей;
- екологічну компетентність;
- інформаційно-комунікаційну компетентність;
- навчання впродовж життя;
- громадянську та соціальну компетентності;
- культурну компетентність;
- підприємливість та фінансову грамотність [4, с. 43].

Спільною концептуальною ідеєю у документах НУШ і дошкільної освіти є діяльнісний підхід у використанні активних видів діяльності дітей у засвоєнні нових знань. При діяльнісному підході дитина займає активну, дієву позицію в процесі пізнання світу. Гра як провідна діяльність відіграє визначальну роль у розвитку психіки та особистості дитини. Саме у грі формуються довільні увага і пам'ять, розвивається розумова діяльність, удосконалюється уява, відбувається соціальний розвиток, розвивається почуттєва сфера, удосконалюється вольова регуляція поведінки [3, с. 23].

Використання ігрової діяльності здатне забезпечити реалізацію більшості ключових завдань на етапі переходу від дошкільної до початкової освіти.

Підтвердження наявності спільних концептуальних ідей у документах НУШ і дошкільної освіти є інтеграція як освітня стратегія, що полягає в поєднанні змісту різних освітніх галузей (освітніх рівнів) навколо інтеграторів (тем, понять, проблемних питань, текстів, способів діяльності тощо).

У початковій освіті на підставі базового навчального плану може здійснюватися повна або часткова інтеграція різних освітніх галузей, що відображається в типових освітніх програмах, освітній програмі закладу загальної середньої освіти. Так, у типових програмах 1–2-х класів

передбачено інтегрований курс «Я досліджую світ». У програмі за редакцією О. Савченко він поєднує природну, громадянську й історичну, соціальну, здоров'язбережувальну освітні галузі [5, с. 48].

Інтеграцію в дошкільній освіті науковці пояснюють синкретичною природою дитини дошкільного віку, здатністю її до цілісного світосприйняття (О. Венгер, О. Дяченко, М. Поддьяков, С. Якименко, В. Кудрявцев та ін.).

Для дітей дошкільного віку потрібна така організація життя, у якій через інтегровані види діяльності діти могли б знаходити прояви/ознаки зв'язків між різними галузями знань і сферами життя. Так, наприклад, опрацьовуючи тему «число «два», діти можуть знайти і назвати (намалювати) людину і те, що в неї є по два. У такий спосіб засвоюються знання з математики, вивчається будова тіла людини, діти вчать малювати.

Значна увага в державних документах з дошкільної та початкової освіти приділяється освітньому середовищу як чиннику навчання, виховання, розвитку. Згідно з методичними рекомендаціями МОНУ класи НУШ мають містити такі освітні осередки:

- 1) навчально-пізнавальної діяльності (з партами/столами);
- 2) змінні тематичні осередки (дошки/фліпчарти/стенди для діаграм з ключовими ідеями);
- 3) гри (настільні ігри, інвентар для рухливих ігор);
- 4) художньо-творчої діяльності (полички для зберігання приладдя та стенд для змінної виставки дитячих робіт);
- 5) куточок живої природи для проведення дослідів (пророщування зерна, спостереження та догляд за рослинами, акваріум);
- 6) відпочинку (з килимом для сидіння та гри, стільцями, кріслами-пуфами, подушками з м'яким покриттям);
- 7) дитячу класну бібліотечку;
- 8) осередок вчителя (стіл, стілець, комп'ютер, полиці/ящики, шафи для зберігання дидактичного матеріалу тощо). Оснащення й оформлення групового приміщення в ЗДО завжди було предметом особливої уваги педагогів та керівників.

Згідно з вимогами Міністерства освіти України щодо організації діяльності закладів освіти у новому навчальному році предметно-просторове середовище має бути змістовно насиченим, багатофункціональним, варіативним, доступним, безпечним для всіх учасників освітнього процесу. Базові складники предметно-просторового середовища такі: модульні меблі, які діти можуть легко пересувати; відкриті полиці з доступними матеріалами; дошки або фліпчарти. Слід раціонально організувати осередки для діяльності дітей у парах, підгрупах. Облаштовувати приміщення

закладів дошкільної освіти (ЗДО) слід відповідно до листа МОН «Щодо організації роботи та дотримання вимог з питань охорони праці та безпеки життєдіяльності у закладах дошкільної освіти» від 14.02.2019 р. №1/11-1491, а також відповідно до Примірною переліку ігрового та навчально-дидактичного обладнання для закладів дошкільної освіти (Наказ МОН від 19.12.2017 р. № 1633) [8, с. 88].

Згідно з вимогами, встановленими Державними санітарними правилами і нормами щодо утримання загальноосвітніх навчальних закладів освіти, середовище в початкових класах має бути безпечним місцем, де діти відчуватимуть себе захищеними. В освітньому середовищі Нової української школи є баланс між навчальними видами діяльності, ініційованими вчителем, та видами діяльності, ініційованими самими дітьми.

Таке середовище забезпечує можливості дітям робити власний вибір, можливості для розвитку нових та удосконалення наявних практичних навичок, отримання нових знань, розвитку свого позитивного ставлення до інших. Щоб освітнє середовище заохочувало дітей до самовизначення і сприяло розвитку їхніх спроможностей, необхідно, щоб воно було мобільним, легко трансформувалося, було доступним дитині [6, с. 33].

Таке облаштування в першому класі є продовженням організації життєдіяльності дітей на попередніх вікових етапах, а саме в дошкільному віці.

Засновник прогресивної освіти Дж. Дьюї підкреслював, що освіта повинна розглядатися як процес життя, а не підготовка до майбутнього життя. Дж. Дьюї доводив, що освіта як підготовка до дорослого життя «заперечує внутрішній ентузіазм і природність, які діти приносять з собою до школи, і відволікає увагу від тих дітей, які виявляють інтерес і здібності до більш абстрактного розуміння того, що вони можуть захотіти робити в майбутньому» [7, с. 22]. Прогресивна освіта практикує формування розвиткових і конструктивістських принципів. Вона передбачає створення освітнього середовища, яке стимулювало б вироблення вмінь та інтересів кожної окремої дитини, водночас визначаючи важливість навчання ровесників або малої групи дітей разом.

Висновки. Проведений аналіз не вичерпує всіх аспектів визначеної проблеми. Сама постановка питання не виключає можливості його доповнення, удосконалення та розвитку.

Перспективи подальших наукових досліджень основ реалізації проблеми наступності в дошкільній та початковій ланках освіти в умовах НУШ вбачаємо в розробці спеціального методичного забезпечення щодо форм та методів організації освітнього процесу як у закладах дошкільної освіти, так і в початковій школі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базовий компонент дошкільної освіти. Київ, 2012.
2. Беленька Г.Б. Особистість випускника дитсадка: базові якості. *Виховання*. 2015. № 7 С. 11–14.
3. Гавриш Н., Ліннік О., Дитячий садок – початкова школа: перезавантаження?! *Виховання*. №9. 2019. С. 3–7.
4. Державний стандарт початкової освіти : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018р. № 87.
5. Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 03.03.2018 р. № 1/9-415.
6. ДСанПіН 5.5.2.008-01.
7. Дьюи Дж. От ребенка к миру, от мира к ребенку. Москва : Карапуз, 2009. 352с.
8. Організація діяльності закладів освіти у новому навчальному році: документ за 5 хвилин. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2019. № 8 С. 15–18.

НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ



Причорноморський
науково-дослідний інститут
економіки та інновацій

Шановні колеги! Питання академічної доброчесності є надзвичайно актуальними у наш час. Враховуючи великі масиви інформації, що з'являються у всесвітній мережі, жоден вчений не може бути впевненим, що його авторське право захищене. Крім того, поширеною є ситуація, коли декілька вчених в одній галузі науки користуються однаковими джерелами інформації, а в результаті безкоштовні програми пошуку плагіату засвідчують стовідсот-

кові збіги тексту, що може призвести до безпідставних звинувачень у плагіаті, особливо після перевірки за базою даних авторефератів та дисертацій. Це викликано тим, що порівняння з іншими дисертаціями не вказує на використання спільних першоджерел (статей, монографій, статистичних щорічників, словників тощо), а однозначно визначає тільки збіг тексту, ігноруючи навіть цитати. Важливим є також те, що чинне законодавство однозначно визначає, що перевірку може здійснювати виключно установа за профілем дослідження, а не поширені в мережі безкоштовні програми. Для уникнення подібних ситуацій ми пропонуємо Вам скористатися науковою **послугою оцінки технічної унікальності наукового тексту** за допомогою ліцензованого програмного забезпечення, яке гарантує похибку перевірки до 3%. Переваги такої перевірки порівняно з іншими методами:

- Ви укладаєте угоду про надання послуг;
- Ваш файл *не розміщується у мережі*, тобто інформація і авторство залишаються анонімними;
- Ви отримуєте *звіт*, підготовлений за допомогою ліцензованого програмного забезпечення; *порівняльну таблицю* однакових фрагментів тексту із зазначенням джерела; *офіційний звіт про надану послугу* із зазначенням результатів;
- Ви отримуєте вичерпну інформацію про текстові збіги у Вашому дослідженні та дослідженнях інших авторів не тільки українською, але і російською та англійською мовами;
- Ви користуєтесь програмним забезпеченням, яке використовується *тільки спеціалізованими науковими та освітніми установами* і розроблене виключно для пошуку текстових збігів *саме у наукових дослідженнях*, а не у публіцистиці, рекламних веб-сайтах тощо;
- Виключна робота з авторами – ніхто, крім автора тексту, не зможе замовити у нас перевірку цього тексту, що забезпечить Вас від *перевірок третіми особами*;
- Ви отримуєте можливість коректно оформити посилання на першоджерела;
- Існує можливість перевірки *будь-яких наукових досліджень*: статей, рефератів, авторефератів, дисертацій, доповідей, тез, звітів тощо.

Терміни і вартість перевірки і надання звіту:

Характер наукової роботи	Терміни (робочих днів)	Вартість
Докторська дисертація	5 – 10	5500 грн
Кандидатська дисертація	3 – 7	3500 грн
Автореферат	1 – 2	500 грн
Стаття (обсягом до 12 сторінок)	1 – 2	500 грн
Інші види робіт	За домовленістю	За домовленістю

Для того, щоб замовити послугу, Вам необхідно звернутись електронною поштою до Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій, вказавши у темі листа «Оцінка унікальності тексту». У листі вкажіть адресу для листування, додайте файл у форматі MS Word з текстом наукового дослідження. Фахівець відповідного відділу надасть Вам відповідь щодо процедури здійснення експертизи.

Контактна особа:

Шумилова Тетяна – молодший науковий співробітник

Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

+38 (048) 709-38-69

+38 (093) 253-57-15

shumilova@iei.od.ua

З повагою,
дирекція Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

НОТАТКИ

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 21

Том 1

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Н. Кузнєцова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 29,77. Ум.-друк. арк. 28,61.
Підписано до друку 03.02.2020. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73021, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а
Телефон +38 (0552) 39-95-80, +38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.